

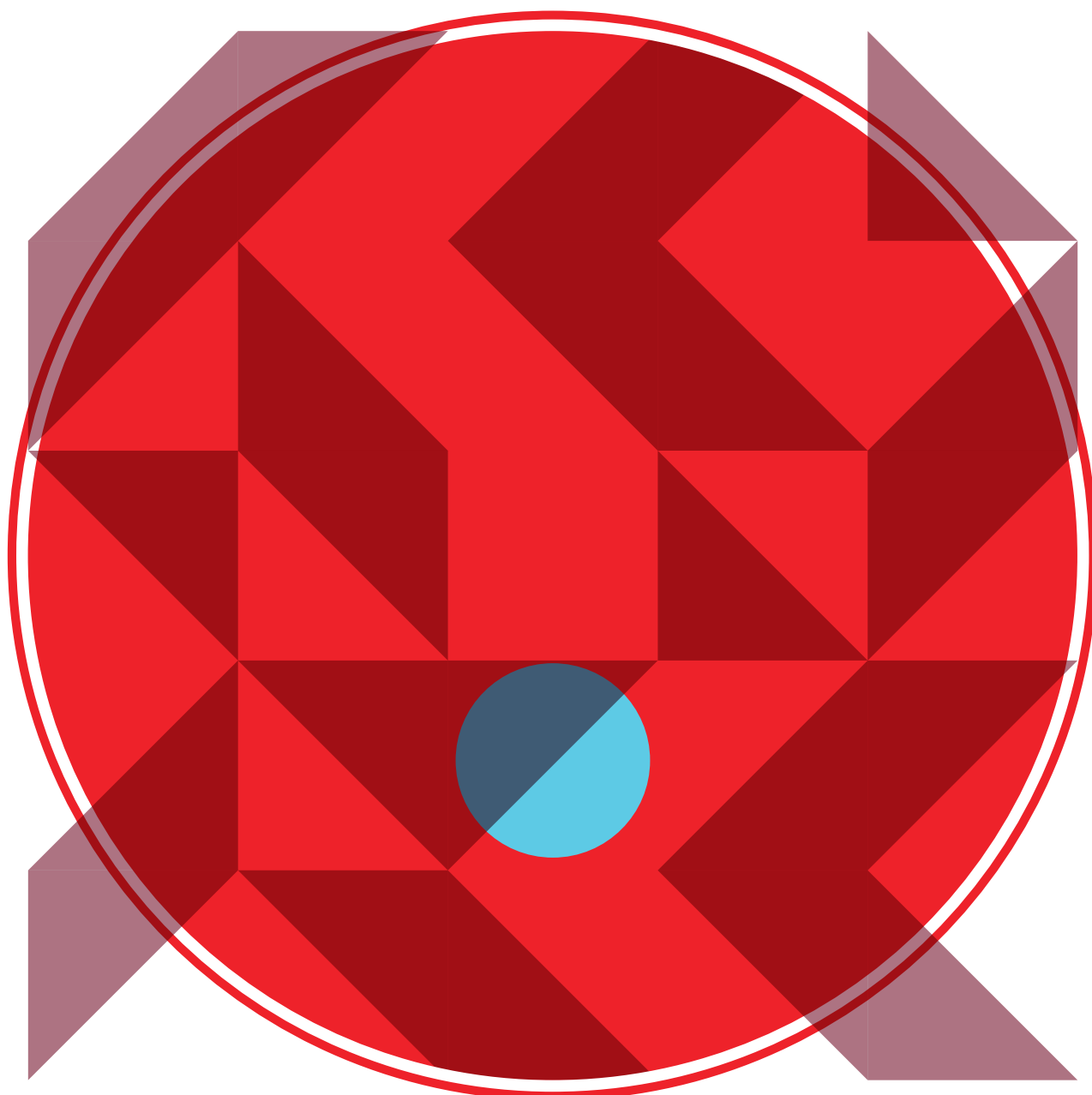
**REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

35 (13,4) DICIEMBRE 2010

LA PROFESIÓN DOCENTE: ESCENARIOS, PERFILES Y TENDENCIAS

COORDINADOR: PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ



ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 35 (13, 4)

La profesión docente:
escenarios, perfiles y tendencias

Zaragoza (España), Diciembre 2010

La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Administración

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

Soporte informático

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)
ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)
STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS
Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 35 (13, 4)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial..... 13

Tema monográfico

“La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias”

Coordinado por Pablo Palomero Fernández

Presentación: La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias
Pablo Palomero Fernández (Coordinador)..... 21

Profesión docente y calidad de la educación

Competencias éticas del profesor y calidad de la educación
Emilio García García..... 29

Vocación docente *versus* profesión docente en las organizaciones educativas
Faustino Larrosa Martínez..... 43

Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy
Presentación A. Caballero García..... 53

Inclusión, convivencia y cultura de paz en las aulas

El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica
Andrea Francisco Amat y M^a Lidón Moliner Miravet..... 69

Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco
Félix Etxeberría, Iñaki Karrera e Hilario Murua..... 79

El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes <i>Amelia Barquín, Nerea Alzola, Monika Madinabeitia y Ane Urizar</i>	95
Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España) <i>Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregori</i>	113
Metacognición y competencia de <i>aprender a aprender</i> en Educación Infantil: una propuesta para facilitar la inclusión <i>María Consuelo Sáiz, Valle Flores y José María Román</i>	123
<i>Mujeres y educación: Escenarios de ayer y de hoy</i>	
Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas <i>Teresa González Pérez</i>	133
Primeros pasos de la Escuela Normal Femenina de Santander, 1915 <i>Carmen Rubalcaba Pérez</i>	145
Enredadas en el tiempo. Mujeres, tiempo y educación: una relación condicionada <i>M^a Rosa Luengo González y Prudencia Gutiérrez Esteban</i>	155
<i>Realidad, pensamiento y formación del profesorado</i>	
Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en HUHEZI <i>Nerea Alzola, Nekane Arratibel, Arantxa Mongelos, Begoña Pedrosa, Karmele Pérez y Leire Uriarte</i>	169
Estudio de un diseño de formación para profesores de Ciencias: consideraciones metodológicas <i>Carola Astudillo, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz</i>	181
Implicación del alumnado en el proceso de aprender a pensar <i>Juan Manuel Muñoz González y Antonio Ontoria Peña</i>	191
Una mirada sobre el proceso de formación del profesor como investigador en la Universidad Pública Federal brasileña <i>Carla Cristina Dutra Búrigo y Clesar Luiz Loch</i>	201
El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico-deportiva de los adolescentes <i>Ana Ponce de León, M^a Ángeles Valdemoros, y Eva Sanz</i>	211
Trabajando la prevención: habilidades comunicativas en personas con esquizofrenia. Conocer la enfermedad para trabajar desde la escuela <i>Carlos Salavera</i>	221

Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas <i>Pedro Allueva, M^a Luisa Herrero y Juan Agustín Franco</i>	227
Estudio del rendimiento académico de los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza <i>Alfonso Heredia Manrique</i>	241
Aproximaciones didácticas	
El rol de los valores numéricos de las medidas experimentales en el aprendizaje por indagación <i>Javier Arlegui y Julia Ibarra</i>	255
Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta <i>Javier González García</i>	265
Manuales de Historia de la Literatura o qué literatura se enseña <i>Rebeca Soler y Pablo Lorente Muñoz</i>	283
Tendencias y desafíos en estimulación multisensorial y en psicomotricidad	
Psicomotricidad: ¿qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? <i>Delia Martín Domínguez y Sara Rodríguez Sánchez</i>	295
Psicomotricidad y Arteterapia <i>Gabriela Araujo Caixeta y Gisella N. Gabelán Madueño</i>	307
La integración sensorial en el aula multisensorial y de relajación: estudio de dos casos <i>Alfonso Lázaro Lázaro, Silvia Blasco Casorrán y Ana Lagranja Fabra</i>	321
El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial <i>José Emilio Palomero Pescador, Pablo Palomero Fernández y María Rosario Fernández Domínguez</i>	335
Tesis Doctorales	347
Recensiones Bibliográficas	355
Autores	369

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Number 35 (13, 4)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial..... 13

Monographic theme

“The teaching profession: scenarios, profiles and tendencies”

Coordinated by Pablo Palomero Fernández

- Introduction:** The teaching profession: scenarios, profiles and tendencies
Pablo Palomero Fernández (Coordinador)..... 21
- The teaching profession and education quality**
- The teacher´s ethical competences and quality education
Emilio García García..... 29
- Teaching vocation versus teaching profession in educational organisations
Faustino Larrosa Martínez..... 43
- Innovative solutions to current educational problems
Presentación A. Caballero García..... 53
- Inclusion, coexistence and a culture of peace in the classroom**
- Service learning at University: a strategy in training critical citizens
Andrea Francisco Amat and M^a Lidón Moliner Miravet..... 69
- Intercultural competences of teachers with immigrant students in the Basque Country
Félix Etxeberria, Iñaki Karrera and Hilario Murua..... 79
- Undergraduate Teacher Education students' thoughts on immigration and immigrants
Amelia Barquín, Nerea Alzola, Monika Madinabeitia and Ane Urizar..... 95

A comparative study of teachers' performance in situations which alter school coexistence: The cases of Queretaro (Mexico) and Alicante (Spain) <i>Azucena Ochoa Cervantes and Salvador Peiró i Gregori</i>	113
Metacognition and the "learning to learn" competence in Infant Education: A proposal promoting inclusion <i>María Consuelo Sáiz, Valle Flores and José María Román</i>	123
Women and education: Past and present scenarios	
Learning to teach in the nineteenth century. Initial training of Spanish female school teachers <i>Teresa González Pérez</i>	133
First Steps of the <i>Escuela Normal Femenina</i> (Female School of Education) in Santander, 1915 <i>Carmen Rubalcaba Pérez</i>	145
Tangled in time. Women, time and education: A conditioned relationship <i>M^a Rosa Luengo González and Prudencia Gutiérrez Esteban</i>	155
Reality, thoughts and teacher training	
Defining and contextualising the professional profile of the school teacher at the HUHEZI Faculty of the <i>Modragon Unibertsitatea</i> (Spain) <i>Nerea Alzola, Nekane Arratibel, Arantxa Mongelos, Begoña Pedrosa, Karmele Pérez and Leire Uriarte</i>	169
Analysing a training design for science teachers: methodological considerations <i>Carola Astudillo, Alcira Rivarosa and Félix Ortiz</i>	181
Learners' involvement in the learning to think process <i>Juan Manuel Muñoz González and Antonio Ontoria Peña</i>	191
A look at the process of teachers' training as researchers at the Brazilian federal public university <i>Carla Cristina Dutra Búrigo and Clesar Luiz Loch</i>	201
Teachers' educational effect on the abandonment of physical-sport practice by the youth <i>Ana Ponce de León, M^a Ángeles Valdemoros and Eva Sanz</i>	211
Working on prevention: Communication abilities in schizophrenics. Knowing the disease to work from the school <i>Carlos Salavera</i>	221

University students' and lecturers' thinking styles. Educational implications <i>Pedro Allueva Torres, M^a Luisa Herrero and Juan Agustín Franco</i>	227
An analysis of academic achievement among Teacher Education students at the Faculty of Education of the <i>Universidad de Zaragoza</i> (Spain) <i>Alfonso Heredia Manrique</i>	241
<i>Didactic approaches</i>	
The role of the numerical values of experimental measurements in Inquiry-Based Learning <i>Javier Arlegui y Julia Ibarra</i>	255
An Analysis of scaffolding in a joint reading process <i>Javier González García</i>	265
History of Literature handbooks or what literature is taught <i>Rebeca Soler and Pablo Lorente Muñoz</i>	283
<i>Tendencies and challenges in multisensory stimulation and in Psychomotricity</i>	
Psychomotricity: Which training do Infant Education and Special Education teachers say they have in the Huelva region in Spain? <i>Delia Martín Domínguez and Sara Rodríguez Sánchez</i>	295
Psychomotricity and Art Therapy <i>Gabriela Araujo and Gisella N. Gabelán</i>	307
Sensory integration in the Multisensory and Relaxation Room: Two case studies <i>Alfonso Lázaro Lázaro, Silvia Blasco Casorrán and Ana Lagranja Fabra</i>	321
The logbook and training psychomotricists: How to promote the link between the academic culture and the experiential culture <i>José Emilio Palomero Pescador, Pablo Palomero Fernández and María Rosario Fernández Domínguez</i>	335
<i>Tesis Doctorales</i>	347
<i>Recensiones Bibliográficas</i>	355
<i>Autores</i>	369

EDITORIAL

RIFOP y E-RIFOP: La larga trayectoria de una revista con una fuerte proyección internacional (1985–2010)

Corría el día 21 de abril de 1985 cuando en la asamblea final del II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (Valladolid), se acordaba crear la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, fundada y dirigida por Modesto Bargalló (Guadalajara, 1923–1927), Rodolfo Llopis (Cuenca, 1927–1929), Antonio Gil Muñiz (Córdoba, 1929–1931), Modesto Bargalló (Guadalajara, 1931–1932) y Pablo Cortés (Madrid, 1932–1936).

El citado acuerdo daba sus primeros frutos dos años más tarde, el 6 de abril de 1987, momento en que se presentó en Teruel, en el contexto del *III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio*, el número cero de la RIFOP, del que se publicaron 2.000 ejemplares y que fue financiado en su totalidad por las universidades de Valladolid y Zaragoza. Desde aquella fecha fundacional (21 de abril de 1985) hasta el momento actual (30 de noviembre de 2010) han transcurrido más de veinticinco años (un cuarto de siglo) de presencia ininterrumpida de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en la historia de la educación.

En el ciberespacio

La historia de nuestra revista es ya larga. Tras una década publicándose exclusivamente en soporte papel, a mediados de los años noventa del siglo XX la *Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*, entidad editora de la misma, acometió, con plena conciencia de la fuerza e impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, un nuevo proyecto, que comenzó a dar sus primeros frutos en 1997, y que vino a incrementar de forma notable su visibilidad a nivel nacional e internacional. El proyecto no era otro que abrir una página *web* propia (www.aufop.uva.es/aufop) en la que indizar la revista impresa y crear, simultáneamente, una segunda revista de carácter digital presente en línea en abierto y a texto completo: La *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, un servicio gratuito que presta la AUFOP desde hace ya más de trece años a toda la comunidad académica.

Iniciábamos esta segunda etapa allá en agosto de 1997, fecha en la que se editó el número cero de esta nueva publicación (la página *web* se puso en línea el día 1 de junio de 1997), en el que quedaron recogidas las comunicaciones presentadas al *VIII Congreso de Formación del Profesorado. Hacia un proyecto profesional de formación del profesorado*,

congreso que organizado por la AUFOP y por la Escuela Universitaria de Educación de Ávila (Universidad de Salamanca), se había celebrado en la ciudad de Ávila los días 5, 6 y 7 de junio de 1996.

Tal como señalamos entonces, fue aquel congreso un excelente marco para seguir reflexionando sobre la educación, sobre la función docente y sobre el perfil profesional de profesores, orientadores, educadores y maestros. Un debate que quienes hacemos la RIFOP y la REIFOP hemos mantenido abierto de forma ininterrumpida y permanente desde los momentos fundacionales de nuestra revista.

No en vano, en los más de veinticinco años transcurridos desde aquel 21 de abril de 1985 hasta la fecha, hemos publicado un total de 105 números (70 en la revista impresa y 35 más en la digital), en los que han participado cerca de dos mil autores de todo el mundo: tan sólo en 2010 hay contribuciones de académicos pertenecientes a unas 60 universidades de 17 países diferentes; y a la vez hemos promovido y organizado, en colaboración con diferentes universidades (como las de Valladolid, Extremadura, Castilla-La Mancha, Zaragoza, Cantabria, Murcia, Málaga y Salamanca...) numerosos congresos relacionados con la función docente y con la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles del sistema educativo. Los dos últimos bien recientes: *I Congreso Internacional Profe 10. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre* (Málaga, 8, 9 y 10 de noviembre de 2010), y *I Congreso Internacional virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (Murcia, 9, 10 y 11 de diciembre de 2010), este último aún pendiente de celebración.

Volviendo a los primeros pasos (1997) de la *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, en el número 113 de la revista *PC Actual* (noviembre de 1999: 7) se destacaba que *“la excitación que ha provocado Internet entre los españoles es altísima. El problema radica en la complejidad y mala calidad, en general, de los accesos a la Red, que desmoraliza hasta a los usuarios expertos”*. España tenía por aquellas fechas unos tres millones de internautas, frente a los veintisiete millones que tiene en la actualidad según el informe *Panel de Hogares* del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI), correspondiente al primer trimestre de 2010.

Este mismo número de *PC Actual* venía acompañado de un CD temático dedicado a la Universidad, en el que se incluían las mejores páginas *web* de las universidades españolas, entre las que figuraba la de la *Asociación Universitaria de Formación del Profesorado*, entonces alojada en la *website* de la Universidad de Valladolid. Fue esta página *web* una de las primeras que puso en línea (con artículos a texto completo y en abierto) una revista científica española; y, en todo caso, fue aquella *website* la que permitió que la AUFOP hiciese el primer lanzamiento al ciberespacio de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en sus dos versiones, impresa y digital.

Efectivamente, fue en la década de los años 90 del siglo XX cuando comenzó, gracias a la progresiva maduración y popularización de Internet, la emigración del papel al ciberespacio, un giro revolucionario, comparable a la aparición de la imprenta, que la AUFOP supo detectar tempranamente. Si a principios del año 1995 apenas había un puñado de revistas científicas que ofreciesen algún contenido en Internet, en 1997 continuaban siendo muy pocas las que mostraban en línea artículos a texto completo. La REIFOP, que publicó su primer número en agosto de 1997, fue una de las primeras en hacerse presente en la red. El navegante aún puede visitar de forma íntegra la versión original de aquella *website* en *Internet Archive: Wayback Machine*, una especie de máquina del pasado dedicada a preservar sitios de Internet que permite al cibernauta ponerse en contacto con todas las eras de la *web*. Incluso en tiempos más recientes, una buena parte de las revistas científicas siguen sin suficiente

visibilidad en la red: Según el *Ulrich's periodicals directory*, el repertorio de revistas científicas más prestigioso del mundo, en 2006 tan sólo eran accesibles a través de Internet 19.488 revistas académicas, el 38,5% de las 50.581 que en tal fecha estaban activas, según *Ulrich's*, a escala mundial.

Tras el diseño de una segunda *website* (www.aufop.org), activada en día 3 de junio de 2002, con motivo de la celebración del *X Congreso de Formación del Profesorado: La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar* (celebrado en Cuenca los días 3 al 6 de junio de 2002), la AUFOP y sus revistas mejoraron notablemente su presencia en la red, consiguiendo un total de 1.424.940 páginas vistas de entre las alojadas en la citada *website*, si bien no disponemos de datos relativos al número de visitantes que accedieron a las mismas.

Sin embargo, a partir de 2005 la *website* de la AUFOP entró en un largo período de decadencia e inactividad, al no disponer de personal que estuviese dispuesto a mantenerla, periodo que se prolongó hasta enero de 2008, momento en que la AUFOP puso en línea la *website* actual (www.aufop.com) que, en tan sólo tres años de actividad ha conseguido un alto nivel de visibilidad internacional.

Actualmente, en aufop.com tenemos alojados, en abierto y a texto completo, casi todos los artículos publicados en ambas revistas (papel y electrónica), a excepción de los números de la revista impresa correspondientes a los años 2009 y 2010, que están en período de embargo. De estos últimos, únicamente son visibles en línea los índices, los resúmenes y también algunos de sus artículos.

Índice de impacto

Por otra parte, cabe destacar que el índice de impacto del sitio actual de la AUFOP ha ido subiendo de forma espectacular a lo largo de los tres años que lleva en línea, como queda patente en los datos que se aportan a continuación. Tan sólo en lo que va del año 2010, los cibernautas han visitado casi el mismo número de páginas de aufop.com (1.416.641) que las que visitaron en la anterior *website* de la AUFOP (aufop.org) a lo largo de toda su historia (1.424.940). En este sentido, aufop.com recibe hoy visitas de navegantes de todo el mundo. Tomando como referencia los datos estadísticos correspondientes a los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2010, los cibernautas más activos en aufop.com pertenecen a los siguientes países: España (127.278 páginas visitadas), México (73.949), Colombia (28.299), Argentina (26.213), Perú (24.125), Chile (23.959), Venezuela (21.635), Estados Unidos (14.208), Ecuador (7.233), Bolivia (4.724) y Alemania (4.437). Nos visitan, además, cibernautas de otros muchos países, como Puerto Rico, Canadá, Panamá, Costa Rica, Guatemala, República Dominicana, Japón, Cuba, Israel, Brasil, Portugal, El Salvador, Uruguay, Australia, Gran Bretaña, Paraguay, Nicaragua, Francia, Honduras, Polonia, China, Corea del Sur, Italia, Turquía, Vietnam y un larguísimo etcétera.

A continuación dejamos, por otra parte, constancia de algunos datos más globales, relativos al índice de impacto de la *website* de la AUFOP desde el 1 de enero de 2008 hasta el 30 de noviembre de 2010.

AÑO	VISITAS	VISITANTES	PÁGINAS	SOLICITUDES	GIGAS
2008	34.608	28.878	89.255	1.455.627	28, 84
2009	279.800	241.691	544.215	4.282.448	151,44
2010	407.195	339.097	1.416.641	5.734.075	228,98

Los datos de 2010 se corresponden a los meses de enero a noviembre (ambos incluidos).

Al margen de lo anterior, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus dos versiones, impresa y digital) ha recurrido durante los últimos años a otras vías que han contribuido, también, a incrementar su índice de impacto y su visibilidad internacional. De esta forma, hoy ambas revistas están presentes en numerosos repositorios y bases de datos, tales como LATINDEX, DICE, FUENTE ACADÉMICA PREMIER, MIAR, IN-RECS, LLISTES CARHUS, ERCE, REDALYC, DIALNET, DOAJ, E-REVISTAS, EBSCO-HOST, REDINET, SUMARIS CBUC, OEI, COMPLUDOC, ISOC, SUDOC, ZBD, COPAC, IRESIE... y en un sinfín de repositorios de diferentes países.

Mirando al futuro

Como ha señalado recientemente Paul Aubert (*Circunstancia*, Año V, 14, septiembre 2007), fue a través de la *Revista de Escuelas Normales*, junto con la *Revista de Pedagogía*, el *Boletín Escolar*, *La Escuela Moderna* y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, como se difundieron ideas nuevas en España, en particular mediante las reseñas de obras de Montessori, Piaget, Petersen, Audemars, Claparède, Cousinet o Vermeulen y de los autores de la revista *Pour l'Ére Nouvelle*, órgano de la renovación pedagógica europea.

En línea con lo anterior, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, que nació con la intención de rescatar el nombre y el espíritu de renovación pedagógica de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, sigue manteniendo hoy, tras veinticinco años de historia, su filosofía en favor de las reformas pedagógicas de corte progresista y su voluntad de promover un debate científico de alta calidad en los planos nacional e internacional en torno a temas clave de las Ciencias de la Educación. En esa dirección nos hemos movido hasta la fecha, y en ella queremos seguir moviéndonos en el futuro.

En este sentido, el monográfico que presentamos en este número (***La profesión docente: Escenarios, perfiles y tendencias***) es una muestra más de ese espíritu de pensamiento crítico y renovación pedagógica que nos anima. En él encontrarán nuestras lectoras y lectores temáticas tan sugerentes como las competencias éticas del profesor, la formación para la ciudadanía crítica, la convivencia en las aulas, la interculturalidad, el perfil profesional del maestro, las mujeres y la educación, la cultura experiencial en las aulas... y un largo etcétera de escenarios de investigación y aproximaciones didácticas.

En esa misma línea se moverán también el conjunto de monografías que estamos preparando para los próximos números de ambas revistas, entre las que destacamos las siguientes: *Educación democrática y nuevos escenarios ciudadanos*, *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, *La educación inclusiva hoy: Escenarios y protagonistas*, *Evaluación de experiencias de implantación de los grados en educación superior*, *Inteligencia emocional y alta habilidad*, *Otra investigación es posible* (temática a la que dedicaremos un número cada año a partir de 2012) o *El amor y la educación*, con el pensamiento de Humberto Maturana como fondo.

Para finalizar este editorial queremos dejar reflejadas dos citas sobre la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, dar la palabra a algunos de los autores que han opinado sobre la misma. Nos parecen especialmente significativas por la distancia temporal, once años, que hay entre ellas: la una es de 1994 y la otra de 2005. Aunque ambas se refieren a la RIFOP, estamos convencidos de que nuestra revista electrónica está cerca de conseguir reconocimientos semejantes. No en vano ocupa actualmente la posición número cuatro en DICE, la base de datos de la ANECA, sobre un total de 196 revistas pertenecientes a la macroárea de *Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas*.

Señalan García Sánchez, Rodríguez Pérez & González Sánchez (2005), en un artículo titulado "*Valoración de la difusión en doce revistas de educación en español: análisis del factor de impacto y otros índices bibliométricos*" (*Aula Abierta*, 85, 3-44), que la *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado es la quinta revista española de educación que más citas recibe (100 en 2003, que es el año estudiado), tras *Enseñanza de las Ciencias*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación e Infancia y Aprendizaje*. Este artículo destaca, por otra parte, que el factor de impacto de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* es importante (0,257), el quinto más alto de las revistas españolas de educación, comparable en opinión de estos autores al de muchas revistas en inglés incluidas en el ISI de campo.

Once años antes, en una época aún muy cercana a los momentos fundacionales de la RIFOP, cuando ésta tenía una trayectoria de tan sólo siete años, Guereña, Ruiz Berrio & Tiana Ferrer (1994) dejaron escrito en su *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación* que la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* es una de las 10 principales revistas españolas de educación.

Entre nuestros proyectos de futuro también está el de seguir trabajando en línea con esas dos referencias.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

**LA PROFESIÓN DOCENTE:
ESCENARIOS, PERFILES Y TENDENCIAS**

Coordinador:

Pablo Palomero Fernández

PRESENTACIÓN

La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ (Coordinador)

Correspondencia:

Pablo Palomero Fernández

Correo electrónico:
pabpalom@unizar.es

Teléfono:
+34 976761027

Dirección postal:
Facultad de Ciencias Sociales
y del Trabajo
Universidad de Zaragoza
C/ Violante de Hungría, 23
50009 Zaragoza

RESUMEN

En este artículo se hace una presentación del número 35, volumen 13(4) de la Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: *La profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias*, en el que participan autores de veintiocho instituciones pertenecientes a cinco países: España, Brasil, México, Argentina y Perú. Se trata de un volumen que consta de veintiocho artículos seguidos de un conjunto de resúmenes de tesis doctorales y recensiones bibliográficas, cuyo marco general es el escenario de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: *Profesión docente, Formación del profesorado, Calidad de la educación.*

The teaching profession: scenarios, profiles and tendencies

ABSTRACT

This article introduces the special issue of the *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, volumen 13 (4) entitled *The teaching profession: Scenarios, profiles and tendencies*. It contains contributions from authors affiliated to twenty-eight different institutions across five countries: Spain, Brazil, Mexico, Argentina and Peru. The twenty-eight articles included are followed by a number of PhD thesis summaries and book reviews, whose general framework is that of the teaching profession.

KEY WORDS: *The teaching profession, Teacher training, Education quality.*

El número 35, volumen 13(4) de la Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, cuyo marco general es el escenario de la profesión docente, es un volumen que consta de un total de veintiocho artículos. Tras el editorial y la presentación, este número está estructurado en seis bloques, conectados con diferentes desafíos, perfiles y tendencias en el ámbito de esta profesión.

Son los siguientes: 1) Profesión docente y calidad de la educación; 2) Inclusión, convivencia y cultura de paz en las aulas; 3) Mujeres y educación: escenarios de ayer y de hoy; 4) Realidad, pensamiento y formación del profesorado; 5) Aproximaciones didácticas; y 6) Tendencias y desafíos en estimulación multisensorial y en psicomotricidad.

El volumen finaliza con dos capítulos más: En el primero de ellos se recoge una síntesis de cuatro tesis doctorales muy recientes y en el segundo se ofrecen seis reseñas bibliográficas.

Países e instituciones participantes

En primer lugar queremos destacar que en este número participan autores de veintiocho instituciones, pertenecientes a cinco países: España, Brasil, México, Argentina y Perú; y, también, que en el mismo están representadas un total de veinticinco universidades: Alicante, Autónoma de Querétaro (México), Barcelona, Burgos, Camilo José Cela, Cantabria, Complutense de Madrid, Córdoba, Extremadura, Granada, Guanajuato (México), Huelva, Jaume I de Castellón, La Laguna, La Rioja, Mondragón Unibertsitatea, Nacional de Río Cuarto (Córdoba/Argentina), País Vasco, Pública de Navarra, Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Pública Federal Brasileña, Universidad San Pablo CEU, Valladolid y Zaragoza. Finalmente, también participan en este volumen otros profesionales del mundo de la educación provenientes de Brasil, de Perú y del Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), centro que fue galardonado recientemente con el *Primer Premio Nacional a la Calidad Educativa Marta Mata (2009)*.

Por otra parte, cabe resaltar que en el caso de los autores españoles, en este volumen se ofrecen contribuciones de académicos pertenecientes a doce comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla León, Cataluña, Extremadura, Islas Canarias, La Rioja, Madrid, Navarra, País Vasco y Valencia.

Bloques temáticos

Como ya hemos señalado previamente, este volumen está estructurado en forma de bloques temáticos, cuyos contenidos expondremos seguidamente.

El primero de ellos, *Profesión docente y calidad de la educación*, consta de tres artículos: 1) *Competencias éticas del profesor y calidad de la educación*, del que es autor Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid); 2) *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*, de Faustino Larrosa Martínez (Universidad de Alicante); y 3) *Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy*, del que es autora Presentación A. Caballero García (Universidad Camilo José Cela).

El segundo bloque, *Inclusión, convivencia y cultura de paz en las aulas*, está integrado por un total de cinco artículos: 1) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica*, del que son autoras Andrea Francisco Amat y María Lidón Moliner Miravet (Universidad Jaume I de Castellón); 2) *Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco*, cuyos autores son Félix Etxeberria Balerdi, Iñaki Karrera e Hilario Murua (Universidad del País Vasco); 3) *El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes*, del que son autoras Amelia Barquín, Nerea Alzola, Monika Madinabeitia y Ane Urizar (Mondragón Unibertsitatea); 4) *Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)*, artículo cuya autoría corresponde a Azucena Ochoa Cervantes (Universidad Autónoma de Querétaro: México) y Salvador Peiró i Gregori (Universidad de Alicante); y 5) *Metacognición y competencia de aprender a aprender en Educación Infantil: una propuesta para facilitar la inclusión*, de María Consuelo Sáiz Manzanares (Universidad de Burgos), Valle Flores-Lucas y José María Román (ambos de la Universidad de Valladolid).

En el tercer bloque, *Mujeres y educación: escenarios de ayer y de hoy*, se ofrecen tres artículos: 1) *Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas*, del que es autora Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna); 2) *Primeros pasos de la Escuela Normal Femenina*

de Santander, 1915, del que es autora Carmen Rubalcaba Pérez (Universidad de Cantabria); y 3) *Enredadas en el tiempo. Mujeres, tiempo y educación: una relación condicionada*, del que son autoras María Rosa Luengo González y Prudencia Gutiérrez Esteban (Universidad de Extremadura).

El cuarto bloque, *Realidad, pensamiento y formación del profesorado*, está integrado por ocho artículos: 1) *Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en HUEZI*, del que son autoras Nerea Alzola Maiztegi, Nekane Arratibel, Arantza Mongelos García, Begoña Pedrosa, Karmele Pérez Lizarralde y Leire Uriarte Zabala (Mondragón Unibertsitatea); 2) *Estudio de un diseño de formación para profesores de Ciencias: consideraciones metodológicas*, cuya autoría corresponde a Carola Astudillo, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba: Argentina); 3) *Implicación del alumnado en el proceso de aprender a pensar*, del que son autores Juan Manuel Muñoz González y Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba); 4) *Una mirada sobre el proceso de formación del profesor como investigador en la Universidad Pública Federal Brasileña*, de Carla Cristina Dutra Búriço y Clesar Luiz Loch (Brasil); 5) *El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico-deportiva de los adolescentes*, del que son autoras Ana Ponce de León Elizondo, María Ángeles Valdemoros San Emeterio y Eva Sanz Arazuri (Universidad de La Rioja); 6) *Trabajando la prevención: Habilidades comunicativas en personas con esquizofrenia. Conocer la enfermedad para trabajar desde la escuela*, cuyo autor es Carlos Salavera Bordás (Universidad de Zaragoza); 7) *Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario: Implicaciones educativas*, cuya autoría corresponde a Pedro Allueva Torres, María Luisa Herrero Nivelá y Juan Agustín Franco Martínez (Universidad de Zaragoza); y 8) *Estudio del rendimiento académico de los alumnos de magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza*, del que es autor Alfonso Heredia Manrique (Universidad de Zaragoza).

El quinto bloque, *Aproximaciones didácticas*, consta de tres artículos: 1) *El rol de los valores numéricos de las medidas experimentales en el aprendizaje por indagación*, del que son autores Javier Arlegui de Pablos y Julia Ibarra Murillo (Universidad Pública de Navarra); 2) *Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta*, de Javier González García (Universidad de Guanajuato: México); y 3) *Manuales de Historia de la Literatura o qué literatura se enseña*, cuya autoría corresponde a Rebeca Soler Costa y Pablo Lorente Muñoz (Universidad de Zaragoza).

El sexto bloque, *Tendencias y desafíos en estimulación multisensorial y en psicomotricidad*, contiene los cuatro últimos artículos de este volumen: 1) *Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva?*, del que son autoras Delia Martín Domínguez y Sara Rodríguez Sánchez (Universidad de Huelva); 2) *Psicomotricidad y Arteterapia*, cuyas autoras son Gabriela Araujo Caixeta (UFMG. Belo Horizonte: Brasil) y Gisella N. Gabelán Madueño (Centro de Formación Educativa Déjalo Ser. Lima: Perú); 3) *La integración sensorial en el aula multisensorial y de relajación: Estudio de dos casos*, del que son autores Alfonso Lázaro Lázaro, Silvia Blasco Casorrán y Ana Lagranja Fabra (Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra, Teruel); y 4) *El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial*, del que son autores José Emilio Palomero Pescador, Pablo Palomero Fernández y María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza).

Tesis doctorales

Tras los artículos, el presente número ofrece un resumen de cuatro tesis doctorales, todas ellas muy recientes: 1) *Las aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha a las teorías y prácticas dialógicas (1965-2006)*, cuya autora es Elisenda Giner i Gota [Tesis defendida en la Escuela Universitaria de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), noviembre de 2010]; 2) *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas en México*, cuya autora es Ericka Ileana Escalante Izeta (Universidad de Granada, junio 2010); 3) *Habilidades comunicativas y trastornos formales del pensamiento en personas con esquizofrenia*, cuyo autor es Carlos Salavera Bordás (Universidad de Zaragoza, febrero 2010); y 4) *La madre en el cine del New Deal*, cuya autora es Ana Lanuza Avello (Universidad CEU San Pablo, marzo 2010).

Recensiones bibliográficas

El último apartado del presente volumen está conformado por seis recensiones bibliográficas: 1) Isabel Cantón Mayo (Coordinadora) (1999). *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci, Colección

Relatos. El autor de la recensión es Antonio Bautista García-Vera, maestro y profesor de la Universidad Complutense de Madrid; 2) María Ángeles Rebollo Catalán (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. La autora de la recensión es Luisa Vega Caro, profesora de la Universidad de Sevilla; 3) Lorenzo García Areito, Marta Ruiz Corbellá y Miriam García Blanco (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea. La autora de la recensión es Concepción Monge Crespo, profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; 4) Javier Ballesta Pagán (2009). *Educación en tiempos revueltos (crónicas sobre la realidad educativa)*. Barcelona: Graó. El autor de la recensión es Enrique García Pascual, profesor de la Universidad de Zaragoza; 5) Salvador Peiró i Gregori (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert. La autora de la recensión es Rosario Beresaluce Díez, profesora de la Universidad de Alicante; 5) Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (coordinadores) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó. La autora de la recensión es María Rosa Domínguez Cabrejas, profesora de la Universidad de Zaragoza; y 6) Carmen García, Laura Ruiz, Lidia Puigvert y Lourdes Rué (2009). *Hipatia de Alejandría. Un equipo plural de científicas desvela la verdad sobre la primera mujer de ciencia*. Barcelona: Hipatia. La autora de la recensión es Cristina Pulido, profesora de la Universidad de Barcelona.

REIFOP 2010

Con este número culminamos 2010, un año especialmente productivo para la *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, cuya visibilidad internacional e índice de impacto ha mejorado sustancialmente a lo largo del mismo.

En primer lugar, la REIFOP ha logrado ocupar el puesto número cuatro (sobre un total de 196 revistas) en DICE, el Índice de Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (ANECA). Además, ha consolidado su situación en LATINDEX (México) o DOAJ (Suecia), y ha sido evaluada favorablemente por otras bases de datos, que la han incorporado a su acervo, como es el caso de REDALYC (México), FUENTE ACADÉMICA PREMIER (Estados Unidos), LivBRE (Brasil), E-REVISTAS (España) o MIAR (España), en cuyo Índice de Difusión Secundaria está valorada actualmente con 6,477 puntos.

En segundo lugar, en los cuatro números publicados en 2010, incluido el presente, han publicado en la REIFOP autores pertenecientes a 61 instituciones de un total de 13 países: Arabia Saudí, Argentina, Bélgica, Brasil, España, Estados Unidos, Francia, México, Perú, Polonia, Portugal, Reino Unido y Venezuela. De entre tales instituciones, 52 son universidades: Alicante, Almería, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Querétaro (México), Barcelona, Burgos, Camilo José Cela, Cantabria, Complutense de Madrid, Córdoba, Ecole Normale du Brabant Wallon (Nueva Lovaina, Bélgica), Extremadura, Granada, Guanajuato (México), Huelva, Jaén, Jaume I de Castellón, King Faisal University (Arabia Saudí), La Laguna, La Rioja, León, Málaga, Mondragón Unibertsitatea, Murcia, Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), Oviedo, País Vasco, Politécnica de Valencia, Porto (Portugal), Pública de Navarra, Ramón Llull (Barcelona), Sevilla, Tufts University (USA), Universidad de Beira Interior (Covilhã, Portugal), Universidad de Estado de Río de Janeiro (Brasil), Universidad de las Américas Puebla (México), Universidad de Navarra, Universidad de Oriente (Cumaná, Venezuela), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Pública Federal Brasileña (Brasil), Universidad San Pablo CEU, Universidade do Minho (Portugal), University Johns Hopkins (Baltimore, USA), University of Connecticut (USA), University of London (Reino Unido), University of Nottingham (Reino Unido), University of Szczecin (Polonia), Valencia, Valladolid, Yale University (USA) y, finalmente, Universidad de Zaragoza.

Por otra parte, en los números citados han participado también otros académicos y profesionales pertenecientes a diferentes instituciones españolas y extranjeras: Center for Talentec Youth (Johns Hopkins University, Estados Unidos), Centro de Formación Educativa Déjalo Ser (Lima, Perú), UFMG (Belo Horizonte, Brasil), Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), Escuela de Sahún (Villanova, Huesca), FAPA Francisco Giner de los Ríos (Vallecas, Madrid), IES Jimena Menéndez Pidal de Fuenlabrada (Madrid), IES Rosario Acuña (Gijón) y, por último, Laboratorio de Investigación Brigitte Frybourg (París, Francia).

Por último, la *web* de la AUFOP ha experimentado durante 2010 un notable incremento de visitas en línea, incremento que afecta a ambas revistas, la impresa y la electrónica. Como ya se ha remarcado en el editorial de este número, la citada *website* ha pasado de las 34.608 visitas recibidas en 2008, a las 407.195 alcanzadas en los primeros once meses de 2010. Seguidamente reflejamos algunos

datos relativos a las descargas recibidas por la revista electrónica (REIFOP). Precisamos previamente que la *website* de la AUFOP tiene previstos diferentes formatos para descargar los artículos alojados en ella. Así, es posible descargar el *pdf* individual de cada uno de los artículos, o también se puede descargar el *pdf* completo de cada uno de los números alojados en la misma. En este sentido resaltamos que los datos que se ofrecen a continuación hacen referencia a esta última opción, de manera que lo que en ellos se refleja es el volumen de descargas que han tenido los *pdf* completos de cada uno de los ocho números de la REIFOP publicados entre abril de 2009 y octubre de 2010. También se deja constancia de la fecha en que fue publicado cada número y del periodo temporal al que hacen referencia, en cada caso, las descargas.

NÚMERO	FECHA PUBLICACIÓN	PERIODO CONSULTADO	DESCARGAS
28, VOLUMEN 12 (1)	ABRIL 2009	1 ENERO A 30 NOVIEMBRE 2010	26.796
29, VOLUMEN 12 (2)	AGOSTO 2009	1 ENERO A 30 NOVIEMBRE 2010	35.716
30, VOLUMEN 12 (3)	OCTUBRE 2009	1 ENERO A 30 NOVIEMBRE 2010	2.810
31, VOLUMEN 12 (4)	DICIEMBRE 2009	1 ENERO A 30 NOVIEMBRE 2010	11.560
32, VOLUMEN 13 (1)	ABRIL 2010	1 ABRIL A 30 NOVIEMBRE 2010	54.659
33, VOLUMEN 13 (2)	AGOSTO 2010	1 AGOSTO A 30 NOVIEMBRE 2010	15.522
34, VOLUMEN 13 (3)	OCTUBRE 2010	1 OCTUBRE A 30 NOVIEMBRE 2010	8.139
TOTAL DESCARGAS			155.202

Algunos datos sobre el volumen de descargas que recibe la REIFOP en aufop.com

A las 155.202 descargas que acabamos de reseñar, que son las recibidas por los ocho últimos números de la REIFOP a lo largo de los once últimos meses, hay que sumar las que reciben a diario los *pdf* individuales de cada uno de los artículos alojados en la *website* de la AUFOP. Y a estas últimas habría que añadir, también, las descargas que, previsiblemente, se estarán produciendo a través de las diferentes bases de datos y repositorios en que están alojadas a texto completo la RIFOP y la REIFOP.

Otra investigación es posible: un nuevo proyecto de la REIFOP

Finalmente, aprovechamos la presentación del presente volumen para anunciar que la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) acordó en su última Asamblea General Anual Ordinaria, celebrada en Málaga el pasado día 10 de noviembre de 2010 (en el contexto del Congreso *Profe10. Reinventar la profesión docente*), publicar en la REIFOP, a partir de 2012 y con periodicidad anual, un número dedicado a *Otra investigación es posible*. Con ello la REIFOP trata de incrementar mediante el volumen de artículos cuyo fondo inspirador sea la justicia, los Derechos Humanos, el comportamiento ético, la igualdad social, la libertad responsable, la no-discriminación y el desarrollo económico, social y medioambiental sostenible...

Se pretende con ello proporcionar nuevas herramientas para la formación de una mentalidad docente e investigadora capaz de cambiar las estructuras de una sociedad que está marcada por la violencia sistémica y estructural; ofrecer instrumentos que abran caminos a otra universidad es posible, a otra docencia es posible, a otra investigación es posible, o otra gestión universitaria es posible, a otra escuela es posible, a otro mundo es posible...

**PROFESIÓN DOCENTE
Y
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Competencias éticas del profesor y calidad de la educación

Emilio GARCÍA GARCÍA

Correspondencia:

Emilio García García

Correos electrónicos:
emiliog@filos.ucm.es
garmi@cop.es

Teléfono:
+34 913943117

Dirección postal:
Dpto. Psicología Básica II
Procesos Cognitivos
Facultad de Psicología
Universidad Complutense
Campus de Somosaguas
28223– Pozuelo de Alarcón
Madrid

Recibido: 2 de junio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos sobre la profesión de profesor, sus demandas y exigencias y las respuestas a ellas. La profesión de profesor exige conocimientos y competencias de alto nivel y en continua actualización. Caracterizamos las exigencias del profesor en cinco ámbitos: conocer, hacer, querer, convivir y ser, que se corresponden con las dimensiones que ha de tener la educación del alumno en la sociedad actual. Consideramos las competencias éticas del profesor como fundamentales. El desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral que comprende desarrollo cognitivo, emocional y moral. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos se requiere que el profesor cuide especialmente su propio desarrollo personal, cognitivo, afectivo y moral. El equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad.

PALABRAS CLAVE: *Profesor, Competencias, Responsabilidad moral, Bienestar, Satisfacción con la profesión.*

The teacher's ethical competences and quality education

ABSTRACT

In this article we reflect on the teaching profession, on the teachers' requests and demands and how they can be met. The teacher profession requires to have a high command of knowledge and skills and to keep continually updated. We characterize the requirements of teachers in five areas: to know, to do, to want, to live together and to be, which correspond with the dimensions that the education of students must have in the present society. We consider the teachers' ethical competences to be essential. The students' personal full development entails cognitive, emotional and moral development. To promote such development in students it is necessary for teachers to pay special attention to their own personal, cognitive, emotional and moral development. Emotional balance, psychological well-being, satisfaction and commitment to the profession are necessary conditions for quality professional practice.

KEY WORDS: *Teacher, Competences, Moral responsibility, Well-being, Professional satisfaction.*

Introducción y antecedentes

Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Adultos o Educación Especial presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social y autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales.

El profesor ejerce su profesión normalmente durante muchos años, más de treinta en muchos casos. Durante un periodo tan dilatado, ocurren muchos acontecimientos en su vida y en su entorno. En su ciclo vital se acumulan experiencias, se amplían conocimientos, se modifican actitudes y valores. En su entorno ocurren cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales que alteran radicalmente las demandas al sistema educativo y a su función profesional. A la vez, los alumnos presentan características diferenciales y cambiantes en nivel económico y cultural de la familia, capacidades mentales, motivaciones e intereses.

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Profesión de profesor

Desde posturas críticas, sociológicas y pedagógicas, se han cuestionado las reivindicaciones profesionalizadoras de los profesores por cuanto conllevan intereses personales y sectoriales elitistas y burocráticos, que serían incompatibles con los ideales democráticos de solidaridad, autonomía y difusión del saber (BURBULES & DESMORE, 1992). También Apple (1986; 1989) denuncia los intereses que operan bajo la reivindicación de una tecnificación de la enseñanza. Pero sería un error identificar profesionalización con tecnificación de los procesos educativos, pues cabe entender la profesión como desarrollo de una cultura profesional que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988; ORTEGA & VALERA, 1991; GARCÍA GARCÍA, 1996; 2006).

Podemos diferenciar dos tendencias de análisis en la profesionalización del docente: la que argumenta que reforzar la profesión conlleva tecnificación, burocracia, elitismo y control social; y la que, por el contrario, defiende un concepto de profesión históricamente contextualizado, crítico y democrático, y propone avanzar en el desarrollo de una nueva cultura profesional para una educación de calidad. El concepto neoliberal de profesión puede superarse por una acepción más social, democrática y crítica.

La reivindicación de la profesionalidad por parte de los profesores no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de plantear un desarrollo profesional más amplio, una nueva cultura profesional que propicie espacios de reflexión, de crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborales y variables del proceso enseñanza–aprendizaje, teniendo como objetivo el profesor investigador su práctica profesional (HOYLE, 1974; STENHOUSSE, 1982, 1987; GIROUX, 1987; KEMMIS, 1988; SCHON, 1992; IMBERNON, 1994).

Diversos informes han señalado como características del buen profesor:

- Compromiso con la profesión. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- Afectividad con los alumnos. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.
- Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales y de

claustrado, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.

- Pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- Motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en los centros, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario (HARGREAVES, 1992, 1996; MARCHESI & MARTIN, 2000).

Las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

- *Conocer*: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
- *Hacer*: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
- *Querer*: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
- *Convivir*: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.
- *Ser*: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales.

Las competencias que han de desarrollar los profesores en estos ámbitos se corresponden precisamente con las demandas a la educación de los alumnos en nuestra sociedad. La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias en la sociedad actual. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, para mantener el rumbo en proyectos de desarrollo personal y social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas: se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la Universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente.

En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza-aprendizaje para la comprensión, como gran reto para nuestro tiempo, se ha de construir sobre los siguientes pilares: A) aprender a conocer, B) aprender a querer y sentir, C) aprender a hacer, D) aprender a convivir, E) aprender a ser, F) aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. (DELORS, 1996; GARCÍA GARCÍA, 2009).

A) APRENDER A CONOCER. Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición.

Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social.

Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud

como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida. Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, lo que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas web en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (GARDNER, 2000; HARDGREAVER, 2003)

B) APRENDER A QUERER Y SENTIR. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos.

Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse, etc. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SELIGMAN, 1999).

C) APRENDER A HACER. El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes.

En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de *desmaterialización*. Cada vez tiene menos que ver con la *materia* como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales, etc.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas, están dando paso a *colectivos de trabajo*, *grupos de proyecto*, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras.

D) APRENDER A CONVIVIR. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, somos observadores impotentes de quienes

generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes.

El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas.

Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas. El pensamiento crítico y el comportamiento responsable y solidario sólo se alcanzan con una metodología de enseñanza–aprendizaje consonante.

La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas (MARINA, 2004).

E) APRENDER A SER. Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada, sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales, intelectuales, efectivas, morales, estéticas, sociales, etc.; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio, etc.; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital.

Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad conllevan una vida más feliz (BANDURA, 1999; SELIGMAN, 1998, 1999).

F) APRENDER SOBRE EL CONOCER, QUERER Y SENTIR (TEORÍA DE LA MENTE). Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, sobre sus pensamientos y sentimientos, sobre su mente y la mente de los demás, cuando por otra parte están muy interesados.

En las relaciones interpersonales continuamente interpretamos el comportamiento del otro, suponiendo que tiene estados mentales, como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos. Cuando alguien hace algo pensamos que tal conducta se debe a determinados pensamientos, sentimientos o deseos que tiene en su cabeza. Los seres humanos tenemos una teoría de las mentes ajenas que nos permite naturalmente atribuir estados mentales a los demás y a nosotros mismos. Somos animales mentalistas. Esta capacidad cognitiva–social del ser humano resulta clave para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en las situaciones educativas (WHITEN, 1991; RIVIERE & NÚÑEZ, 1996; GÓMEZ, 2007; GARCÍA GARCÍA, 2001, 2008; JACOBONI, 2009).

Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones. Profesores, psicólogos, pedagogos, sociólogos,

antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente, que más o menos explícitamente sostienen. La teoría de la mente constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada.

La mente, entendida como un sistema de representaciones, conocimientos e inferencias, merece el calificativo de teoría (Teoría de la Mente) puesto que no es directamente observable y sirve para predecir y modificar el comportamiento. En cierta medida se puede comparar con los conceptos y teorías que los científicos emplean para explicar, predecir y modificar la realidad que estudian. Las teorías de los científicos tampoco son observables. Atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no podemos observar su mente, pero a partir de esa atribución interpretamos sus pensamientos y sentimientos y podemos actuar con él adecuadamente.

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

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

Exigencias conflictivas y competencias demandadas

La educación en la sociedad actual está en el centro de las polémicas. No hay el deseado consenso en ninguno de los componentes del currículo: ¿Para qué educar? Los fines y metas de la educación; ¿Qué enseñar-aprender? Los contenidos curriculares, extensión, profundidad; ¿Cómo enseñar-aprender? Aspectos metodológicos y didácticos; ¿Para qué y cómo evaluar? Los objetivos, criterios y procedimientos de la evaluación. El debate permanente, más o menos tenso según circunstancias, de la educación y sus funciones, conlleva el cuestionamiento del status y función del profesor, la consideración social del mismo, la autoestima personal, la desvaloración de las competencias profesionales.

La profesión docente está profundamente afectada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales habidos en la sociedad. Las críticas a la educación y a la función del profesor son una expresión de la puesta en cuestión de la sociedad y cultura contemporánea. A la escuela se le exige hoy demandas encontradas y crecientes por parte de los alumnos, las familias, las fuerzas sociales, la administración. El profesor se encuentra en el centro del conflicto ante exigencias cada vez mayores y conflictivas, hasta el punto de vivir situación de alto riesgo, con consecuencias para su salud. Ha de ser transmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones. Ha de enseñar a pensar, a decidir, a disfrutar del ocio, a cuidar de la salud, a respetar el medio natural y el patrimonio sociocultural, a ser solidario con los demás, y tantas demandas como deficiencias y conflictos surgen en la sociedad. Se le pide integrar en la sociedad al alumno como miembro comprometido y responsable, pero se le presenta una sociedad en continua crisis económico-social, con paro, competitividad, injusticia y marginación. Se le pide una relación personal con el alumno, un trabajo en equipo, y a la vez que promueva la calidad, la excelencia, la evaluación individualizada y competitiva. Se pretende un profesor agente compensador de las

desigualdades sociales y de las deficiencias personales, al integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva, y al mismo tiempo se le demanda énfasis en los aprendizajes de contenidos disciplinares. No resulta fácil armonizar los valores de integración, igualdad de oportunidades y equidad con las exigencias de eficacia, eficiencia, calidad y excelencia.

En los últimos años, la investigación y publicaciones en educación han puesto especial énfasis en el concepto de competencia. Podemos caracterizar las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. La identificación de las competencias en la formación y selección de profesionales se extendió al ámbito educativo, tanto de profesores como de alumnos. Así el diseño y desarrollo de las reformas de planes de estudio, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, está pivotando en la actualidad sobre el concepto de competencia. La OCDE entiende las competencias como las capacidades para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Sobre los nuevos retos educativos en el Espacio Europeo de Educación Superior se han publicado interesantes monográficos en la Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado (RIFOP, 2003, 2004, 2006, 2008).

Los estudios y publicaciones y la legislación de la OCDE, la Unión Europea, UNESCO y Organizaciones Iberoamericanas proponen las competencias como componente nuclear de los procesos de aprendizaje de los alumnos, la formación del profesor, diseño de los currículos y evaluación de la calidad de las instituciones. Hasta el extremo que se llegan a utilizar las competencias como fórmula mágica para resolver todo tipo de problemas. En España estamos inmersos en esta dinámica, desde la reformas en los niveles más básicos (Ley Orgánica de la Educación), hasta el diseño de las nuevas titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (TUNING, 2003; TÍTULO DE GRADO MAGISTERIO, 2005; TUNING AMÉRICA LATINA, 2004–2007; UNESCO, 2009; CINDA, 2009).

El Proyecto Tuning se ha elaborado con una metodología basada en cuatro ejes: 1. Competencias genéricas; 2. Competencias específicas; 3. Papel del sistema ECTS en el currículo; 4. La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad. El objetivo más general del Proyecto Tuning es servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países e instituciones de educación superior, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas, impulsando la innovación y la calidad. El Proyecto Tuning–América Latina (2004/2007) también procura y promueve la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrándose en las competencias. Tuning busca impulsar consensos a escala regional sobre la manera como se entienden los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar.

El Informe Tuning (2003) diferencia tres grandes ámbitos de competencias o destrezas: a) conocer o comprender: el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender; b) saber cómo actuar: la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones; c) saber cómo ser: los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar un trabajo.

El concepto de competencia hace referencia a las capacidades, aptitudes, destrezas, recursos que permiten a una persona realizar una acción, una tarea o un producto. Poseer una competencia significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de manera tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias se sitúan en un continuo y cada persona puede dominar unas u otras (ARGUELLES, 1997; LEVY–LEBOYER, 2000).

El Proyecto Tuning analiza dos conjuntos de competencias, las genéricas y las específicas. Las competencias específicas se relacionan con cada área temática y resultan claves para cada titulación universitaria, ya que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Son pues las competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. Las competencias genéricas son las que se consideran que cualquier estudiante universitario debe adquirir por el hecho de pasar por una Universidad. Son aquellas que cualquier titulación debe proporcionar, tales como capacidad de aprender, de análisis y síntesis, etc. El Proyecto Tuning limita el estudio a 30 competencias genéricas clasificadas en tres grupos:

- a) *Competencias instrumentales*, que incluyen destrezas cognitivas, como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; capacidades metodológicas como tomar decisiones y resolver problemas; capacidades tecnológicas como la capacidad de manejar ordenadores; y capacidad lingüística, como comunicación oral y escrita o conocimiento de una lengua.
- b) *Competencias interpersonales*: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social y ético. Estas competencias facilitan la interacción y cooperación social.
- c) *Competencias sistémicas*: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios para mejorar e innovar los sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Las competencias no deben quedar acotadas a las demandas económicas y sociales del momento, sino que se ha de promover la reflexión crítica sobre lo dado, y las alternativas de mejora. La Universidad tiene como dimensión esencial la crítica de la cultura y la propuesta razonada y razonable de proyectos alternativos. Los estudiantes exigen cualificaciones idóneas para el mercado laboral, pero la Universidad no puede quedar reducida a satisfacer las demandas del mercado y los intereses de grupos sociales y profesionales.

El Proyecto Tuning ha consultado a graduados, empleadores y académicos respecto a las competencias genéricas requeridas en la sociedad del conocimiento, y es de destacar los acuerdos y también las discrepancias en las ponderaciones de unos y otros, como se puede visualizar en la tabla 1.

Hay que notar que en líneas generales se valoran como competencias más importantes: la capacidad de análisis y síntesis: el puesto 1 de 30 para los graduados, 3 de 30 para los empleadores y 2 de 17 para los profesores; la capacidad de aprender: el puesto 3 de 30 para los graduados, 1 de 30 para los empleadores y 3 de 17 para los profesores; la capacidad de resolver problemas: el puesto 2 de 30 para los graduados y 4 de 30 para los empleadores; la capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma; y el trabajo en equipo.

En el otro extremo, entre las competencias menos valoradas están: conocimientos de culturas y costumbres de otros países: el puesto 30 de 30 para los graduados, 30 de 30 para los empleadores; apreciación de la diversidad y multiculturalidad: el puesto 29 de 30 para los graduados, 28 de 30 para los empleadores y 17 de 17 para los profesores; habilidad para trabajar en un contexto internacional: el puesto 26 de 30 para los graduados y 27 de 30 para los empleadores; liderazgo: el puesto 27 de 30 para los graduados y 25 de 30 para los empleadores; habilidades de investigación: el puesto 25 de 30 para los graduados, 29 de 30 para los empleadores y 11 de 17 para los profesores; y conocimiento de una segunda lengua: el puesto 24 de 30 para los graduados y 26 de 30 para los empleadores. Destacamos la baja valoración que merece el compromiso ético: el puesto 28 de 30 para los graduados, el 22 de 30 para los empleadores y 13 de 17 para los profesores.

La discrepancia en las apreciaciones entre los tres grupos (académicos, graduados y empleadores) especialmente está en la competencia de conocimientos generales básicos, que para graduados y empleadores está entre los niveles 20 y 21, mientras que para los académicos aparece en primer lugar. Las competencias en la computación son consideradas más importantes por los graduados, el puesto 7 de 30, menos por los empleadores y profesores, 17 y 16. Las destrezas interpersonales, en general tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por los graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala son las instrumentales y las sistémicas.

	COMPETENCIAS GENÉRICAS del estudiante universitario	Orden de importancia		
		Graduados	Empleadores	Profesores
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis	1/30	3/30	2/17
	Planificación y gestión del tiempo	10/30	13/30	—
	Conocimientos generales sobre el área de estudio	20/30	21/30	1/17
	Conocimientos básicos de la profesión	19/30	23/30	8/17
	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	12/30	11/30	9/17
	Conocimiento de una segunda lengua	24/30	26/30	
	Habilidades básicas de manejo de ordenador	7/30	17/30	16/17
	Habilidades de gestión de la información	5/30	8/30	—
	Resolución de problemas	2/30	4/30	—
	Toma de decisiones	15/30	15/30	12/17
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica	17/30	16/30	6/17
	Trabajo en equipo	14/30	6/30	—
	Habilidades interpersonales	9/30	9/30	14/17
	Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario	21/30	18/30	10/17
	Capacidad para comunicarse con personas no expertas	18/30	20/30	—
	Apreciación de diversidad y multiculturalidad	29/30	28/30	17/17
	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	26/30	27/30	—
Compromiso ético	28/30	22/30	13/17	
SISTEMICAS	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	6/30	2/30	5/17
	Habilidades de investigación	25/30	29/30	11/17
	Capacidad de aprender	3/30	1/30	3/17
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	8/30	7/30	7/17
	Capacidad para generar nuevas ideas. Creatividad	16/30	10/30	4/17
	Liderazgo	27/30	25/30	—
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	30/30	30/30	—
	Habilidad para trabajar de forma autónoma	4/30	12/30	—
	Diseño y gestión de proyectos	23/30	24/30	—
	Iniciativa y espíritu emprendedor	22/30	19/30	—
	Preocupación por la calidad	11/30	5/30	—
	Motivación de logro	13/30	14/30	—

TABLA 1. *Competencias Genéricas del estudiante universitario. Valoración por titulados, empleadores y profesores universitarios.*

Equilibrio emocional y responsabilidad moral

En los procesos de reforma de la educación, es muy frecuente concentrar interés y recursos en reformar los planes de estudio, entendiéndose por tal las asignaturas a impartir en el currículo, los programas y la selección de los contenidos, dada la acumulación progresiva de los conocimientos. Pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de los contenidos, no es menos importante la forma de enseñarlos y aprenderlos, los procedimientos y la metodología. Estas formas de aprender son estrechamente dependientes de las formas de evaluar. Este *saber cómo* o conocimiento procedimental es tan necesario como el *saber qué* o conocimiento declarativo, especialmente en la vida profesional y personal.

Los profesores dedicamos gran parte de nuestro tiempo y energía a ampliar nuestros conocimientos de la asignatura para estar al día, a preparar las clases. Cada curso procuramos mejorar los materiales, esquemas, gráficos, problemas, incluso organizamos seminarios, grupos de discusión, sesiones interactivas, estudios de casos, etc. Procuramos suscitar y mantener la atención e interés de

nuestros alumnos en la clase, lamentamos que tras tanta inversión en tiempo y recursos a la tarea docente los resultados sean tan limitados. Seguimos instalados en los supuestos tradicionales de que basta con enseñar bien los contenidos para que el alumno los aprenda. Pero el alumno aprende cuando la información le interesa, es significativa cognitiva y emocionalmente, conecta con preocupaciones personales o profesionales, con las demandas de la realidad fuera del aula, y se compromete con su propio proceso de formación. Las competencias para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida es un tipo de aprendizaje procedimental que exige práctica y no sólo clases magistrales de conocimiento declarativo.

El objetivo prioritario de la educación debe ser capacitar a sus alumnos para el mayor desarrollo personal y ello requiere conocimientos, sentimientos y comportamientos responsables y solidarios. Los conocimientos y procedimientos, las memorias declarativas y procedimentales que un profesor tiene sobre su especialidad no se transfieren a la mente de sus alumnos con solo explicarlas en clase, aunque sea de la forma más atractiva y estimulante imaginable. El estudiante aprenderá si asimila los conocimientos, los hace suyos, los integra, los experimenta relevantes en su vida personal y profesional, los utiliza para identificar y resolver problemas.

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Y el desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral, por cuanto comprende un desarrollo moral, además de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (CARR, 2005).

No hay acuerdo en los investigadores en cuanto a la calificación como competencias de estas disposiciones básicas del profesor. Para unos, el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral son las competencias fundamentales de los profesores, sobre las que se articulan todas las demás competencias. Desde otros planteamientos se opta por considerarlas como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, absolutamente prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias (MARCHESI, 2007).

Procurar el propio equilibrio emocional, bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Hemos comentado páginas atrás lo difícil que puede resultar, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente. Pero si el profesor está comprometido en promover el desarrollo personal de los alumnos, ello implica tener presentes todas las dimensiones de su mente: cognitivas, emocionales y morales; es decir, el desarrollo mental y bienestar y del alumno. Tales metas solo se pueden plantear desde las mismas vivencias en el profesor.

Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que los hombres podemos mejorarlos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y ejercerla (SAVATER, 1997).

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa, solidaria y feliz. Estas metas educativas requieren necesariamente valores y actitudes personales en el profesor: satisfacción con su quehacer, equilibrio emocional, autonomía intelectual, compromiso moral.

El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental, está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. Cuando hablamos de proporcionar para *todos sus alumnos las mejores condiciones y oportunidades* queremos resaltar justamente la disponibilidad para todos y cada uno de los alumnos: los que van bien con los aprendizajes, y aquellos que presentan dificultades y necesitan de apoyos

especiales, bien por discapacidad mental, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje o están más desprotegidos y vulnerables en contextos familiares de riesgo o pertenecen a minorías culturales, como los inmigrantes.

Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo, moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía y la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

Ciertamente el profesor no tiene en exclusiva la responsabilidad de la educación y aprendizajes de los alumnos. Está el mismo alumno con su responsabilidad ante la propia formación, la familia, la escuela y las administraciones. Pero esta responsabilidad compartida no puede ser la excusa para que el profesor no asuma su responsabilidad intransferible y se instale en sistemas de atribución distorsionados, según los cuales se apropia de todos los éxitos, atribuyendo los fracasos a agentes externos.

La complejidad de la función docente supone un gran esfuerzo continuado, una alta inversión de recursos mentales y personales que difícilmente se ven compensados con incentivos razonables. De ahí el profesor quemado, estresado, deprimido. Es preciso que el profesor se cuide a sí mismo si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas. El ajuste personal, equilibrio emocional, bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional.

Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Se pueden diferenciar tres tipos de orientaciones laborales: un trabajo, una carrera y una vocación. Un trabajo sirve para cobrar un sueldo a final de mes y es un medio para lograr otros fines. No se espera de él otro tipo de compensación. Una carrera implica una inversión profesional más profunda; si bien conlleva retribución económica, también implica otros incentivos y gratificaciones como estima y consideración social, prestigio, poder. La vocación es un compromiso apasionado con el trabajo por su valía. Las personas con vocación consideran que su labor contribuye al bien general, algo que trasciende al individuo. Tradicionalmente se ha reservado tal calificación para profesiones como la religión, medicina, derecho y la educación. Pero cualquier trabajo puede convertirse en una vocación, y cualquier vocación en un trabajo.

Promover estados mentales de bienestar y felicidad es el propósito de la Psicología Positiva, que se orienta a desarrollar las potencialidades y fortalezas humanas que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, solidarios, optimistas. Seligman finaliza su libro sobre la auténtica felicidad afirmando que una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SELIGMAN, 2003).

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social, amistad, ocio; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el momento en su ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud.

En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal, apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes.

Conclusión

En nuestra sociedad, en tiempos de agobios y crisis, pararse a pensar, a reflexionar, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Así mismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de formación, innovación e investigación, al menos en algunas etapas de nuestra vida; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar, y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos en una sociedad cada vez más justa, libre y feliz.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1989). *Maestro y textos*. Madrid: Paidós.
- ARGUELLES, A. (1997). *Formación basada en competencias laborales*. Mexico: Limusa.
- BANDURA, A. (1999) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BURBULES, N. & DESMORE, R (1992). “Los límites de la profesionalización de la docencia”. *Educación y Sociedad* 11, 67–73.
- CARR, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- CHOMSKY, N. (2003). *On nature and language*. Cambridge: University Press.
- CINDA (2009) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile. En http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- DEHAENE, S. (1998). *The number sense. How the mind creates mathematics*. London: Penguin.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1996). “Estrés, profesión docente y personalidad del docente”. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2–3), 245–260.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2006). “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”. En R. MEJÍA (Coord.), *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Buho, 109–151.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2008). “Neuropsicología y educación. De las Neuronas Espejo a la Teoría de la Mente”. *Revista de Psicología y Educación*, 3 (1), 69–89.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2009). “Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor”. En M. MACEIRAS & R. MEJÍA (coord.). *Investigación e innovación*. Salamanca: San Esteban, 31–68.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”. *Revista de Educación*. 284, 53–76.
- GÓMEZ, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres: Casell.
- HOYLE, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review. 3, 12–19.

- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao.
- JACOBONI, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LEVY-LEBOYER, C. (2000). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. & MARTIN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, F. & VARELA, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PINKER, S. (2000). *Como trabaja la mente*. Barcelona: Destino.
- PINKER, S. (2002). *The blank Slate*. New York: Viking.
- RIFOP (2003). “El reto del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 49 (18,1).
- RIFOP (2004). “La universidad de la convergencia. Una mirada crítica”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. 51 (18,3).
- RIFOP (2006). “Los nuevos retos metodológicos y educativos de la universidad de la convergencia”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 57 (20,3).
- RIFOP (2008). “La tutoría universitaria en el marco de la convergencia”. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 61 (22,1).
- RIVIERE, A. & NÚÑEZ, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- SELIGMAN, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- SELIGMAN, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- SPELKE, E. ET AL. (2005). “Number sense in human infants”. *Developmental Science*, 8, 88–102.
- STENHOUSE, L. (1982). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TITULO DE GRADO MAGISTERIO. LIBRO BLANCO (2005). Madrid: ANECA.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). *Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- TUNING AMÉRICA LATINA (2004–2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Bilbao: Universidad de Deusto–Universidad de Groningen.
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Social Change and Development*. Paris: Unesco, En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- WHITEN, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.

Vocación docente *versus* profesión docente en las organizaciones educativas

Faustino LARROSA MARTÍNEZ

Correspondencia:

Faustino Larrosa Martínez

Correo electrónico:
faustino.larrosa@ua.es

Teléfono:
636 44 11 83

Dirección postal:
Universidad de Alicante
Departamento de Psicología
Evolutiva y Didáctica
Rambla Méndez Núñez 48, 8º D
03002 Alicante

Recibido: 18 de diciembre de 2009
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El trabajo que presentamos, circunscrito a la formación de los futuros maestros, indaga el sentido de la vocación y profesión docentes en el seno de las organizaciones educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y en plena convergencia europea. Partimos del análisis de los elementos que han influido y están influyendo en la situación profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades de los maestros. A continuación se estudia la evolución de la actividad docente como vocación y se examinan las notas propias de la actividad docente como profesión. Concluimos afirmando que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral.

PALABRAS CLAVE: *Profesión docente, Formación de profesores, Condiciones de trabajo del profesor.*

Teaching vocation versus teaching profession in educational organisations

ABSTRACT

This paper on training prospective teachers investigates the meaning of teaching vocation and teaching profession within educational organisations, in the context of the knowledge society and in the midst of European convergence. The elements that have influenced and still influence teachers' professional situations are analysed: tradition, social transformation, advances in research and teachers' current needs. Then how teaching has evolved as a vocation is studied and the nature and characteristics of teaching as a profession are examined. We conclude that teaching is a vocational profession in an environment of ethical and moral pluralism.

KEY WORDS: *Teaching profession, Teacher training, Teachers' working conditions.*

Introducción

Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. Estas dos ideas, que gozaron de unanimidad durante mucho tiempo y que permanecen todavía en la mente de muchas personas, han evolucionado obligatoriamente con los cambios sociales. En el estudio de la vocación docente *versus* profesión se entremezclan dialécticamente elementos que han influido y están influyendo en el quehacer profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades del profesorado.

El tema no podemos considerarlo menor en la formación del profesorado porque ha sido ampliamente tratado en todas las épocas. Hoy tiene un interés especial por las condiciones estructurales que actualmente afectan a la enseñanza universitaria y a la organización de los centros educativos: implantación de nuevos planes de estudio para el ejercicio de la profesión de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior, la cultura profesional que se gesta al compartir obligaciones y derechos educativos con otras instancias y agentes, la evolución de las escuelas hacia organizaciones comprometidas con el aprendizaje (BOLÍVAR, 2000) y la irrupción de la sociedad del conocimiento o del aprendizaje del pensar, del aprender y de la innovación (HARGREAVES, 2003). Esta coyuntura nos obliga a reflexionar acerca del mensaje que transmitimos a los futuros docentes sobre el valor de la vocación y la profesión en el nuevo escenario de competencias profesionales, entre las que destacamos: “*Comprender la función, posibilidades y límites de la educación en la sociedad actual...*” (Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007).

Con esta investigación pretendemos:

- a) Estudiar la evolución del concepto vocación y los rasgos distintivos de la profesión docente.
- b) Conocer el sentido que tienen la vocación y la profesión en las organizaciones educativas que aprenden en el marco de la sociedad del conocimiento y la convergencia europea.

Son muchos los que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (GICHURE, 1995: 210).

En el caso de la enseñanza es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones. García Garrido (1999: 436) resalta que “*no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado*”. Aunque, ciertamente, tendríamos que añadir que el perfil docente demandado está al alcance de todos los que deseen dedicarse al magisterio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. Además no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia.

Marchesi Ullastres & Díaz Fouz (2007) analizan las opiniones de los futuros docentes de Primaria y Secundaria. En la *definición de la enseñanza*, el 43,9% considera que es una *profesión* (en primer lugar) y el 2,4% un *arte* (en segundo lugar). En dicho estudio, el 90,2% de los encuestados afirma que *para ser docente hace falta tener vocación* (los docentes en activo son el 90,7%).

Marchesi (2007: 52) presenta los resultados de una encuesta que refleja los cambios que se producen a lo largo de la vida profesional de un docente. En la opción *Quise ser maestro o profesor porque tenía vocación*, las respuestas de acuerdo o muy de acuerdo siguen la siguiente evolución según los años de experiencia: menos de 3 años =49,4%; entre 3 y 10=44,4%; entre 10 y 20=37,7%; entre 20 y 30=34,2% y más de 30 de experiencia =38,2%. Sin embargo, en esta misma encuesta es llamativo que la tendencia se invierte cuando se pregunta *Un buen profesor debe comportarse en la vida de acuerdo con los valores que enseña a los alumnos*. Las respuestas de acuerdo o muy de acuerdo contrasta con la anterior: menos de 3 años de experiencia =58,4%; entre 3 y 10=63%; entre 10 y 20=66,4%; entre 20 y 30=70,8% y más de 30=79,5%.

En el I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes, Leoncio Fernández (2008) presentó el estudio *La situación de los profesores noveles 2008*, referidos a Educación Infantil, Primaria, Secundaria, centros públicos y centros privados-concertados, del que

extraemos algunos datos que interesan a nuestro trabajo. El grado de acuerdo de los docentes con la afirmación *Los nuevos profesores no tienen la vocación de antes* correlaciona con la antigüedad docente. Con menos de 4 años de experiencia, están de acuerdo o muy de acuerdo el 10% del profesorado y en desacuerdo o muy en desacuerdo el 70,8%; entre 11 y 20 años el 17% está de acuerdo y el 50,4% en desacuerdo, y con más de 30 años de experiencia el 28,5% de los docentes está de acuerdo y el 33% en desacuerdo. En relación con el *grado de satisfacción actual de los docentes con respecto al inicio de su trabajo*, los datos totales nos informan que están igual de satisfecho el 27,7 %; mucho o algo menos satisfechos el 31,3%, y algo o mucho más satisfechos el 40,1%. El *grado de satisfacción según los años de experiencia* es el siguiente: con menos de 4 años están algo o mucho más satisfechos el 50,1% de los docentes; entre 11 y 20 años el 38,7%, y los que tienen más de 30 años de experiencia sólo el 24,7% están algo o mucho más satisfechos. Sin embargo, cuando se pregunta *Perdí la ilusión con la que llegué a la enseñanza* sólo el 7,5% está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 84% están en desacuerdo o muy en desacuerdo (FERNÁNDEZ, 2008).

Un estudio sobre los profesores de EGB, FP y BUP en 1992, promovido y financiado por el Gobierno de Aragón, determina que dos de cada tres profesores se dedican a la docencia porque era la profesión que les gustaba, pero sólo el 55,4% de los profesores de EGB con amplia experiencia volverían a elegir esta actividad. El 28% en EGB iniciaron su profesión ilusionados, pero pasado un tiempo mostraron un cierto desencanto. Este desencanto es mayor en los centro públicos que en los privados (PALACIÁN & BLANCO, 1993: 41–48).

Por los argumentos expuestos, no son pocos los que se han cuestionado que la vocación sea un requisito indispensable para ser un buen profesor, y entre ellos se da una gran diversidad al encarar el quehacer educativo. Para unos es vocación, ayuda, asistencia; para otros trabajo remunerado, una profesión más; y para todos hacer bien el trabajo como aspiración global compatibilizando las opciones. En opinión de Cobo Suero (2001: 128) cabe establecer diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente.

Sin pretender ensombrecer el mérito que supone ser un profesional vocacional, sí diremos que este atributo ha perdido fuerza con el paso del tiempo por diversas razones que podríamos sintetizar como: el uso controvertido, cuando no oportunista, que se ha hecho y la propia evolución social que ha transformado las escuelas en organizaciones abiertas. En efecto, hemos pasado de un paisaje escolar sembrado de escuelas unitarias a principios de los años sesenta (el sesenta por ciento de los centros escolares eran escuelas unitarias dirigidas por un maestro o maestra) a la complejidad de los centros en el momento actual, y de una ética individual a la ética del *buen hacer* en la organización, donde se adquiere una nueva cultura profesional. Estos sucesos, junto a la reestructuración del mundo laboral, han cambiado conceptos profesionales como la vocación, que inevitablemente deja de tener la eficacia que se le atribuía en la formación del alumnado. Ahora los docentes comparten obligaciones con otras instancias y agentes que adquieren nuevas responsabilidades y competencias en los resultados finales. Díez Hochleitner (1998: 9) considera que, en el futuro, la tarea docente se transformará en una tarea de toda la sociedad.

La vocación en la actividad docente

La enseñanza escolar, dirigida inicialmente a la educación de las minorías selectas que en el futuro tendrían responsabilidades de gobierno, siempre ha estado mediatizada por cuestiones religiosas, políticas, sociales, ideológicas y económicas. En un momento en el que existía consenso en lo que era una buena educación, los fines y las propias funciones del profesorado determinaron la necesidad de disponer de docentes con una vocación ligada a la religión católica y controlada por eclesiásticos. En ocasiones, la vocación se unía a la eficacia y a un tipo de vida ejemplar de moralidad irreprochable. Enseñar a los demás es una obra de misericordia y no se entendía que alguien se dedicara a la enseñanza sin sentir la necesidad de ayudar a otros. La vocación como *llamada* tiene en esta época un sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y alude a un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales. En este sentido son elocuentes las palabras de Gil de Zárate (1855: 307):

El carácter del maestro de escuela debe ser tan santo como el del mismo cura párroco. Si éste da el pasto espiritual, sólo es después que aquel ha formado el corazón y el entendimiento de la humilde criatura que se pone a sus pies para recibirlo. El primer sacerdote para el niño es el maestro: no es la iglesia, sino la

escuela, donde se le enseña a conocer a Dios, donde se le instruye en los misterios y preceptos de la religión, y donde aprende las oraciones que va después a repetir en el templo.

Esta idea permaneció en los regeneracionistas españoles de finales de siglo XIX. Francisco Giner de los Ríos, uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, consideraba que la Escuela Normal y el Seminario eran las dos grandes instituciones fundamentales de nuestra educación y equiparaba el maestro con el sacerdocio, *las dos más grandes energías educadoras de la vida presente* (GINER DE LOS RÍOS 1887: 19):

El maestro como el sacerdocio –con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la enseñanza pública– exige en primer término hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos sencillos y nobles, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra y hasta maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía.

Aunque el carácter religioso del maestro se mantuvo en la mayoría de los docentes durante muchos años, Altamira (1923: 69–80), desde una óptica más laica que convive con la apostólica, consideraba que la docencia era la profesión que más vocación necesitaba, pero una vocación asistida por la satisfacción que produce la actividad. Significaba tener fe en el esfuerzo para comunicar al alumno el entusiasmo necesario para rendir en su trabajo, moralidad para cumplir con la función profesional, saber cumplir con los deberes y actuar según los derechos que le corresponda. A continuación añadía que, a veces, las faltas de los individuos no eran responsables ellos mismos, porque el decaimiento o la pérdida de la vocación nacía en ocasiones de las carencias del medio, de una cooperación insuficiente o de la falta de motivación para desarrollar sus facultades personales.

El concepto vocación iba evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. Tras el breve paréntesis de la II República vendría la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, en la que al maestro le correspondía *Estimar su vocación como un servicio debido a Dios y a la Patria* (art. 56. Tercero). La Ley de 1964, que reformaba la enseñanza primaria, consideraba que el Maestro *“Ha de ser persona de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite igualmente para el ejercicio de su profesión”* (art. 56). En el actual periodo democrático, con una interpretación diametralmente opuesta al carácter tradicional estudiado y en consonancia con Altamira, se sigue insistiendo en la necesidad de vocación. Las mismas leyes educativas en vigor parecen declinarse por un profesorado vocacional (LARROSA & JIMÉNEZ, 2006) y las conclusiones del Seminario *La LOE y sus docentes: derechos y deberes* (2006) insisten en la necesidad de que los docentes *“han de ser educadores con vocación personal y profesional”*

Sin embargo, en el ámbito y dominio de los propios docentes nunca ha existido oposición entre vocación y profesión: las exigencias de una mayor vocación siempre han procedido de las instituciones. El poder dominante ha sido el más interesado en fomentar la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo que enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional. Este componente vocacional ha colmado, por lo tanto, las exigencias oficiales; pero la necesidad de una competente preparación profesional, junto a unas mejores condiciones para el desarrollo adecuado de su trabajo, nunca se han separado de la vocación y han dimanado en todos los tiempos de los mismos que practicaban el noble arte de enseñar. La divergencia entre los administradores que planifican las tareas educativas y el profesorado encargado de llevarlas al aula ha sido evidente a lo largo de la historia social de la educación.

Desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con el profesorado, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Incluso en ocasiones se exige al profesorado que resuelva problemas para los que no tiene solución porque le faltan medios, no está suficientemente preparado o en realidad son competencias de otras instituciones. En el caso de algunos padres, pretenden pasar de la participación en la gestión de los centros a la intervención en aspectos curriculares, que son privativos de los profesionales docentes. Esta situación conflictiva se agrava porque en esta fase de renovación profunda no ha habido consenso entre los dirigentes políticos en lo que debe ser una buena educación, produciendo desorientación en el profesorado y en la misma sociedad. En consecuencia, no se puede utilizar la vocación para solicitar

servicios que no corresponden al profesorado, declinar determinadas responsabilidades en los docentes ni acusarlos de falta de vocación si no se consiguen los fines perseguidos.

Los nuevos escenarios reclaman resituar la función docente con diferentes formas, responsabilidades, consideraciones y una puesta a punto de los componentes de la comunidad educativa a través de los instrumentos organizativos que el sistema educativo ofrece (proyecto educativo de centro, programación general anual, proyectos curriculares, programa de convivencia) y otros inéditos que faciliten la tarea. Estos cambios también exigen del profesorado nuevas competencias que le permitan abordar la multiplicidad de situaciones no previsibles que diariamente se le presentan en el desarrollo de sus funciones y la toma de decisiones con autonomía. *“Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional”* (MARCELO GARCÍA, 2006: 20). En cualquier caso, se comprueba que la vocación no supe la preparación profesional que hoy necesitan los docentes, lo que plantearía el falso dilema de qué es más importante: la vocación o la formación.

Los avances de determinadas investigaciones educativas proponen líneas de actuación docente que no tienen aplicación práctica en el contexto de nuestros centros educativos, porque el desarrollo de la investigación no va paralelo a la formación del profesorado, la dotación de los centros, la organización del alumnado ni al desarrollo tecnológico que necesitarían (enseñanza individualizada, promoción y recuperación automáticas, grupos heterogéneos...). Cuando las teorías resultantes de estos avances son plasmadas en boletines oficiales, a modo de pedagogía legal sin experimentar, propician fines educativos que generan nuevas necesidades en el profesorado. Las reformas educativas, que pretenden recoger las aspiraciones de la sociedad, demandan nuevos fines, metodologías avanzadas, actualización en los nuevos conocimientos y herramientas que obligan a un reciclaje permanente para adaptarse a las nuevas exigencias, trastocando el equilibrio docente. Como consecuencia de los requerimientos que no tienen la adecuada respuesta resolutoria por parte del profesorado, el trabajo se transforma en fuente de conflictividad continua que incrementa el desprestigio docente ante la sociedad. Para superar esta incidencia no es suficiente con la vocación, porque además hace falta formación en estrategias de afrontamiento y control de situaciones estresantes.

Por otro lado, las propuestas de las incesantes reformas educativas, especialmente desde la Ley General de Educación de 1970, han exigido del profesorado adaptaciones continuas para cumplir con sus principios o para adaptarlos al contexto donde desarrolla su trabajo, creando un panorama de confusión o de divorcio entre lo exigible y lo otorgable. Sin embargo, debemos resaltar que este conglomerado de desaciertos siempre ha sido censurado en primer lugar por los propios docentes, que han sido los primeros en detectar las dificultades del sistema y conocer la solución a los problemas escolares, aunque su opinión rara vez ha sido escuchada.

La actividad docente como profesión

En lo que se refiere a la actividad docente como profesión diremos que hay quien pone en duda que lo sea, en todo caso sólo tendría la consideración de semiprofesión (BOURDONCLE, 1991). De hecho, los docentes no pudieron adscribirse ni a los gremios ni a las profesiones liberales, aunque sí participaran de aspectos de ambas organizaciones pertenecientes ya a tiempos pasados. El orden gremial desapareció hace años y las mismas profesiones liberales han visto reducido el ejercicio individual en beneficio de las organizaciones (COBO SUERO, 2001: 23). La propia evolución de la sociedad ha hecho coincidir, con grandes matices, el ejercicio profesional de los docentes y el de los liberales en el marco de las organizaciones institucionales y empresariales. Con el desarrollo de la sociedad el ejercicio liberal de la profesión se reduce y se amplía la profesión docente, que participa más en la producción de bienes y servicios. Esta integración o acercamiento diferenciado es mayor en la sociedad del conocimiento, donde las organizaciones cobran un mayor protagonismo.

Podemos afirmar que la enseñanza como profesión es relativamente reciente, porque una profesión se acredita por la población que atiende y la educación escolarizada no se generalizó ostensiblemente hasta bien entrado el siglo XIX. La vocación como componente indiscutible hasta no hace muchos años ha dado paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión. Pero este cambio viene forzado porque la insistencia en la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza, ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado. Hoy nadie duda que el enseñar es una profesión, aunque el peso de la tradición sigue estando presente. Incluso desde otros contextos foráneos nos alertan de los peligros de desprofesionalización docente por la extendida aplicación de modelos empresariales regulados con normas minuciosas que representan la

antítesis de una profesionalidad auténtica. La mercantilización de la educación y la creciente regulación administrativa contribuyen a la desprofesionalización docente (HARGREAVES, 1998: 183). Ahora bien, ¿la profesión de enseñar es una profesión asimilable al resto de profesiones? Podríamos contestar que es una profesión asimilable a las profesiones que tienen los padres del alumnado, pero que difiere en elementos fundamentales como la materia que trabaja, los roles asumidos, los contextos donde se desarrolla, los fines que persigue y los medios empleados.

A Gervilla Castillo (1998: 84) le parece lógico y justificado que se sustituya el término vocación por el de profesión, pero se pregunta si este cambio obedece a criterios educativos y es beneficioso para la educación, y explica las razones del cambio de vocación a profesión:

1. La tendencia de la sociedad hacia la profesionalización frente a la vocación.
2. Las infravaloradas connotaciones religiosas de la vocación.
3. La consideración de la vocación como algo arcaico en una sociedad tecnológicamente avanzada.
4. La mayor valoración de la necesidad económica de la profesión frente al altruismo y desinterés económico de la vocación.
5. La defensa de los intereses laborales y profesionales que se oponen a una vocación asociada generalmente a la espiritualidad y servicio incondicional.

Para Martínez Bonafé (1995: 27) la docencia es un trabajo, lo que significa la asimilación a otras actividades profesionales con sus condiciones laborales y de producción, así como la separación de la actividad vocacional de tipo asistencial. Se trata de una actividad profesional realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral. La diferencia con otras profesiones es que aquí trabajamos con personas, por lo que se espera para la consecución de los fines o producción (trabajo productivo) una mayor coordinación entre todos los responsables de conseguir el fin, o producto final, que es la buena educación o formación del alumnado dentro del sistema productivo. Pero, además, el desarrollo de la actuación docente está muy condicionado por la normativa del empresario que decide previamente cómo debe realizarse el trabajo: a veces se le forma independientemente de las condiciones, se le señala los fines y se le dice cómo debe realizar su trabajo. Una nota añadida de que es un trabajo más que una vocación. Si entendemos el trabajo como el esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, no cabe duda que la docencia es una profesión.

En esta línea, Rivas Flores (2000: 145) apunta que *“entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de producción en que tiene lugar y se aleja, por tanto, de la tradicional comprensión de la actividad docente como un servicio, una actitud de entrega...”*. Hablar de trabajo es hablar de los procesos sociales que intervienen en la actividad laboral, un intercambio entre una actividad que desempeña una persona cualificada y un salario con las condiciones que exige el que contrata. Pero comportarse como profesional docente en la sociedad del conocimiento supone también mantener un compromiso permanente con el aprendizaje. Igualmente, en el siglo XXI, la participación en el propio desarrollo durante la carrera profesional es un requisito básico para reconocer a una persona como profesional (DAY, 2005: 252).

Otro punto de vista interesante es el que nos presenta Cortina. Para esta autora, las morales que sólo se han preocupado del altruismo olvidándose de las necesidades de autoestima que tienen las personas han procedido en contra de la naturaleza de las personas. Incluso afirma que sin autoestima es imposible estimar al otro (CORTINA ORTS, 1993: 179). Ciertamente, la educación tiene mucho que ver con la facilitación de autoestima. Pere Darder (2009: 194) considera que *“cuando más se consolida la autoestima, más capaz soy de acercarme y acoger al otro”*.

Finalizamos este epígrafe declarando que un profesional docente contrae la responsabilidad de adquirir unas competencias profesionales que le preparen para desarrollar su tarea con calidad, conociendo sus deberes y derechos. Quizá en su origen la enseñanza no fue una verdadera profesión, pero actualmente mantiene todas las notas propias de las profesiones (CARR & KEMMIS, 1988; ALTAREJOS, 1998; GERVILLA, 1998; COBO, 2001):

- a) Requiere una formación específica que habilita para la práctica legal de la profesión autorizada por la autoridad académica competente, que evita el intrusismo profesional y que permite acceder al libre mercado de contratación.

- b) La existencia de una normativa que regula las funciones y la actuación del profesorado para un eficaz desempeño de las actividades profesionales, un código ético que obliga al profesional y a sus clientes y un control sobre la realización profesional para mantener la calidad del servicio.
- c) La cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión: entender su práctica, conocer los elementos éticos y el código deontológico con la finalidad de proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales ante la sociedad y protegerla del intrusismo o presiones de los demás. En este sentido destacaremos la autonomía para actuar sin el control directo de los no profesionales.
- d) Comporta un beneficio social porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional.
- e) El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de su vida individual, familiar y social.

Conclusiones

Terminaremos concluyendo que la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores como afirma Esteve (2009: 26). Hay que señalar que la enseñanza y el aprendizaje cobran otra dimensión profesional en las organizaciones y en la sociedad del conocimiento. Aunque con frecuencia se hayan intercambiado los términos y prevalezca la profesionalidad, en ésta se incluye el vocacionalismo o compromiso personal para actuar como profesional, conociendo las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al porqué y al cómo. La asistencia a los demás y la preparación profesional del docente no son excluyentes, sino equilibradamente necesarias donde no es suficiente con el querer. Si antes la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora la profesionalidad precisa vocación. La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral. Las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción serían:

- a) Vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás).
- b) Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión).
- c) Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles).
- d) Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes).
- e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás).

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA CREVEA, R. (1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Reus.
- ALTAREJOS, F. (1998). "La docencia como profesión asistencial". En F. ALTAREJOS, J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. JORDÁN & G. JOVER, *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 21-50.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid : La Muralla.
- BOURDONCLE, R. (1991). "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CÁTEDRA UNESCO DE GESTIÓN Y POLÍTICA UNIVERSITARIA (2006). *Seminario la LOE y sus docentes: derechos y deberes*. <[http://209.85.229.132/search?q=cache:0kIT9n-MHwQJ:gestion.universia.es/noticia.jsp%3FidNoticia%3D3119%26title%3DCONCLUSIONES-SEMINARIO-%27LA-LOE-SUS-](http://209.85.229.132/search?q=cache:0kIT9n-MHwQJ:gestion.universia.es/noticia.jsp%3FidNoticia%3D3119%26title%3DCONCLUSIONES-SEMINARIO-%27LA-LOE-SUS)

- DOCENTES-DERECOS-DEBERES%27%26idSeccion%3D6+Seminario+la+LOE+y+sus+docente s:+derechos+y+deberes&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=es> [Fecha de consulta: 8/octubre/ 2008].
- COBO SUERO, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- CORTINA ORTOS, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DARDER, P. (2009). “La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación”. En M. DE PUELLES BENÍTEZ (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 187–199.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1999). “Documento básico de trabajo”. En VV. AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 9–26.
- ESTEVE, J. M. (2009). “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación*, 350, 15–29.
- ESTEVE, J. M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESPAÑA, *ORDEN ECI/3854/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre).
- ESPAÑA, *ORDEN ECI/3857/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre).
- FERNÁNDEZ, L. (2008). “La situación de los profesores noveles”. *I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes*. <[HTTP://WWW.FUNDACION-SM.COM/VER_GALERIA_ENLACES.ASPX?&ID=15839](http://www.fundacion-sm.com/ver_galeria_enlaces.aspx?id=15839)>. [Fecha de consulta: 2/septiembre/2009].
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). “El profesor del siglo XXI”. *Bordón*, 51 (4), 435–447.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1998). “Educar hoy: profesión contra vocación”. *Bordón*, 50 (1), 83–90.
- GICHURE, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de sordomudos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1887). “Notas pedagógicas”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 239, 18–20.
- HARGREAVES, A. (1998). “Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna”. En VV. AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 181–188.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- LARROSA MARTÍNEZ, F. & JIMÉNEZ ALEGRE, M. D. (eds.) (2006). *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI ULLASTRES, A. & DÍAZ FOUZ, T. (2007). “Las emociones y los valores del profesorado”. *Cuadernos Fundación SM*, 5. <http://www.fundacion-sm.com/ver_noticia.aspx?id=10377>. [Fecha de consulta: 2/septiembre/2009].
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”. En F. LARROSA MARTÍNEZ & M. D. JIMÉNEZ ALEGRE (eds.), *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM, 15–43.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). “El profesorado en el tercer milenio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23–28.

PALACIÁN GIL, E. & BLANCO LORENTE, F. (1993). *Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del profesorado*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

RIVAS FLORES, J. I. (2000). “El trabajo de los docentes”. En J. I. RIVAS FLORES (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, 139–153.

Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy

Presentación A. CABALLERO GARCÍA

Correspondencia:

Presentación A. Caballero García

Correo electrónico:
pcaballero@ucjc.edu

Teléfono: +34 918153131
Fax: +34 918609336

Dirección postal:
Universidad Camilo José Cela
Castillo de Alarcón, 49
Villafranca del Castillo
28692 Madrid

Recibido: 26 de abril de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Este artículo hace un breve análisis de los efectos de los resultados españoles en el último Informe PISA como factores determinantes del cambio educativo en España. Se proponen soluciones a los problemas educativos de hoy a partir de un análisis de las propuestas y planteamientos que han salido publicados en prensa escrita en los dos últimos años. El fin último es propiciar actitudes de reflexión e iniciativas innovadoras, que nos lleven a una acción educativa más eficaz que mejore nuestros resultados en el futuro, y nos encamine a esa deseada calidad educativa y de excelencia.

PALABRAS CLAVE: *PISA, Cambio Educativo, Soluciones Educativas, Innovación, Calidad Educativa.*

Innovative solutions to current educational problems

ABSTRACT

This article briefly analyses the effects of the Spanish results in the last PISA Report as determining factors for the educational change in Spain. Solutions to the current educational problems are proposed from an analysis of the arguments and approaches that have been published in the written press in the last two years. The ultimate purpose is to promote reflexive attitudes and innovative initiatives that lead us to a more effective educational action, which will improve our results in the future, driving us to the desired educational quality and educational excellence.

KEY WORDS: *PISA, Educational Change, Educational Solutions, Innovation, Educational Quality.*

PISA, factor determinante del cambio educativo en España

Pese a los complacientes mensajes de nuestras autoridades educativas ministeriales (“*estamos cerca de la media y en el lugar que nos corresponde*”), el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) correspondiente al año 2006, que evalúa cada tres años a más de cuatrocientos mil jóvenes de 15 años, entre ellos veinte mil españoles, deja muy maltrecho el rendimiento de los escolares españoles en comprensión lectora y matemáticas. Los conocimientos científicos de los estudiantes continúan estancados (R. N., 2007). En todos estos ámbitos nuestros alumnos están por debajo de la media de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (SANZ, 2007). Existe desigualdad de conocimientos

entre comunidades autónomas, “*una España con distintas velocidades en materia educativa*” (PASTOR, 2007).

Hay quien opina que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) arrastra las consecuencias de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y reincide en los mismos errores (R. N., 2007; SANZ, 2007): insuficiente inversión en educación (un 1,1% menos que la media de los países de la OCDE); falta de medios para controles de nivel, programas de refuerzo escolar...; promoción automática de los alumnos sin tener en cuenta los niveles de conocimiento (pueden pasar de curso con suspensos); supresión de las pruebas extraordinarias de recuperación; medidas ineficaces para compensar deficiencias en materias como lectura y escritura o resolución de problemas, que quedan todavía en un segundo plano; tampoco se aborda de manera eficaz el absentismo escolar y la indisciplina en las aulas.

A estos aspectos de la legislación vigente, otros añaden tres obstáculos más en el camino hacia la calidad de la enseñanza: la heterogeneidad del alumnado a causa de la inmigración, el auge de las nuevas tecnologías como elemento de dispersión y el cambio en el modelo familiar, con hegemonía creciente del monoparentalismo, que ve el colegio como una guardería y una manera de desentenderse del progreso educativo de los hijos (BUSTOS, 2008).

Desde otros ámbitos, se habla del endeble gasto educativo, la cada vez más complicada situación laboral de nuestros docentes o sobre las causas por las que nuestros escolares acreditan un deficiente dominio en comprensión lectora o matemáticas (CAMPOS, 2007).

Los índices de lectura entre los españoles siguen siendo bajos y las estadísticas coinciden en que, a medida que se van haciendo mayores, nuestros niños y adolescentes se alejan de los libros, seducidos por el *encanto* de los medios audiovisuales.

Las elevadas tasas de abandono escolar prematuro y de fracaso en la ESO, combinadas con una amplia oferta para jóvenes de trabajos de escasa cualificación y con salarios bajos, han sido el caldo de cultivo de una tendencia absentista en la sociedad española por lo que respecta a la educación.

La perspectiva de maestros y escolares no es precisamente coincidente cuando se les pregunta su opinión al respecto (ANSORENA, 2007). Los docentes consideran que la educación ha ido a peor en los últimos tiempos. Así lo explica Álvaro Marchesi, autor del informe *Las emociones y los valores del profesorado*, editado por la Fundación SM. El profesorado no tiene la credibilidad de antaño y reconoce que no está bien valorado ni por la sociedad ni por los poderes educativos. Tampoco se siente suficientemente apoyado por la familia. En situaciones de conflicto, hasta las familias le faltan al respeto. Frente a esto, los alumnos españoles no parecen observar las mismas deficiencias (FERNÁNDEZ, 2007). La actitud de los escolares actuales se hace cada vez menos crítica con el sistema educativo. Según los datos que se desprenden de un estudio patrocinado por la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), que lleva por título *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*, el 93,4% de ellos cree que su familia se ocupa mucho o bastante por sus estudios; el 61,5% se considera mejor preparado que sus padres; y el 77% cree que las enseñanzas recibidas en la escuela le serán de utilidad en el futuro.

Algunos explican los malos resultados argumentando que, en general, tenemos un sistema que crea individuos pasivos que terminan mal conviviendo con los demás sin más ambición que la de “*ir tirando*” (SEGARRA, 2008). Nos hemos centrado más en divulgar conocimientos y cubrir el plan de estudios que toca que en que el individuo aprenda, crezca y descubra por mismo las cosas. Nos hemos instalado en la cultura de lo cómodo y de lo que nos viene dado; la cultura del *esfuerzo cero*.

Todos estos aspectos promueven la necesidad de cambios en el sistema educativo español y en las metodologías de trabajo de los profesores. Tendremos que superar las deficiencias de políticas educativas anteriores para adaptarnos a las nuevas demandas del siglo XXI.

Habrà que adoptar medidas dràsticas si queremos salir de la mediocridad en la evaluaci3n de ciencias y de la bochornosa bajada en comprensi3n lectora (FEITO, 2007). Es necesario salir de la pasividad perversa que nos atenaza y concienciarnos de que mejorar es posible (SEGARRA, 2008), dejando a un lado tendencias partidistas (AGUILERA, 2007). Necesitamos soluciones para que el pr3ximo muestreo global, PISA 2009, no suponga otro *varapalo* para el sistema educativo espa1ol (PRADES, 2007).

Pero este planteamiento no puede quedarse anclado en la idea de que “*España es el problema y Europa la soluci3n*”, como afirma Feito (2007). “*Los finlandeses han conseguido crear un magnífico sistema educativo para Finlandia pero nosotros no somos finlandeses*” (LURI, 2008). PISA no da modelos

sino referencias. Un modelo trasplantado a otro sitio no funciona (CRUZ, 2007). Debemos mirar el contexto internacional y reflexionar sobre sus aciertos para encontrar referencias que, al final, nos lleven a soluciones nuestras, adaptadas a nuestra cultura e idiosincrasia, y que encaminen nuestra existencia futura hacia la calidad y la excelencia.

El modelo finlandés. Características de “uno de los mejores sistemas educativos del mundo”

El colegio finlandés no es un colegio al uso y no precisamente por sus instalaciones, modestas y donde sorprende encontrar un taller de carpintería o de trabajos textiles. Nada más sobrepasar la puerta se respira un ambiente de relax y tranquilidad poco habitual en un centro en plena jornada lectiva. Por uno de los pasillos se escucha la música de un piano y, dentro de las aulas, sorprende la disciplina y el orden con el que los escolares, atentos a la profesora, levantan la mano para colaborar activamente en la clase.

Robles, Barrios & Caballero (2006) resumen los principales rasgos del modelo finlandés, de acuerdo a cuatro criterios básicos: profesorado, familia, objetivos educativos y organización escolar.

A) EL PROFESORADO: *PIEDRA ANGULAR DEL ÉXITO FINLANDÉS*

- Extraordinario y riguroso proceso de selección y formación.
- Alto prestigio y reconocimiento social de la profesión.
- Los más competentes se sitúan en los primeros cursos.
- Menos horas lectivas en Primaria y Secundaria, y más en Bachillerato. Jornada laboral completa o parcial.
- Tiene la máxima responsabilidad de los resultados en la educación.

B) LA FAMILIA: *IMPLICACIÓN ACTIVA*

- Participación real de los padres en actividades concretas de la vida del centro, de carácter pedagógico, extracurricular y de apoyo.
- Los padres asumen la principal y primera responsabilidad en la educación de los hijos.
- En los hogares finlandeses, el interés por la cultura es elevado.

C) SISTEMA EDUCATIVO: *SABE DÓNDE MIRAR*

- Educación de excelencia, con una alta cohesión social.
- Fracaso escolar mínimo (0,4%).
- Sistema educativo eficiente, no sólo eficaz.
- Dominio fundamental de competencias lingüísticas.
- Proceso lector sustentado sobre tres principios: la familia, la escuela y las estructuras socioculturales de apoyo.
- Valoración de la capacidad para pensar y estudiar muy por encima de la memorística.
- Predominio de los valores de responsabilidad y la disciplina.
- Consideración de la familia como la primera responsable de la educación de los hijos. Garantía de compatibilidad de la vida laboral y familiar por parte del Estado.
- Importantes apoyos socioculturales: excelentes redes de bibliotecas. En televisión y cine se emiten películas y dibujos animados en la lengua original con subtítulos, lo que obliga a leer la propia lengua y/o a entender otra.

D) ORGANIZACIÓN ESCOLAR: *COHERENCIA PEDAGÓGICA*

- Sistema educativo: obligatorio hasta los 16 años, con predominio de una metodología individualizada por proyectos y con una evaluación por contratos, que concede mucha importancia a la responsabilidad personal del alumno.
- Se procura que los niños estudien en un mismo edificio para un mayor control y seguimiento.
- El 75% del currículum es obligado. El resto lo diseña el colegio con la participación de estudiantes y familias.
- Libertad para organizar la actividad del aula.
- Los libros de texto son editados por empresas privadas en colaboración con la Junta Nacional de Evaluación para el control de los contenidos impartidos.

- Nº medio de alumnos por clase: 20 en Primaria y 15 en Secundaria. Los colegios tienen un número total de alumnos bajo con respecto a otros países (en torno a 300 alumnos).
- Buenas instalaciones y equipamiento.
- Jornada escolar del alumno: alrededor de siete horas de clase y una media de 30 minutos para hacer los deberes.
- Dominio temprano y progresivo de la lengua. Sistema educativo bilingüe enfocado al aprendizaje de idiomas (un mínimo de tres y un máximo de cuatro: finlandés, sueco, inglés, francés).
- Programas de Matemáticas y Ciencias con carácter muy práctico y experimental.
- Pruebas de control de conocimientos: una prueba común a la finalización del Bachillerato, con cuestiones sobre tres idiomas además de otras materias.
- Apoyo inmediato y específico a los alumnos que *flaquean*. Monitorías de alumnos. Los problemas de aprendizaje se tratan inmediatamente.
- Los ordenadores e Internet son herramientas de uso diario en las aulas.
- Se prima la solidaridad frente a la competitividad.

Cuando nos acercamos a conocer las recetas de su éxito, nos sorprende conocer que no hay misterios (GUZMÁN, 2007):

- *Mayor inversión*. El PIB que Finlandia gasta en educación duplica al de España
- *Profesores formados, reconocidos y respetados*. El profesor finlandés invierte seis años en su preparación; pasa por unos procesos de selección muy exigentes antes de su incorporación a la escuela; está mejor remunerado –gana el doble que en España–; y goza de mayor consideración social –su autoridad es reconocida y respetada, y ello evita la conflictividad y mejora el rendimiento académico).
- *Colaboración familiar*: los padres tienen buen nivel educativo y participan de forma periódica en la formación de sus hijos y en la dinámica del centro. La comunicación diaria por e-mail para hablar de los hijos es habitual.
- *Ratios de 15 alumnos por aula* y refuerzos para los alumnos más rezagados, seguimiento continuo, clases de apoyo y, por supuesto,
- *La filosofía pedagógica* que impregna sus planes de estudio, que fomenta que los niños aprendan desde muy pequeños a valerse por sí mismos. El sistema finlandés es muy exigente con el rendimiento académico, con el comportamiento y los buenos modales de sus alumnos.

Los pequeños finlandeses están en las guarderías hasta los 6 años y comienzan el colegio a los 7, edad en la que suelen aprender a leer. El sistema escolariza niños de diferentes edades según sus capacidades y madurez, a partir de una prueba psicológica, de manera que algunos pueden iniciar antes o después su vida académica (FERNÁNDEZ VALLEJO, 2008).

El sistema educativo finlandés persigue que los alumnos aprendan a aprender. Los estudiantes se evalúan a sí mismos y a sus profesores, y el desarrollo social y afectivo forma parte de los requisitos educativos. El uso de la informática también es una parte central de la vida escolar. La destreza en el manejo informático se aprende al mismo tiempo que las materias del currículum. Otro de los secretos de su éxito es la libertad que tiene para aplicar los contenidos.

Finlandia optó por un sistema educativo comprensivo e integrador y no segregacionista. Como el finlandés, otros sistemas educativos nórdicos, el alemán o el británico apuestan por una educación individualizada. El proyecto educativo se dirige a conseguir el mayor desarrollo posible de la personalidad del alumno durante su permanencia en el colegio, desde el punto de vista social, cultural e intelectual. El colegio enseña a *aprender a aprender*. Hay que conseguir que el alumno investigue, el profesor debe guiarle y hacer funciones de *coaching*, buscar sus habilidades personales y facilitarle el camino para que las desarrolle; pero para eso hay que tener la mente abierta y abrir nuevas puertas al aprendizaje.

En este tipo de centros las prácticas son fundamentales. La clase magistral ha desaparecido y se ponen en práctica otros enfoques para enseñar, adaptados a las nuevas tecnologías, y con formas más atractivas y motivadoras de aprender, especialmente en materias que pueden resultar *más áridas*. Los niños aprenden jugando. La ratio es de cuatro a siete niños por maestro. Los niños están agrupados por edades y se mueven por las aulas con gran libertad. Solo hay que respetar tres normas: no molestar al compañero, escuchar a los demás cuando hablan y dejar cada cosa en su sitio. De esta manera, los

alumnos aprenden a comportarse en grupo. La clave del éxito está, pues, en el proyecto educativo. Sin él los recursos sobran.

Soluciones a los problemas educativos de hoy

Los resultados de PISA revelan la necesidad de incrementar los recursos que globalmente se dedican a la educación (PRADES, 2007), mediante un acuerdo financiero entre el Gobierno central y las comunidades autónomas que, entre otras mejoras, permita combatir los actuales desequilibrios interterritoriales (CAMPOS, 2007). Los sindicatos educativos demandan, además, la necesidad de un pacto de estado por la educación (AGUILERA, 2007; GONZÁLEZ, 2007). La inversión educativa es importante pero no lo es todo. El éxito educativo no consiste en invertir más, sino en gestionar mejor ese dinero (AUNIÓN, 2007b; SÁNCHEZ DE LA NIETA, 2007).

Se precisa mayor autonomía de los centros escolares, que necesitan una identidad propia y capacidad para adaptarse al tipo de alumnos que reciben (CABRERA, 2007). Los directores apenas tienen competencias sobre el profesorado. Se limitan a hacer tareas de gestión (administrativa, generalmente) y a refrendar las decisiones asamblearias del claustro de profesores o a asumir las que han adoptado la mayoría (CASABELLA, 2007a). La profesionalización de la dirección escolar (hacia un polo más pedagógico que administrativo) sigue pendiente (ROBLES ET AL., 2006).

En cuanto al profesorado, las sugerencias apuntan hacia una mayor calidad y a que es imprescindible que se le dote de un estatuto específico que establezca sus condiciones laborales y una carrera profesional capaz de incentivar su cada vez más difícil trabajo en los centros (CAMPOS, 2007). Elegir a los mejores para convertirlos en profesores, conseguir que sean muy buenos dando clase y que todos y cada uno de los alumnos, del mejor al peor, tengan una educación excelente y que no se quede nadie (o el menor número posible) por el camino, son los puntos en común que se han encontrado entre los sistemas educativos que han obtenido mejores resultados en el Informe PISA de la OCDE (AUNIÓN, 2007a).

Junto a la importancia del docente, el Informe McKinsey (2007) señala como claves del éxito de los sistemas educativos: la atención individualizada; la ratio alumnos/clase (bajar el número de alumnos por clase de 23 a 15 mejora los resultados); y la compensación de dificultades sociales y económicas de los alumnos, marcando unos mínimos educativos altos, dando recursos a las escuelas que lo hacen peor y prestando apoyo temprano a quienes presentan alguna dificultad en sus aprendizajes.

En la misma línea, Pedró (2007) afirma que los países que consiguen mejores resultados, tanto en términos de rendimiento escolar como de equidad, acreditan políticas educativas sostenidas en tres frentes: el desdoblamiento de grupos para reducir el tamaño de las clases; la personalización de la enseñanza; y una mayor inversión en Educación Infantil.

También se hace necesaria una mayor implicación de la familia en la tarea formativa que se desarrolla en la escuela. Casabella (2007a) señala que cada vez hay más padres que delegan en la escuela la labor de educar a los hijos. Llegan incluso a mostrarse exigentes, hasta el punto de ignorar su responsabilidad educativa. Justifican la indisciplina de sus hijos, la alientan y desautorizan a sus profesores. Renuncian a marcar límites y a enfrentarse a sus hijos, comprometiendo a la escuela. Tampoco se interesan por el funcionamiento de los centros. La educación, sin embargo, es tarea de todos; una tarea de responsabilidades compartidas. El estatus socioeconómico y cultural de los padres es otro factor a tener en cuenta porque predispone al éxito escolar de los alumnos (J. A. A., 2007; SANZ, 2007).

Por lo que respecta a las deficiencias en lectura, el Informe PIRIS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) correspondiente a 2006 sitúa a España cuarto peor país de Europa en comprensión lectora de niños de 10 años (ASENJO, 2007). Tres de cada diez alumnos de cuarto de Primaria no entienden bien lo que leen. Las niñas superan en 17 puntos a los niños en rendimiento lector; y el nivel cultural de las familias ejerce un efecto positivo, no así la práctica frecuente de la lectura en voz alta. Es preciso, por tanto, localizar los posibles fallos en el sistema educativo, sobre todo en las primeras etapas de la escolarización, y aplicar las medidas adecuadas para superarlos (CAMPOS, 2007). Debemos trabajar para desarrollar la capacidad para entender, usar y analizar textos en nuestros alumnos (AUNIÓN, 2007b). *“Tendríamos que poner menos énfasis en la sintaxis y el análisis gramatical y más en leer y escribir”* (S. T., 2007); *“menos memoria y más comprensión y atención a lo que se lee”* (VIDAL, 2007). También hay que dar prioridad al uso de la lengua como instrumento de comunicación (ALBERT, 2007) y a la formación de buenos hábitos lectores.

La educación matemática también tiene repercusiones importantes en la cultura de la sociedad, en la cultura científica y en la formación de ciudadanos críticos y responsables. Hoy se tiene conciencia de que el aprendizaje de la materia, como tantos otros, tiene que durar toda la vida (ROYO, 2007). La falta de formación del profesorado en didáctica de las matemáticas es en buena medida responsable de los bajos rendimientos en esta asignatura (CASABELLA, 2007b). Para superar las deficiencias en matemáticas, los profesores reclaman más horas y cambios pedagógicos para mejorar el nivel (BELTRÁN, 2007).

La enseñanza de las ciencias se da a través de clases magistrales, transmisión y copia. Hay mucho énfasis en la repetición. Es aburrido y los estudiantes pierden el interés. Los profesores de matemáticas son cada vez más conscientes de que no se las puede enseñar como antaño. Es imprescindible hacer estas asignaturas más atractivas (AUNIÓN, 2007c).

Un enfoque nuevo de la docencia de las matemáticas tiene que anteponer el desarrollo de la capacidad de razonamiento como instrumento necesario para la toma de decisiones ante problemas surgidos de la vida cotidiana. “*Menos álgebra y geometría y más cálculo aplicado a la vida cotidiana*” (VIDAL, 2007). Se tiene la necesidad de que los alumnos de la enseñanza obligatoria realicen aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos que no son posibles con la aplicación de metodologías puramente transmisivas (AUNIÓN, 2007c).

El reto está en motivar a los alumnos para que descubran lo apasionante de esta ciencia (PÉREZ, 2007). Y todo ello, a través de todo tipo de estrategias: uso de documentales, recursos digitales, blogs, resolución colectiva de problemas, etc. Para ver las matemáticas con menos temor recomiendan presentar la asignatura como algo útil y próximo a los intereses cotidianos. La informática, los móviles, la fotografía digital,..., todo está *plagado* de matemáticas. Detrás de cada resultado y de cada teorema hay personas que lo han elaborado, con sus rostros, sus historias... Presentárselas a los estudiantes es otra manera de hacer esta ciencia más cercana y mostrar su rostro más humano.

Para quienes han propuesto como solución aumentar el número de horas de enseñanza en las materias instrumentales en las que somos deficientes, las evidencias empíricas demuestran que no existe una relación lineal entre el volumen de horas de enseñanza y los resultados escolares. Es fácil encontrar numerosos casos de países como Finlandia, Japón, Corea o Alemania donde el volumen total de horas de enseñanza es inferior al que se imparte en nuestro país y, aun así, los resultados son muy superiores. El incremento de las horas de enseñanza por sí solo no implicaría un aumento del nivel; se necesitaría una mejor didáctica y más preparación de base (PEDRÓ, 2007).

Otros opinan que con el estímulo adecuado puede superarse el fracaso escolar. Los problemas no son tanto de capacidad como de hábitos de estudio (que deben adquirirse en Primaria), motivación, falta de coordinación de los padres con el centro escolar o la ausencia de una estrategia pedagógica adecuada (JANER, 2008).

El compromiso de hoy gira en torno a que lo importante no es ya transmitir, sino educar; despertar el interés para querer saber más, más que cumplir con lo que está mandado; y valorar la cultura del esfuerzo por encima de la pasividad y la apatía (SEGARRA, 2008).

La llegada de los ordenadores, Internet y otras tecnologías a las aulas (pizarra digital, tablets PC, etc.) no ha hecho que cambie el modelo de enseñanza (MONGE, 2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un recurso infrautilizado en Primaria, Secundaria y Bachillerato (GRAU, 2008). “*Nuestro mundo ha cambiado a consecuencia de la tecnología y, la escuela, no lo ha hecho*”. “*A pesar de que durante los últimos 100 años han aparecido la radio, la televisión, los ordenadores e Internet, la escuela sigue basada en una tecnología muy concreta: la palabra impresa*” (MONGE, 2008).

Los centros educativos se están convirtiendo en almacenes de ordenadores, que se emplean para familiarizar a los niños con los rudimentos de la informática y como soporte de materiales educativos, pero raramente se les utiliza como instrumentos al servicio de la didáctica y el aprendizaje, ni como alternativa a los medios clásicos de aprendizaje como es el libro (CASABELLA, 2007a). El 90% de los profesores tiene ordenador para prepararse las clases, pero solo el 20% lo aplica en el aula, y lo hace centrándose en la ofimática y sin aprovechar todas las posibilidades que le ofrecen las TIC (SEGURA, 2008).

La velocidad vertiginosa a la que aprenden los alumnos, nativos en el mundo tecnológico, choca con la realidad que están viviendo sus profesores: han nacido en el siglo XX, estudiaron con los métodos del siglo XIX y están intentando enseñar a las generaciones del siglo XXI. “*El desfase es brutal*” (MONGE, 2008).

Los profesores son conscientes de sus posibilidades pedagógicas y hacen un gran esfuerzo por adaptarse. Necesitan ser formados en el uso de las nuevas tecnologías desde el principio de su preparación y también de forma permanente. La idea del docente transmisor de cultura *ahora no vale*. Con las tecnologías de la información, los alumnos tienen otras fuentes educativas alternativas, pueden crearse entornos educativos más ricos y se eliminan las barreras espacio-temporales entre docentes y estudiantes (CASTILLO, 2008). El profesor tiene que vencer el miedo al nuevo modelo educativo que se le demanda, encauzar positivamente el uso tecnológico y asumir un rol de facilitador del aprendizaje; enseñar a manejar fuentes, contrastarlas; fomentar en sus alumnos capacidades de análisis-síntesis y contribuir al desarrollo de un espíritu crítico (MONGE, 2008).

El reto es transformar la metodología educativa para aprovechar todo lo que permite la Red y el resto de TIC (SEGURA, 2008). Para mejorar el rendimiento académico es imprescindible combinar Internet con las buenas prácticas de los profesores. *“Cuando se da este binomio se producen mejoras tremendas en el aprendizaje y se consigue que el alumno construya conocimiento a partir de la información”* (MARQUÉS, 2008).

Respecto a los idiomas, el gobierno español pretende adecuar las enseñanzas impartidas en los centros educativos al marco común europeo de referencia (RUEDA, 2008). El MCER es un proyecto que pretende lograr esa política lingüística convergente en la Unión Europea. Sin embargo, profesores, estudiantes y sindicatos intentan detener esta reforma porque se sienten en desventaja con los sistemas europeos. Tendremos que ser más competitivos en este aspecto y trabajar por aumentar y mejorar nuestra diversidad lingüística.

Las iniciativas de cambio y las propuestas de solución para la mejora educativa en las diferentes comunidades autónomas españolas no se han hecho esperar.

La Comunidad Valenciana está tomando conciencia de la problemática existente en las aulas españolas y apuesta por la calidad, llevando a cabo numerosas iniciativas para intentar mejorar (J. M., 2008). Entre estas medidas se encuentran la construcción de colegios nuevos, la mejora de la situación laboral y social del profesorado, y el reforzamiento de su autoridad; políticas de reconocimiento e incentivos para centro, el profesor y los alumnos; propuestas para conseguir una mayor implicación de las familias en la educación, entre otras. Contra el fracaso escolar, el modelo valenciano potencia tanto la atención a la diversidad del alumnado como la integración (R. V., 2007). Se han puesto en marcha tres programas para adaptar la metodología didáctica a las características y necesidades de cada alumno: el de diversificación curricular, el de adaptación curricular en grupo y el de garantía social. También convoca premios para fomentar la educación en valores, la educación vial y la ambiental; potencia el dominio de una lengua extranjera, además de las dos autóctonas (trilingüismo); incentiva la innovación educativa en la práctica docente; promueve la formación del profesorado en interculturalidad, planes de convivencia (Previ) y de resolución de conflictos; propicia la elaboración de planes pedagógicos que potencian evaluaciones diagnósticas para detectar carencias del alumnado, etc. El objetivo es lograr la calidad total en la institución educativa y construir un sistema educativo eficaz.

En Cataluña, la Primaria y la Secundaria han vuelto a las notas del insuficiente al sobresaliente para *“fomentar la cultura del esfuerzo”*, *“tener elementos de juicio más potentes y solventes”* para combatir el fracaso escolar, y con el fin de que los padres puedan *“conocer con más detalle la evolución académica de sus hijos”* (CASABELLA, 2007b). También se han tomado medidas enfocadas a mejorar la coordinación entre la etapa de Primaria y la Secundaria, lograr una mayor implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, reforzar y recuperar los aprendizajes en Educación Secundaria, incentivar el establecimiento de planes individualizados de evaluación para alumnos tanto *especialmente dotados* como con *mayor dificultad para aprender*.

Estos son solo dos de los muchos ejemplos de los efectos que la inercia del cambio está propiciando en nuestro país. Ni mejores ni peores. El tiempo explicará la efectividad de estas actuaciones.

Frente a los problemas escolares, mejor la acción que la pasividad. Revisemos y después actuemos en virtud de los resultados, teniendo como meta última la mejora.

Llegados a este punto, hacemos nuestras las palabras de Yolanda España (2007): nadie puede llevarse a engaño y creer que las medidas que adoptemos en la escuela serán la solución a los problemas que arrastramos. No todo es culpa de la escuela, afirma César Coll, estamos ante un problema social. Será un deber de toda la sociedad, de la familia y de la escuela, motivar a los niños para que estudien y fomentar el placer por aprender que nos hará más competentes y competitivos en el mundo global que ahora nos toca vivir. En la misma línea, Bolívar (2007), Pedrero (2007) y Muñoz

(2007) manifiestan que la mejora de la educación depende no sólo de la escuela y sus profesores, sino del conjunto de la sociedad y muy especialmente, insiste Bolívar, del apoyo y cooperación de las familias; importa particularmente la valoración social de la escuela y de la educación. La mejora de la educación ha de convertirse para todos en una cuestión de primer orden.

En el entorno internacional, las soluciones que adoptan los países para mejorar sus resultados son variadas, pero hay tres tendencias globales claras (BOONE & ANSORENA, 2006): invertir más dinero en educación, especialmente en tecnologías de la información; enseñanza individualizada; y tendencia a otorgar a una mayor autonomía a los centros escolares y reducir el uniformismo de la educación.

Claves del cambio educativo: iniciativas punteras e innovadoras para el aula

Las claves para la transformación educativa que necesitamos estarán en las respuestas que demos a los siguientes interrogantes: ¿Qué hay que transmitir a nuestros alumnos y a nuestros hijos para que se desenvuelvan en la vida del mañana? ¿Cómo tendremos que transmitirlo? ¿De qué manera evaluarlo? ¿Cómo contribuir a los procesos de mejora continua y superarnos para ser más competitivos a nivel nacional e internacional?

En política educativa, unos (socialistas) hablan de igualdad de oportunidades, flexibilidad, integración y apoyo al alumno; otros (los populares) hacen suya la bandera del trabajo, la cultura del esfuerzo y la disciplina. El sentir general es que se nos ofrecen más reformas y los mismos problemas (bajo nivel de los alumnos y abandono prematuro de los estudios). Son necesarias medidas urgentes que palien nuestros déficits. No es muy positivo para el sistema educativo que las leyes cambien cada cuatro años o cada vez que el gobierno cambia de siglas (BENITO, 2008).

La OCDE viene insistiendo desde hace años en la importancia de la investigación educativa para informar el proceso de toma de decisiones políticas (PEDRÓ, 2007). Países como Inglaterra, Nueva Zelanda, Dinamarca o Suiza están dando pasos ejemplares en este sentido. Así, cuando han debatido cómo mejorar la calidad de la enseñanza han recurrido a los resultados de la investigación educativa. Esta podría ser una propuesta a considerar para España.

Con todo este ambiente en el que pocos se sienten satisfechos con su sistema educativo, se está produciendo un *boom* en Europa de formatos de educación elitista que prometen carreras brillantes.

El objetivo de la pedagogía es preparar a los niños para la vida (MEHLHORN, 2008). Hasta ahora, esto era algo relativamente fácil porque se sabía cuál era el futuro. Pero hoy no sabemos ni siquiera cómo será en veinte años. El panorama ha cambiado. Conviene, entonces, que los chicos elijan un ámbito profesional que realmente les interese. De este modo, potencian mejor sus aptitudes y cualidades y asumen mejor los cambios del futuro (HARTMANN, 2008).

Aunque se haya incrementado la importancia de algunas asignaturas como los idiomas, lo crucial es despertar la curiosidad y el interés de los alumnos, y formar en competencias reales que mejoren su inserción laboral en el futuro. Para esto es crucial el acercamiento de la institución escolar a su entorno más inmediato, en lo social, lo cultural, y lo laboral. Observatorios sociales, de empleo, de cultura, etc., en la escuela podrían cumplir esta función de seguimiento.

Lo que cuenta hoy es si los alumnos pueden aplicar los conocimientos adquiridos en nuevos escenarios, si tienen motivación y capacidad suficientes para crear nuevos conocimientos, para explicar fenómenos científicos y dibujar conclusiones basadas en evidencias. También necesitarán estar atentos a cómo la ciencia y la tecnología configuran nuestro entorno material, intelectual y cultural (SCHLEICHER, 2007).

El fin último es formar ciudadanos preparados en lo científico y en lo humano, con criterio propio, seguros de sí mismos, atrevidos y con ganas de emprender (SEGARRA, 2008).

La educación oscila siempre entre el cariño y la disciplina, la confianza y el control. Bernhard Bueb (2007) afirma que el arte de educar consiste en encontrar el punto medio. El principal objetivo de la educación es dar a nuestros alumnos seguridad en sí mismos para que puedan emprender su camino con independencia.

Los niños necesitan emociones y experiencias desde edades tempranas (MEHLHORN, 2008). Además de los contenidos habituales, en los colegios hay que enseñar música, danza, pintura, teatro, ajedrez..., al igual que asignaturas que les inciten a descubrir, inventar e investigar.

A los niños hay que transmitirles apertura de mente, flexibilidad, capacidad para relacionarse con los demás de forma eficaz, autonomía, pero también aprendizaje de la interdependencia y aptitud para trabajar con los demás, habilidades comunicativas en el idioma materno y al menos una o dos lenguas extranjeras. También son claves el pensamiento crítico, la alfabetización informática (sin caer en el consumo ilimitado sino en el uso controlado de las nuevas tecnologías), la formación académica adecuada al nivel de capacidad del alumno, la valoración del esfuerzo y la perseverancia, la atención a la diversidad y la multiculturalidad, entre otros aspectos (PALACIOS, 2008).

Hay que resolver el problema endémico de unas clases demasiado expositivas en las que no se fomenta la expresión oral, ni la exposición en público, el debate, los argumentos, que los alumnos busquen información, la interpreten y compartan con sus compañeros (GUARRO, 2007).

La tendencia pedagógica actual apunta hacia aprendizajes activos, por descubrimiento, significativos, constructivos..., que conllevan metodologías didácticas activas, investigativas... en las que el profesor no plantea soluciones sino problemas de investigación que el alumno ha de resolver a partir de los conocimientos que tiene o debe ir adquiriendo (de lengua, matemáticas, biología, historia...) para dar la respuesta adecuada. El alumno desempeña un papel activo e investiga con la guía de su profesor; se convierte en un joven indagador, pensador, crítico y reflexivo. El centro educativo se concibe como un espacio abierto al entorno, del que toma y al que da.

Ejemplos de este tipo de experiencias los encontramos en *el CSIC en la escuela* y el *Modelo Didáctico Investigativo* de la Red IRES; todos ellos demuestran que es posible enseñar y aprender de otra manera diferente a la tradicional e incentivando la actitud investigadora.

Dificultades con las que nos podemos encontrar al implantar esta iniciativa (SEVILLANO, 2008):

- Falta de formación del profesorado;
- Actitudes de resistencia al cambio (“*a veces nuestros proyectos chocan contra estructuras organizativas e inercias que datan del siglo XIX*”; “*no todos los profesores quieren cambiar*”; “*si todos están contentos, ¿para qué cambiar?*”). (MARTÍNEZ, 2008).

Otros reclamos (SEVILLANO, 2008):

- La administración debería ser más flexible y permitir a los centros que lo deseen que se organicen de manera diferente;
- Hay que formar a las familias;
- La sociedad está cambiando. El sistema educativo también tiene que cambiar para atender a las nuevas demandas.

Con respecto al consumo de televisión y videojuegos, cada vez se habla más de la necesidad de control en el uso de las tecnologías. Por culpa de la televisión y de las nuevas tecnologías, afirma Palacios (2008), los niños duermen muy poco y son menos activos (en sus juegos, en sus contactos sociales y en sus relaciones familiares) de lo que debieran. Spitzer (2008) señala que varios estudios demuestran claramente que estos medios reducen la capacidad intelectual de los chicos de 12 años. El consumo ilimitado de nuevas tecnologías perjudica el rendimiento escolar y las posibilidades de formación de los chicos (PFEIFFER, 2008).

Jugar significa experimentar, actuar, sentir. Reivindicar la pedagogía del juego sería otra propuesta interesante que retomamos de Spitzer y otros defensores del aprendizaje mediante el juego. Quien ve mucho la televisión, afirma Spitzer (2008), aprende pasividad; quien juega durante horas ante el ordenador, aprende agresividad. Por el contrario, jugando con otros chicos en la calle o en los clásicos juegos de mesa, el niño aprende a moverse y a relacionarse con los demás.

El debate puede ser otra estrategia didáctica a propiciar. Ventajas: contribuye al desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos; incentiva su actitud investigadora; promueve en el aula escenarios deliberativos en los que intercambiar opiniones informadas; propicia la lectura orientada; crea un público lector consumidor de libros (más allá del libro de texto y la cultura de los apuntes) y de método sistemático para la localización y uso de fuentes de información; también aumenta la utilización de la biblioteca en la escuela; entre otras cosas. Razones todas estas suficientes como para justificar su aplicación en el aula.

Somos diferentes y aprendemos de forma diferente. Con este lema y aludiendo a razones científicas, están surgiendo tendencias que fomentan y defienden una educación separada en función del sexo. Los resultados de investigaciones recientes demuestran el planteamiento de que en clases

separadas aumenta el rendimiento y mejora la disciplina (CALVO, 2008). Los potenciales beneficios pedagógicos de separar a niños y niñas en las clases empiezan a ganar cada vez más adeptos. Esta opción, tanto por motivos “*biológicos*” como sociales, está cubriendo cada vez más terreno en la educación internacional (ANSORENA, 2008) y llega a España como un modelo educativo alternativo y posible solución a nuestros problemas de fracaso escolar.

El modelo pedagógico de personalización por sexos está teniendo buenos resultados en Estados Unidos, Australia, Canadá y Japón. Más cerca, en Europa, está surgiendo una corriente que apuesta por la educación pública diferenciada, especialmente en países como Alemania, Reino Unido, Francia o Suecia. Se está aplicando como uno de los remedios contra el alto fracaso escolar reflejado en los últimos informes PISA. Se propugna como postura educativa moderna y progresista (SOLANES, 2009). En España, varias comunidades autónomas están estudiando este sistema; no hay colegios públicos personalizados por sexos; sólo 130 privados o concertados (COBO, 2008).

María Calvo, presidenta para España de la *European Association for Single-Sex Education*, sostiene que la escuela diferenciada no es la solución completa al problema del fracaso, “*hay que tener en cuenta la crisis de la familia y otros aspectos*”; *aún así, defiende que “es una alternativa absolutamente legal, con encaje en la LOE; y la alternativa de futuro y de progreso”*. La educación diferenciada se está abriendo paso como alternativa al modelo estándar de coeducación o educación mixta (SÁNCHEZ-VALLEJO, 2008). Aunque no es ni mucho menos la única solución del fracaso escolar en España, sí puede ser un paso hacia una enseñanza de calidad (SOLANES, 2009).

Las aulas de acogida, iniciativa que empezó a surgir a finales de los años 60 en Montreal, que posteriormente se ha extendido a la mayoría de los países occidentales que acogen alumnado extranjero, y actualmente se está desarrollando en Cataluña, se están revelando como una eficaz estrategia de cohesión social, de integración en la escuela y atención a la diversidad (VILA, 2007). Constituyen un recurso humano y material que, en el marco de la organización escolar, apoya lingüísticamente a todo el alumnado, bien en el aula ordinaria, bien en un espacio específicamente dedicado a ello, en el que durante una hora y media al día el alumnado extranjero trabaja específicamente aspectos relacionados con la lengua de la escuela. En estas *aulas de bienvenida*, profesores *especializados en diversidades* reinventan el aula y la escuela cada día para ajustarse a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Su quehacer diario también puede ser un modelo a seguir.

El nuevo modelo pedagógico que proponemos tampoco puede quedarse al margen de las nuevas tecnologías. Los expertos predicen que en cinco años el 70% de las aulas españolas tendrá conexión a Internet (CASTILLO, 2008). A través de la tecnología los alumnos abren sus mentes a otros mundos; aprenden a investigar y encontrar soluciones a las cosas que les atañen y les interesan. Los entornos de aprendizaje se enriquecen, y las escuelas se convierten en aulas sin muros. Los profesores juegan un papel fundamental en todo este proceso. No pueden dar la espalda al progreso tecnológico, tienen que actualizar su formación y contribuir a que el uso de estas nuevas herramientas pedagógicas sea positivo y con orientación de futuro.

PISA deja claro que las competencias científicas brillan por su ausencia entre los estudiantes españoles. Acercar la ciencia a los escolares desde edades tempranas constituye otra asignatura pendiente del sistema educativo (ASENJO, 2008). La metodología científica como alternativa didáctica permite a los alumnos aprender sobre acontecimientos cotidianos, aprovechando su curiosidad natural y utilizando la observación y la experimentación como herramientas básicas para la adquisición de un conocimiento basado en el descubrimiento.

La Universidad no es ajena a estos cambios educativos que estamos viviendo y propiciando y, en pleno proceso de convergencia europea, tiene que abordar sus estudios de grado y posgrado en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior. La tendencia es hacia una formación en competencias profesionales que capacite al egresado para su incorporación al mercado laboral con ciertas garantías de éxito y eficacia. Gabilondo (2008) afirma que lo importante es que el título universitario muestre la capacidad de aprendizaje del que lo posea y asegure su inserción laboral.

En este camino hacia el cambio y la innovación educativa se está defendiendo la idea de que tenemos que apartarnos del academicismo de antaño hacia posturas menos teóricas y más prácticas. Pero, si bien esto es necesario, en la huida del academicismo podemos correr el riesgo de caer en un excesivo pragmatismo. Llegados a este punto, consideramos como Alejandro Llano (2007) que tanto el pragmatismo como el emotivismo son tendencias culturales y éticas que revelan planteamientos antropológicos insuficientes. El utilitarismo resulta muy poco práctico, porque se agota en rendimientos inmediatos y no abre perspectivas de largo recorrido.

Defendemos una formación universitaria equilibrada y exigente, en la que no se tenga miedo al esfuerzo, y en la que el objetivo inmediato sea la mejora y la calidad educativas, como manera de competir y estar a una altura educativa comparable con la de los mejores del mundo. En esta línea, y siendo conscientes de que en la formación del universitario “*es fundamental insertar más prácticas en los estudios*”, Gabilondo (2008) cree que una formación integral, que incluya además de conocimientos otras competencias, puede ser la clave para mejorar la inserción laboral de los universitarios.

La OCDE está preparando una evaluación internacional para comparar las capacidades de los universitarios que están a punto de terminar su carrera, qué saben hacer con los conocimientos adquiridos (AUNIÓN, 2008). La idea es hacer una prueba escrita que mida el pensamiento crítico y las capacidades de resolución de problemas necesarios para tener éxito académicamente y en el mundo laboral, además de las cuestiones concretas sobre el área de conocimiento que se esté estudiando. Todo ello teniendo en cuenta el contexto histórico, lingüístico y cultural, y las diferencias existentes entre el curriculum de los diferentes países, la duración de los estudios y las tasas de acceso.

Tenemos una nueva oportunidad de mejora, porque la estrategia de Lisboa para 2010 marca unos objetivos, que son acabar con el fracaso escolar y aumentar el acceso a carreras técnicas. Después de una seria reflexión sobre las causas del problema, llega ya el momento de la acción y del contraste de resultados en términos de eficacia y eficiencia.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, B. (2007). “Estudiar en Finlandia”. *ABC*. Opinión. 10 de diciembre, 7.
- ALBERT, M. J. (2007). “Se precisa atención individualizada”. *El País*. Sociedad. 5 de diciembre, 44.
- ANSORENA, J. (2007). “El pesimismo de los profesores sobre el futuro de la educación”. *Expansión*. Empresas. 13 de marzo, 44.
- ANSORENA, J. (2008). “¿Los chicos con las chicas?”. *Expansión*. Política. 17 de marzo, 32.
- ASENJO, M. (2007). “España, cuarto país de Europa en comprensión lectora de niños de 10 años”. *ABC*. Educación. 4 de diciembre, 29.
- ASENJO, M. (2008). “La ciencia va al colegio”. *ABC*. Educación. 25 de marzo, 27.
- AUNIÓN, J. A. (2007a). “Buen profesor, mejor resultado”. *El País*. Sociedad. 4 de diciembre, 37.
- AUNIÓN, J. A. (2007b). “La educación española retrocede”. *El País*. Sociedad. 5 de diciembre, 40.
- AUNIÓN, J. A. (2007c). “Leer más de tres líneas sin perderse...”. *El País*. Sociedad. 3 de diciembre, 45.
- AUNIÓN, J. A. (2008). “El huracán PISA llega a la Universidad”. *El País*. Sociedad. 4 de febrero, 39.
- BELTRÁN, M. (2007). “Problema matemático por resolver”. *La Vanguardia*. Sociedad. 30 de junio, 31–32.
- BENITO, R. (2008). “Más reformas y los mismos problemas”. *El Mundo*. Educación. 13 de febrero, 16.
- BOLÍVAR, A. (2007). “Esto no es la liga de fútbol”. *El País*. Sociedad. 5 de diciembre, 42.
- BOONE, J. & ANSORENA, J. (2006). “Los primeros de la clase”. *Expansión*. Entorno. 16 de noviembre, 44.
- BUEB, B. (2007). *Elogio de la disciplina*. Madrid: CEAC.
- BUSTOS, J. (2008). “Enseñar menos en más tiempo. Los cuatro hándicaps de la enseñanza”. *La Gaceta*, 12 de mayo, 9.
- CABRERA, M. (2007). En J. CRUZ, “No saber leer es peor que fumar”. *El País*. Sociedad. 8 de diciembre, 32–33.
- CALVO, M. (2008). En R. COBO, “La educación personalizada por sexos, una solución hacia el éxito escolar”. *La Gaceta de los negocios*. Civilización. 23 de enero, 37.
- CAMPOS, J. (2007). “Informe PISA, espejo de una realidad con más sombras que luces”. *Público*. Opinión, 18 de diciembre, 10.
- CASABELLA, J. (2007a). “100 preguntas sobre el suspenso educativo”. *El Periódico*. El tema del día. 4 de diciembre, 2–7.

- CASABELLA, J. (2007b). “La primaria vuelve a medio curso a las notas del insuficiente al sobresaliente”. *El Periódico*. El tema del día. 18 de diciembre, 2–3.
- CASTILLO, S. (2008). “La pizarra digital sustituye a la tiza”. *El Mundo. Yo Dona*. Reportaje. 15 de marzo, 124–125.
- COBO, R. (2008). “La educación personalizada por sexos, una solución hacia el éxito escolar”. *La Gaceta de los negocios*. Civilización. 23 de enero, 37.
- COLL, C. (2007). En Y. GONZÁLEZ, “Un sistema educativo que no logra levantar el vuelo”. *Público*. Actualidad. 4 de diciembre, 33.
- CONDE, L. (2008). “Permitir que elijan su futuro con el corazón”. *Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- CRUZ, J. (2007). “No saber leer es peor que fumar”. *El País*. Sociedad. 8 de diciembre, 32–33.
- ESPAÑÓ, Y. (2007). En J. CASABELLA, “La primaria vuelve a medio curso a las notas del insuficiente al sobresaliente”. *El Periódico*. El tema del día. 18 de diciembre, 2–3.
- FERNÁNDEZ, T. (2007). “La perspectiva demasiado optimista de los escolares”. *Expansión*. Empresas. 13 de marzo, 44.
- FERNÁNDEZ VALLEJO, M. (2008). “El modelo filandés”. *El Diario Vasco*. Portada. 18 de febrero, 6.
- GABILONDO, A. (2008). “Es fundamental insertar más prácticas en los estudios”. *Infoempleo*. Especial. 2 de marzo, 40–44.
- GONZÁLEZ, Y. (2007). “Un sistema educativo que no logra levantar el vuelo”. *Público*. Actualidad. 4 de diciembre, 33.
- GRAU, A. (2008). “Pizarra con tizas en la era de Internet”. *El País*. 8 de abril, 30–31.
- GUARRO, A. (2007). En J. A. AUNIÓN, “Leer más de tres líneas sin perderse...”. *El País*. Sociedad. 3 de diciembre, 45.
- GUZMÁN, M. J. (2007). “Los secretos de la buena educación”. *El diario de Sevilla RDO*, 16 de diciembre, 2–4.
- HARTMANN, M. (2008). En L. CONDE, “Permitir que elijan su futuro con el corazón”. *Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- JANER, M. (2008). “Triunfar en el bachillerato”. *La Gaceta de los negocios*. Ocio. 16 de febrero, 7–10.
- J. A. A. (2007). “La cultura de los padres predispone al éxito escolar de los alumnos”. *El País*. Sociedad. 5 de diciembre, 42.
- J. M. (2008). “La educación valenciana apuesta por la calidad”. *La Razón*. Cultura. 2 de febrero, 48.
- LLANO, A. (2007). “Educación en España”. *La Gaceta de los negocios*. Opinión. 20 de enero, 3.
- LURI, G. (2008). “¡Harto de Finlandia!”. *La Vanguardia*. Opinión. 25 de febrero, 28.
- MARQUES, P. (2008). En A. GRAU, “Pizarra con tizas en la era de Internet”. *El País*. 8 de abril, 30–31.
- MEHLHORN, H. G. (2008). En L. CONDE, “Permitir que elijan su futuro con el corazón”. *Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- MONGE, J. (2008). En M. A. CRIADO, “Internet y el ordenador no han cambiado la enseñanza”. *Público*. Tecnología. 17 de marzo, 34.
- MUÑOZ, M. (2007). “La educación de los hijos”. *ABC*. Cartas al director. 8 de diciembre, 8.
- PALACIOS, J. (2008). En L. CONDE, “Permitir que elijan su futuro con el corazón”. *Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- PASTOR, A. (2007). En L. A. SANZ, “Los alumnos españoles son los que más bajan de la OCDE en comprensión lectora”. *El Mundo*. 5 de diciembre, 20–21.
- PEDRERO, P. (2007). “Toda la culpa”. *La Razón*. 8 de diciembre, 80.
- PEDRÓ, F. (2007). “Políticas educativas y evidencias”. *La Vanguardia*. Opinión. 31 de enero, 20.
- PÉREZ, A. (2007). “La ciencia de la enseñanza en una página web”. *El Mundo*. Aula. 15 de marzo.

- PFEIFFER, C. (2008). “Los perdedores de Pisa: víctimas del consumo mediático”. En L. CONDE, *Permitir que elijan su futuro con el corazón. Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- PRADES, J. (2007). “El pesimismo de los expertos”. *El País*. Gente. 10 de diciembre, 44.
- ROBLES, E., BARRIOS, A. & CABALLERO, P. A. (2006). *Estudio comparativo de los sistemas educativos líderes en la evaluación internacional*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- R. N. (2007). “Problemas sin respuesta”. *La Razón*. España. 17 de diciembre, 15.
- ROYO, P. (2007). “Las matemáticas como aprendizaje para la vida”. *La Vanguardia*. Sociedad. 30 de junio, 32.
- RUEDA, L. G. (2008). “La LOE rebaja el listón de las escuelas oficiales de idiomas”. *La Razón*. Sociedad. 25 de febrero, 33.
- R. V. (2007). “Contra el fracaso escolar, el modelo valenciano”. *La Razón*. Sociedad. 12 de febrero, 34.
- SANZ, L. A. (2007). “Los alumnos españoles son los que más bajan de la OCDE en comprensión lectora”. *El Mundo*. 5 de diciembre, 20–21.
- SÁNCHEZ DE LA NIETA, G. (2007). “Mejorar el gasto en enseñanza no siempre trae mejores resultados”. *La Gaceta de los Negocios*. España. 4 de diciembre, 10.
- SÁNCHEZ-VALLEJO, M. A. (2008). “Niños y niñas separados contra el fracaso escolar”. *El País*. Opinión. 13 de febrero, 36–37.
- SCHLEICHER, A. (2007). “España ha mejorado su educación muy rápido, pero aún está retrasada”. *El País*. Educación. 3 de diciembre, 46.
- SEGARRA, E. (2008). “¿Quién le pone el cascabel al gato?”. *La Vanguardia*. Opinión. 26 de febrero, 26.
- SEGURA, M. (2008). En A. GRAU, “Pizarra con tizas en la era de Internet”. *El País*. 8 de abril, 30–31.
- SEVILLANO, E. (2008). “Maestros creativos se unen en red”. *El País*. Sociedad, 4 de febrero, 40.
- SOLANES, J. M. (2009). “¿Educación mixta o diferenciada?”. *La Gaceta*. Negocios, 6 de marzo, 46.
- SPITZER, M. (2008). En L. CONDE, “Permitir que elijan su futuro con el corazón”. *Cinco Días*. Economía. 29 de febrero, 44–45.
- S. T. (2007). “Menos gramática y más leer y escribir”. *El País*. Sociedad. 5 de diciembre, 44.
- VIDAL, E. (2007). En J. PRADES, “El pesimismo de los expertos”. *El País*. Gente. 10 de diciembre, 44.
- VILA, I. (2007). “Las aulas de acogida”. *La Vanguardia*. Opinión. 9 de diciembre, 28.

**INCLUSIÓN, CONVIVENCIA
Y CULTURA DE PAZ EN LAS AULAS**

El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica

Andrea FRANCISCO AMAT

Lidón MOLINER MIRAVET

Correspondencia:

Andrea Francisco Amat

Correo electrónico:
afrancis@edu.uji.es

Lidón Moliner Miravet

Correo electrónico:
mmoliner@edu.uji.es

Teléfono:
964729899

Fax:
964729264

Dirección postal común:
Universidad Jaume I
Fac. de CC. Humanas y Sociales
Departamento de Educación
Av. de Vicent Sos Baynat, s/n.
12071 Castellón de la Plana
(España)

Recibido: 15 de abril de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El Aprendizaje Servicio (APS) es una propuesta que parte del servicio voluntario a la comunidad y de la adquisición de aprendizajes y los combina en un solo proyecto. El presente artículo tiene como finalidad difundir la experiencia de innovación educativa de APS que se ha desarrollado durante el curso 2009/2010 en la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana (España). La iniciativa, que se ha llevado a cabo por un equipo docente interdisciplinar formado por profesorado de Magisterio, Psicopedagogía y Comunicación Audiovisual, buscaba despertar la conciencia crítica y la participación ciudadana entre los miembros de la comunidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje Servicio, Ciudadanía, Transformación social.*

Service learning at university: a strategy in training critical citizens

ABSTRACT

Service Learning (SL) is a proposal which emerges from the volunteer service to the community and from skills acquisition, combining them in a single articulated project. The goal of this article is to discuss an SL innovation experience which took place in the academic year 2009–2010 at the *Universitat Jaume I* in Castelló de la Plana (Spain). This initiative was implemented by an interdisciplinary teaching team formed by the academic staff in the Teaching Education, Psychopedagogy and Audiovisual

Communication degrees. It aims to awaken critical awareness and promote citizen participation among all university members.

KEY WORDS: *Learning Service, Citizenship, Social Transformation.*

Introducción

Estamos viviendo en la llamada *sociedad de la información* (APARICI, 2003; BAUMAN, 2007; CASTELLS, 2001) y nuestro sistema educativo requiere de nuevas formas de enseñanza–aprendizaje que respondan a las demandas actuales. Como apunta el Informe Delors (1996), no se trata sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En este contexto, las universidades europeas están culminando la configuración de los Grados y Másteres con un nuevo modelo conceptualizado como *Aprendizaje Basado en Competencias*, las cuáles son definidas por la OCDE como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (HERSH ET AL., 1999). Se parte de una visión y misión de la Universidad como espacio y actor transformador de la sociedad. Se exige la presencia general de elementos educativos claves que impulsen una formación de todos para la ciudadanía global y no una oferta reducida en un campo formativo especializado (postgrado, congresos, acciones singulares) o para un grupo de profesionales específicos (GEHRING, 2008). El proceso de enseñanza–aprendizaje se vuelve cada vez más complejo y requiere de nuevas metodologías y fórmulas.

Una buena herramienta que se abre camino es el Aprendizaje Servicio (APS). A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

En el presente artículo desarrollaremos, en primer lugar, el significado y fundamentación del APS para abordar, a continuación, el proyecto llevado a cabo en la Universitat Jaume I (UJI). Finalmente, analizaremos diferentes tipos de transformaciones que se están observando a raíz de esta experiencia¹.

1. Fundamentos del Aprendizaje Servicio

Los dos antecedentes clave en la gestación del APS los encontramos a partir de la corriente educativa liderada por John Dewey (1916, 1938) y William James (1984). En la década de los años 20 aparecen las primeras experiencias sobre APS, y es en 1969 cuando se describe por primera vez como “*una tarea necesaria para el crecimiento educativo*” en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en EE.UU.

A pesar de que han pasado casi cuarenta años desde esta primera aproximación y consolidación del concepto de APS, en la actualidad se concibe como una propuesta innovadora. Se trata de una metodología actual pero que cuenta con elementos sobradamente conocidos por todos, como son el servicio voluntario y la transmisión de conocimientos y valores. El elemento innovador consiste en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (PUIG & PALOS, 2006).

Como ocurre con muchos otros fenómenos sociales y educativos, no existe una única definición sobre el APS. En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de terminologías para referirnos a esta metodología, hecho que hace más complejo el concretar y aportar una única definición sobre el tema. En el cuadro que presentamos a continuación ofrecemos algunas de las definiciones sobre el APS que muestran sus diferentes dimensiones:

Ámbito Internacional	
Ministerio de Educación chileno, 2007	El APS se traduce en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en los que los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes aportando a la solución de un problema comunitario, permitiendo al estudiantado descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos.
Eyler & Gilers, 1999	El APS es una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera conexas las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social.
Stanton, 1990	El APS es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores –servicio a los demás– que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a las que ellos sirven, y entre los programas de educación y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.
Ámbito Nacional	
Puig & Palos, 2007	Lo conciben como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo
Martínez–Odría, 2007	El APS es un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima.
Tapia, 2005	El APS se define como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.

CUADRO 1. *Definiciones APS*

Por su parte, Puig et al. (2009) dividen la definición del término en cuatro bloques temáticos que pueden ayudar a comprenderla con más precisión:

- La *esencia* del APS: pretende señalar sus elementos más básicos e imprescindibles. Dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener aprendizajes vinculados al currículum.
- La *pedagogía* del APS: pretende basarse en la experiencia real vivida por el estudiantado. Impulsar la participación, organizar procesos de cooperación, tomar conciencia de lo vivido y buscar el éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración.
- El *trabajo en red* con la comunidad. Colaborar con otras instituciones y entidades sociales y ofrecer al estudiantado posibilidades de servicio.
- Las *finalidades* del APS: pretenden explicitar los motivos que promueven la realización de estos proyectos. Impulsar la educación en valores a través de su práctica, favorecer el

compromiso cívico y usar el conocimiento como una herramienta de la mejora de la calidad de vida.

Para finalizar, lo que parece estar claro es que, a pesar de las innumerables definiciones, existe consenso al señalar dos componentes básicos del APS. Por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum. Por la otra, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad.

2. Construyendo ciudadanía en la comunidad universitaria a través del APS.

DEFINIENDO EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Esta iniciativa se desarrolló en la Universidad Jaume I de Castellón dentro del proyecto denominado *Experiencias de aprendizaje servicio con grupos interdisciplinarios de educación y comunicación en temas de ciudadanía y cultura de paz*, financiado por la *Unidad de Apoyo Educativo* de dicha institución. Para ello utilizamos el APS como metodología de enseñanza-aprendizaje en el seno de tres asignaturas: *Educación Cívica y Social*, *Discursos Audiovisuales y Cultura de Paz y Didáctica General*. En esta primera experiencia, llevada a cabo durante el primer semestre del curso académico 2009/2010, participaron un total de 162 alumnos pertenecientes a las titulaciones de Maestro, Comunicación Audiovisual y Psicopedagogía.

Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar y teniendo en cuenta el marco teórico de las diferentes asignaturas. Por otra parte, consideramos esencial aunar dos disciplinas que tradicionalmente han estado separadas en el ámbito universitario: las Ciencias de la Comunicación y la Educación. Si los medios de comunicación forman parte omnipresente de nuestra vida cotidiana, y si estamos de acuerdo en que son agentes socializadores fundamentales a la hora de configurar el imaginario colectivo (APARICI, 2003, 2008; BUCKINGHAM, 2005; FERRÉS, 2000, 2006, 2008; JENKINS, 2008; MASTERMAN, 1993; MIRALLES, 2003; MORDUCHOWICZ, 2003, 2008; PÉREZ TORNERO, 2000; TYNER & LLOYD, 1995), se torna fundamental que los profesionales de ambas disciplinas puedan enriquecerse mutuamente para afrontar los retos sociales actuales.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Dos fueron los ejes básicos que nos planteamos en este proyecto. Por una parte, desarrollar en el alumnado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad o el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Y por otra, promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria; despertando la conciencia social, la solidaridad y el compromiso con el entorno del estudiantado.

La metodología que planteamos en las asignaturas del proyecto supone un cambio radical de la función docente en la Universidad que coincide con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (DE MIGUEL, 2006; ZABALA, 2006). Se trata de que el alumnado sea el centro y el elemento activo de toda la propuesta, mientras el equipo docente pasa a tener el rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones de aprendizaje.

Para ello, los ejes centrales de la planificación de las asignaturas fueron el trabajo autónomo (MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ & RABANAQUE, 2008; ROMERO & PÉREZ, 2009) y las tutorías grupales (ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2008). Semanalmente, los equipos de trabajo tenían que elaborar una fase del proyecto (ver cuadro 2) y presentarla en la tutoría con las docentes para revisar y orientar la tarea. Además, se realizaron plenarios para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual y una exposición final de todos los trabajos.

Por otra parte, se utilizó el Aula Virtual para publicar las guías de las asignaturas y el material bibliográfico; para las sucesivas entregas de los trabajos, permitiendo una mayor flexibilidad y, por último, como espacio de comunicación entre los estudiantes y el equipo docente.

Como hemos apuntado, el alumnado, dividido en grupos heterogéneos, desarrolló sus proyectos a partir de cinco fases de acción, adaptadas de las propuestas de Tapia (2006).

Fase	Objetivos	Temporalización
I. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio	Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección de dicho proyecto.	1º Semana
II. Contacto con el centro receptor del servicio	Diagnosticar las necesidades de junto con la entidad, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones.	2º semana
III. Preparación de la actividad, metodología y producción material	Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención.	3º y 4 semana
IV. Aplicación	Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad.	5º, 6º y 7º semana
V. Evaluación	Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas. Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia.	8º semana

CUADRO 2. Fases del APS

LOS PROYECTOS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En el APS se pueden plantear varios tipos de servicios: directo, indirecto, de advocacy o de investigación (LUCAS, 2007). En este caso, todo el estudiantado eligió realizar intervenciones directas, actividades que requerían una relación cara a cara con las personas a las que se les prestaba el servicio para transformar la realidad.

Se desarrollaron 23 proyectos; cada uno de ellos buscaba trabajar un valor o temática relacionada con la educación cívica y se llevaba a cabo en un ámbito concreto de actuación. Concretamente, 14 grupos trabajaron en el campo de la educación formal (realizando intervenciones educativas en centros de Infantil, Primaria y Secundaria) y 9 trabajaron en el espacio público (organizando campañas, cine-forums y actividades en la ciudad). Las temáticas que eligieron están integradas en 4 grandes áreas: los valores relacionados con la interculturalidad y el respeto a la diversidad; los relativos al cuidado del medio ambiente; los que abordan la igualdad, y los que hacen referencia a la ciudadanía crítica.

En las propuestas que se llevaron a cabo, se encuentran diversas campañas realizadas en la UJI. Entre ellas, la de *gotas diferentes pero gotas iguales*, que buscaba potenciar la diversidad personal y cultural en las aulas a través de un blog y una acción colectiva en el ágora de la universidad. Con temática medio ambiental, se elaboró una video-campaña *Respeto a los animales* con el objetivo de dar a conocer la labor de la protectora de animales de Castellón. En esta misma línea, encontramos la iniciativa *¿Lo permitirías?* para concienciar sobre la importancia de recogida de los vehículos abandonados, que contó con la financiación del Ayuntamiento de Vila-Real y la cobertura del proyecto por parte de los medios de comunicación locales. O el cortometraje *No ser tolerante te afecta*, que trabajaba el tema del respeto a la diversidad en la orientación sexual y que, además de publicarse en el blog de la campaña, fue exhibido en la UJI y en centros de Educación Secundaria.

En el espacio de la universidad también se llevaron a cabo sesiones de Cine forum. Por ejemplo, bajo el lema *Dona publicada, dona maltractada (Mujer publicada, mujer maltratada)* se organizaron unas Jornadas en torno a la violencia de las mujeres en el discurso mediático. Para el debate se contó con la red de mujeres feministas de la provincia, con el colectivo Dones de Negre (Mujeres de negro), con la Fundación Isonomía y con diversos actores del sector audiovisual.

Para la difusión de todas estas iniciativas se elaboraron carteles y *flyers* informativos, se recurrió al servicio de comunicaciones de la UJI, se crearon blogs y se aprovecharon las redes sociales como

Facebook y Tuenti. Los blogs, además, permitieron dar continuidad al proyecto ya que el material elaborado sigue a disposición de toda la comunidad. Este uso de las nuevas tecnologías fue innovador, motivador y facilitador de la creación de redes y la construcción colectiva del conocimiento (JENKINS, 2008).

Por otra parte, para los proyectos que se realizaron en los centros educativos se elaboraron unidades didácticas sobre valores, se crearon canciones y obras de teatro, y se produjeron materiales que fueron cedidos a los centros para su utilización en futuras actividades. Todos estos recursos se adaptaron a los diferentes contextos y a las diversas necesidades de cada centro. Al finalizar, tras la observación de su aplicación, se reelaboraron las propuestas didácticas, una actividad inspirada en la metodología de investigación-acción que busca la mejora de la práctica educativa mediante su constante reflexión en espirales de planificación, acción, observación y reflexión (CARR & KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990 y 1993; LATORRE, 2003; TAYLOR & BOGDAN, 1987).

3. Transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado, explicaremos los cambios que este proyecto ha generado tanto en el alumnado como en el profesorado.

...EN EL ESTUDIANTADO

En las reflexiones realizadas en la fase de evaluación, han valorado muy positivamente la experiencia y el aprendizaje producido. Los dos aspectos que más han destacado de esta propuesta de APS han sido: la autonomía y la conexión con la práctica.

En primer lugar, el hecho de que el alumnado pudiese escoger libremente la temática y el ámbito de trabajo, ha contribuido a una mayor motivación y a la apropiación del proyecto por parte de los grupos, llegando incluso a la realización de acciones que no eran requisito para aprobar las asignaturas. Por otra parte, el hecho de organizar las clases en torno a tutorías grupales y a trabajo autónomo no presencial, les permitió una mejor gestión del tiempo y una atención individualizada de los proyectos por parte del equipo docente.

La otra cuestión que apuntaron fue la oportunidad de aplicar sus ideas a la realidad, observando las repercusiones en el entorno y en ellos mismos. Además, la experiencia les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua a la hora de realizar cualquier acción que pretenda incidir en un entorno humano.

Todo este proceso les llevó a la adquisición de una serie de competencias que estaban planteadas en los objetivos de las asignaturas. Por una parte, se generó un contexto de trabajo en equipos multidisciplinares que les dio la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la asertividad, la empatía, el respeto, la solidaridad o el compromiso (RUIZ, 2010; PICAZO, ZORNOZA & PEIRÓ, 2009; MENDÍA, 2009). Por otra parte, el alumnado tuvo que fundamentar teóricamente su intervención, lo que provocó una reflexión profunda sobre las repercusiones de la sociedad de la información en el momento actual. Finalmente, al tener que participar e implicarse en proyectos de transformación de su entorno, se despertó la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica.

...EN EL PROFESORADO

El equipo docente ha transformado sus prácticas educativas. Ha organizado las asignaturas situando al alumnado como eje central de la planificación. Para ello, ha suprimido las clases magistrales y las ha sustituido por tutorías grupales, y ha cambiado los exámenes tradicionales por la evaluación continua basada en la creación de un proyecto grupal. Como destacan Andreu, Sanz Torrent & Serrat Sellabona (2009), esta organización implica un gran esfuerzo dinamizador e innovador por parte del profesorado pero se traduce en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se genera un clima de mayor confianza con el estudiantado que permite un cambio en las relaciones entre el profesorado y el alumnado al crearse las condiciones adecuadas para un diálogo más igualitario y sincero (AUBERT ET AL., 2009; FLECHA, 1997; FREIRE, 1988, 1997).

Por otra parte, se ha iniciado un proceso de coordinación en dos campos del conocimiento que tradicionalmente han estado separados: la Educación y las Ciencias de la Comunicación, generando un espacio interdisciplinar que ha enriquecido el conocimiento y la mirada del profesorado implicado. Este proceso ha provocado en el profesorado un cambio en la concepción de los planes de estudios universitarios, entendiendo los aprendizajes de las asignaturas como parte de un todo que no está

parcelado. En este sentido, la Universidad debería encontrar más canales de interacción para que el alumnado entendiera su formación de manera integral.

Del mismo modo, la iniciativa ha supuesto una oportunidad de crecimiento para el equipo docente al tener que coordinarnos, negociar y consensuar desde el planteamiento inicial hasta la evaluación de las asignaturas. A pesar de suponer un trabajo extra, ha servido de elemento revitalizador y motivador.

De hecho, el éxito de estas iniciativas guarda una estrecha relación con la creación de equipos de trabajo que acaban construyendo redes más amplias de colaboración. La labor docente no debe entenderse como un camino solitario porque puede llevar al cansancio y a la frustración; generar espacios de convivencia e intercambio favorece un mayor dinamismo, motivación y satisfacción profesional (PACHECO, 2008; RODRÍGUEZ, 2007).

En definitiva, el APS es una metodología que responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- ÁLVAREZ, P. R. & GONZÁLEZ, M. C. (2008). “Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1): 49–71.
- APARICI, R. (Coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- APARICI, R. & GARCÍA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: De la Torre.
- AUBERT, A. ET AL. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- ANDREU LL., SANZ, M. & SERRAT, E. (2009). “Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos”. *REIFOP*, 12 (3), 111–126 (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (30-03-10).
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación– acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). *Manual de Aprendizaje Servicio*. Chile: Mineduc.
- DE MIGUEL, M. (2006). “Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71–92.
- DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO–Santillana.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- EYLER, J. & GILERS, D. E. (1999). *Where’s the learning in service–learning?* San Francisco: Jossey–Bass.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (Ed.) (2006). *Com veure la televisió*. Barcelona: Consell de l’Audiovisual de Catalunya.

- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de éste árbol*. Barcelona: El Roure.
- GEHRING, H. (2008). “Análisis de las competencias genéricas del modelo aprendizaje basado en competencias en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES como espacio transversal para la integración de elementos de la educación para el desarrollo”, en *Actas IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Barcelona.
- HERSH, L., SIMONE, D., MOSER, U. & KONSTANT, J. (1999). *Proyectos sobre competencias en la OCDE*. París: OCDE.
- JAMES, W (1984). “The moral equivalent of war”. En B. WILSHIRE (Ed.) William James: *The essential writings*. Albany, NY: State University of New York Press: 349–361.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LUCAS, S. (2007). “Desarrollo de las competencias Preocupación por la calidad y Motivación de logro desde la docencia universitaria”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Consultado (08/04/2010) en http://www.redu.um.es/Red_U/2.
- MARTÍNEZ–FERNÁNDEZ, J. R. & RABANAQUE, S. (2008). “Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC”. *Anuario de Psicología*, 39(3): 311–331.
- MARTÍNEZ–ODRÍA, A. (2007). “Service–Learning o Aprendizaje–Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía”. *Bordón*, 59(4), 611–626.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- MENDÍA, R. (2009). “Aprendizaje y servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana”. *Organización y Gestión Educativa*, 17(2), 7–10.
- MIRALLES, R. (Coord.) (2003). *Medios de comunicación y educación*. Barcelona: Cisspraxis.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003) *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MORDUCHOWICZ, R. (2009). *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- PACHECO, J. L. (2008). “Los grupos de trabajo de profesores como estrategia de mejora”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 2(1).
- PÉREZ TORNERO, J. M. (Coord.) (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- PICAZO, C., ZORNOZA, A. & PEIRÓ, J. M. (2009). “Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal”. *Psicothema*, 21(2), 274–279.
- PUIG, J. M. & PALOS, J. (2006). “Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.
- PUIG, J. M. ET AL. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ, J. M. (2007). “Espacios de reflexión y de actuación asociados al quehacer educativo del profesorado”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 205–218.
- ROMERO, M. & PÉREZ, M. (2009). “Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87–105.

- RUIZ, J. M. (2010). “Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real”. *Revista de Educación*, 351, 435–460.
- STANTON, T. (1990). “Service Learning: Groping toward a definition”. En KENDALL ET AL., *Combining Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service* (Vol. 1), 65-67.
- TAPIA, M. N. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona: Fundación Jaume Bofia.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TYNER, K. & LLOYD, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- ZABALA, M. A. (2006). “La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 37–70.

¹ Artículo adaptado de la comunicación *Construyendo ciudadanía en la universidad a partir del Aprendizaje-Servicio*, presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona 2010.

Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco

Félix ETXEBERRIA¹

Iñaki KARRERA

Hilario MURUA

Correspondencia:

Félix Etxeberria Balerdi

Correo electrónico:
f.etxeberria@ehu.es

Teléfono:
943 01 8250

Dirección postal:
Fac. Filosofía y CC de la Educación
Departamento de Teoría e
Historia de la Educación
Campus Gipuzkoa
Avda. de Tolosa, 70
20.018 - San Sebastián

Iñaki Karrera Juarros

Correo electrónico:
inaki.karrera@ehu.es

Teléfono:
943 01 70 38

E. U. de Magisterio
Oñati Enparantza, 1
20018 - San Sebastián

Hilario Murua Cartón

Correo electrónico:
hilario.murua@ehu.es

Teléfono:
945 013000

E. U. de Magisterio
Departamento de Teoría e
Historia de la Educación
Campus de Araba
C/ Juan Ibañez de Sto. Domingo, 1
01006 - Vitoria-Gasteiz

Recibido: 17 de mayo de 2009
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Se examinan las respuestas de 200 docentes de Bilbao y Donostia respecto a sus propias competencias en la educación con alumnos y alumnas inmigrantes. Afirman tener un buen nivel de consciencia y actitudes, pero tienen menos desarrolladas las competencias relativas a conocimientos y destrezas respecto al trato con alumnado inmigrante.

En relación a su situación personal, los educadores/as manifiestan bajos niveles de satisfacción, expectativas y de formación profesional, sensaciones de abandono, desprotección y desconocimiento de cómo abordar la tarea de educar con inmigrantes. Afirman conocer la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.

PALABRAS CLAVE: *Educación Primaria, Educación con inmigrantes, Competencias interculturales del profesorado.*

Intercultural competences of teachers with immigrant students in the Basque Country

ABSTRACT

This paper examines the responses of 200 teachers in Bilbao and Donostia (Spain) in regard to their own competences in teaching immigrant school children. Teachers say that they have great awareness and remarkable attitudes, but they have less developed competences relating to knowledge and skills in dealing with immigrant students.

In relation to their personal situation, educators indicate low levels of satisfaction, of expectations and of professional training, and feelings of abandonment, of neglect and of lack of knowledge on how to address the task of educating immigrants.

Teachers affirm that they know there are resources and mechanisms available to face intercultural education and they valued them positively, although they considered them insufficient.

KEY WORDS: *Primary Education, Education with immigrants, Intercultural competences of teachers.*

1. Educación intercultural

La Globalización nos ha recordado a todos lo plural que es la humanidad. Con ella nuestros pueblos y calles han ido poco a poco cambiando su paisaje humano: la manera de vestir, de relacionarse, de divertirse, etc. Junto con estos cambios han surgido nuevas necesidades en el ámbito social y educativo. Necesidades que abarcan a toda la población, a la autóctona y a la inmigrante.

La pluralidad cultural la podemos vivir como una amenaza a la identidad de los que ya vivíamos en este o aquel territorio o, por el contrario, como oportunidad para abrirnos y enriquecernos gracias al contacto e intercambio con otras culturas. Lo que está claro es que cada una de estas opciones nos llevará a construir proyectos muy diferentes y a sufrir consecuencias completamente contrapuestas. El proyecto que definimos pretende aproximarse sin lugar a dudas a la segunda opción.

Sin embargo, no cabe olvidar la complejidad que entraña la construcción de un proyecto que propugne el reconocimiento de todas las culturas, la inclusión de todas ellas en el Proyecto Educativo y que, además, consiga el éxito escolar de todos los alumnos, inclusive en el alumnado de incorporación tardía y también de aquel, que por diversos factores, enfrentan a la escuela y a la sociedad ante un reto más ambicioso. Para algunos autores un proyecto de este calibre exige un esfuerzo cognitivo y un compromiso elevado por parte de todos los actores, en términos de flexibilidad, de apertura, de escucha y de observación (DE NUCHÈZE, 2004: 9).

Somos conscientes de que son muchos los factores que confluyen en el éxito de un proyecto de este calibre, nosotros hemos elegido para este trabajo un factor entre otros: el perfil del enseñante. Entendido este como la pieza angular del triángulo didáctico (enseñante/educador–aprendiz–objeto de enseñanza aprendizaje).

Una vez establecida la importancia que tiene el enseñante y por ende su formación –tanto inicial como continua–, nos fijaremos en algunos aspectos que hacen relevante la necesidad de un perfil profesional concreto. Algunos de estos aspectos nos resultarán obvios, sin embargo, otros los calificaremos de sutiles, ya que pueden atender, a primera vista, a aspectos irrelevantes para la consecución de un proyecto educativo de esta índole.

Para delimitar el perfil del educador nos hemos fijado en las cinco normas para una pedagogía eficaz marcadas por los autores Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi (2000) y las hemos adecuando a nuestro objetivo que consiste en definir el perfil del educador respecto a las competencias interculturales: a) producción conjunta de enseñantes y estudiantes; b) desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo; c) crear significado: conectar la escuela con la vida de los estudiantes; d) enseñar pensamiento complejo; e) enseñar por medio de la conversación.

He aquí algunas pinceladas respecto a cada norma:

- a) La producción conjunta de enseñantes y estudiantes es especialmente importante cuando el enseñante y los estudiantes no pertenecen a la misma cultura. La actividad conjunta ayuda a crear un contexto común de experiencia en la escuela misma, que es vital cuando no existe un contexto cultural compartido (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 47). Además de la cultura de las personas existe la cultura de la institución, siendo esta un elemento central en el sistema educativo contemporáneo (AKKARI, 2000: 43). Es por ello que cuando se habla de los fundamentos culturales de la educación, es necesario escuchar a todos los estamentos que reflexionan sobre ella. Akkari (2000) recoge en la siguiente tabla las relaciones alumno (aprendiz)–enseñante (educador) y que tienen una gran relevancia en la comunicación entre el educador y los alumnos:

Culturalmente asimilacionista	Culturalmente apropiado
Relación jerárquica y limitada al contexto escolar	Relación fluida, trasciende el contexto escolar y abarca los aspectos afectivos de relación y cognitivos.
El enseñante construye las relaciones con cada uno de los alumnos de manera individual. El enseñante anima a los alumnos a <i>realizar diferencias</i>	El educador pone en marcha los nexos entre <i>todos los alumnos</i> y parte del postulado de la educabilidad.
El enseñante anima a los alumnos a aprender de forma individual.	El enseñante propugna los aprendizajes colectivos. Se incita a los alumnos a ayudarse mutuamente y a ser responsables de las adquisiciones colectivas.
El enseñante organiza la <i>competición escolar</i> , asegura la clasificación de los alumnos y facilita su orientación hacia escalafones diferenciados y jerarquizados.	El educador favorece la constitución de una <i>comunidad de aprendices</i> en situación de aprendizaje y fuera de él.

Según se observa, existen prácticas escolares muy sutiles, sustentadas en las actividades que propugna el enseñante y que pueden llevar a objetivos completamente contrapuestos. De ahí la importancia de la formación del profesorado.

- b) Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo. Si situamos este principio dentro de un proyecto multicultural, la primera característica de este encuentro es la asimetría en la comunicación, ya que en todos los casos nos encontraremos con situaciones en las que un hablante conoce la lengua (el educador y otros alumnos) y en otros alumnos se observan dificultades o bajo nivel en dicha lengua. En estas situaciones es de gran importancia favorecer la intercomprensión en clase y fuera de ella. Para que esta pueda llevarse a cabo es necesario que ambos grupos desarrollen estrategias eficaces que les permitan ir acercándose en el desarrollo de la intercomprensión (FRANCOIS, 1990).
- c) Crear significados: conectar la escuela con la vida de los estudiantes. En las aulas multiculturales, los enseñantes pueden crear experiencias compartidas mediante una instrucción basada en la actividad y orientada a problemas, unas actividades compartidas y una búsqueda atenta de oportunidades para evocar y utilizar educativamente las experiencias y los conocimientos de cada estudiante, sobretudo en el diálogo entre estudiante y enseñante (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 56).
- d) Enseñar pensamiento complejo. Existe un claro consenso entre los investigadores en torno al hecho de que todos los estudiantes, y quizás especialmente los estudiantes en situación de riesgo, necesitan una educación que sea cognitivamente estimulante; es decir que requiera pensamiento y análisis, no solo ejercicios basados en la repetición y memorización (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 56). Son conocidos los estudios y propuestas didácticas sobre la necesidad de trabajar la L2 junto con los contenidos del currículo (LAPLANTE, 2000; CARRASQUILLO & RODRIGUEZ, 2002; COELHO, 2005).
- e) Enseñar por medio de la conversación. Por medio de la conversación, la cultura y los conocimientos del niño se revelarán con claridad y es este aspecto el que queremos resaltar en una situación intercultural. Los supuestos, las percepciones, los valores, las creencias y

las experiencias –todos los componentes subjetivos y cognitivos de la pertenencia a una cultura– estarán presentes, permitiendo así que el docente pueda corresponder a ellos para contextualizar la enseñanza en la base de la experiencia del niño y para individualizar la enseñanza de la misma manera que cada niño está visualizado dentro de la cultura (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 60).

2. Escolarización de alumnos inmigrantes en Euskadi

ALUMNOS INMIGRANTES: ¿DÓNDE Y CÓMO LOS ESCOLARIZAMOS?

Al igual que en otras Comunidades Autónomas, el crecimiento de la población inmigrante y el de los alumnos en las escuelas es constante en el País Vasco. Hemos pasado en solo 8 años de 2.094 alumnos a 17.898 (GOBIERNO VASCO, 2008).

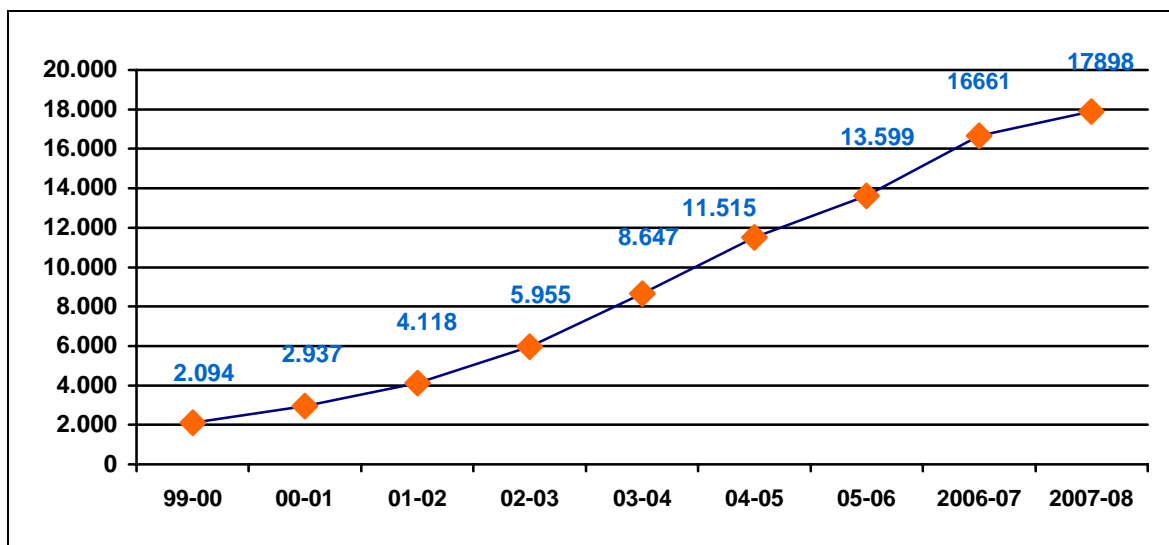


GRÁFICO. Evolución del alumnado inmigrante en la CAPV (GOBIERNO VASCO, 2008).

Si atendemos al porcentaje que representan los alumnos de origen extranjero y teniendo en cuenta sólo el alumnado de la enseñanza obligatoria, el alumnado inmigrante representa el 5,6 % en la CAV, para el curso 2008–2009.

Si comparamos el caso del País Vasco con otros territorios, podemos afirmar que en nuestro país, el índice de alumnos inmigrantes es todavía pequeño. Según el M.E.C., para el curso 2008–2009, la población escolar de origen extranjero alcanzaba estos niveles:

Madrid	13,9 %
Navarra	9,3 %
Cataluña	12,4 %
España	9,1 %
Euskadi	5,6 %
Galicia	3,2 %

Fuente: M.E.C. 2008–2009.

Por lo tanto, Euskadi ocupa todavía unos niveles relativamente bajos dentro del panorama de las CCAA del estado, en el puesto sexto por la cola, por encima de Extremadura, Galicia, Asturias y Andalucía.

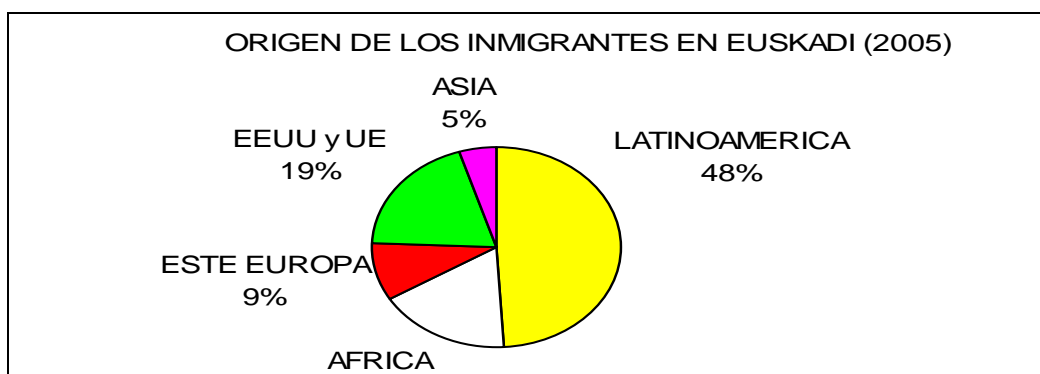


GRÁFICO. Origen del alumnado inmigrante en Euskadi (GOBIERNO VASCO, 2004).

Tal y como vemos en este gráfico, entre el alumnado extranjero, el colectivo mayoritario es el procedente de Latinoamérica (48 %) abarcando casi a la mitad del alumnado inmigrante. A continuación se encuentran los procedentes de la Unión Europea y de EEUU (19 %), en tercer lugar los de África (17 %) y posteriormente los de Europa del Este (9 %) y de Asia (5 %).

Por procedencia geográfica (distribución porcentual)		Por titularidad del centro y enseñanza (% sobre total de alumnado)		
	%	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	100,0	9,4	11,5	5,1
Europa	29,2	7,2	9,3	3,4
África	19,4	11,2	14,1	5,3
América del Norte	1,0	9,4	11,3	7,1
América Central	3,6	10,8	13,2	6,0
América del Sur	41,9	4,4	5,0	2,6
Asia y Oceanía	4,8	6,8	6,9	6,4

(1) Cifras avance.

Procedencia del alumnado extranjero en el Estado (M.E.C., 2008–2009).

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2008), la proporción de alumnado inmigrante en las aulas indica una mayoría de origen latinoamericano (América Central y del Sur), con un 45,5 % del total de los alumnos extranjeros. A continuación se encuentra Europa, con el 29% y África con el 19 %. Asia y Oceanía suponen cerca del 5 %.

3. Investigación empírica

A. DISEÑO

La competencia intercultural se reconoce en la actualidad como una herramienta crucial para vivir en las sociedades plurales del s. XXI. Se entiende por competencia intercultural una forma de competencia social o de habilidad de vida aplicada a entornos y contextos caracterizados por la diversidad cultural. Es decir, se refiere a la capacidad de las personas para captar las necesidades del contexto interpersonal y adaptar su respuesta al mismo (FABIANO, ROBINSON & PORPORINO, 1991; GARRIDO & LÓPEZ, 1995; GOLEMAN, 1995, 1999; GOLDSTEIN, 1988; TRIANES, MUÑOZ & JIMÉNEZ, 1997).

La presente investigación ha utilizado una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa, y tiene como objetivo principal identificar el nivel de competencia intercultural entre los profesionales que trabajan con niños y niñas en los ciclos de Educación Infantil y Primaria.

El texto que ahora presentamos es la segunda parte del trabajo realizado en 2008 en el que se preguntaba a los educadores, familiares y responsables educativos sobre las competencias ideales de los profesionales que trabajan con alumnado inmigrante. En 2009, la investigación se focaliza en averiguar

cuáles de esas competencias se corresponden con las competencias reales que dominan los educadores actuales.

B. METODOLOGÍA

El cuestionario y la entrevista

El cuestionario está compuesto por 38 ítems (Anexo I), que se agrupan en diferentes bloques que intentan valorar algunos de los aspectos relacionados con la educación con alumnos inmigrantes. Estos cuatro bloques son los siguientes:

- *Conciencia.* En este bloque se pone de relieve algunos aspectos relacionados con el hecho de ser consciente respecto de algunos temas relacionados con las culturas, la escucha, dificultades, necesidad de colaboración y posibilidad de enriquecimiento mutuo entre personas de diversas culturas.
- *Actitudes.* En el capítulo de las actitudes se resalta el hecho de que el encuestado debe demostrar una cierta inclinación ante determinados problemas o desafíos, como elaboración de planes, eliminar expresiones de racismo y xenofobia o trabajar para promover el éxito escolar.
- *Conocimientos.* Hacen referencia al grado de información sobre aspectos culturales propios y ajenos, saber palabras o expresiones, conocimientos sobre dinámica de grupos y conocer barreras de tipo cultural.
- *Destrezas y habilidades.* Se refieren a la habilidad para interpretar diferentes culturas, mejorar el rendimiento de los inmigrantes, crear climas de convivencia y espacios donde se pueda practicar la lengua y cultura de origen.

También se hicieron tres preguntas sobre formación específica, grado de satisfacción y expectativas del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante.

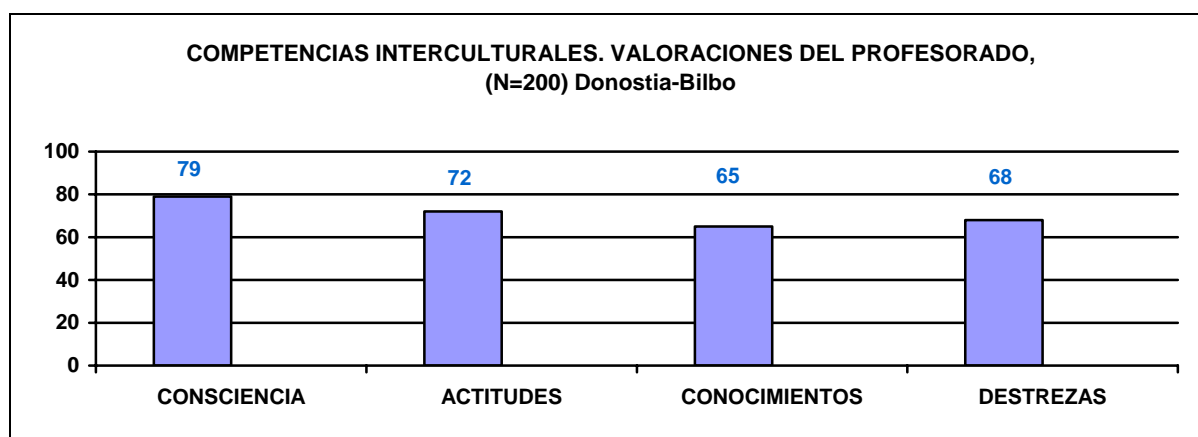
El cuestionario de este segundo trabajo cuenta también con preguntas abiertas que interrogan sobre aquellos aspectos más positivos y los más negativos en relación con la labor con el alumnado inmigrante. Además de este cuestionario, se realizaron también entrevistas al 10 % de los encuestados, con lo que se obtuvo una interesante información de tipo cualitativo.

C. LA MUESTRA

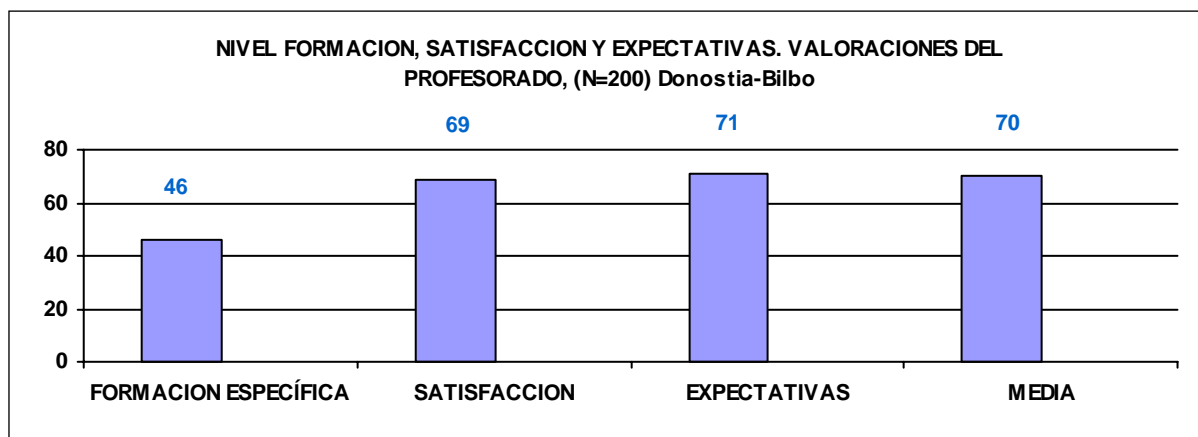
El colectivo objeto de estudio ha estado formado únicamente por maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de Bilbao y Donostia. Como ya hemos indicado más arriba, en esta muestra hemos preguntado sobre el grado en que los educadores encuestados poseen o dominan las competencias indicadas. Es decir, al igual que en la primera parte de la investigación en 2008 se preguntaba sobre la importancia de unas determinadas competencias, ahora preguntamos sobre la medida en que los educadores se consideran preparados o dominan dichas competencias. Si antes eras las competencias *ideales*, en este caso preguntamos sobre las competencias *reales* de los encuestados.

D. RESULTADOS DE LAS RESPUESTAS POR BLOQUES (N=200)

A continuación ofrecemos los datos cuantitativos en las respuestas calificadas de cero a cien puntos. El intervalo de las puntuaciones va desde 84 (la más alta) hasta 46 (la más baja), siendo la media de 70 puntos.



Vemos que las competencias que mayor puntuación obtienen son las relacionadas con la consciencia y actitudes, mientras que los conocimientos y destrezas se sitúan por debajo.



El nivel de formación que afirman disponer los educadores ocupa el último lugar de la tabla. También las expectativas y el grado de satisfacción en el trabajo obtienen puntuaciones bajas.

4. Valoración de los resultados obtenidos en la encuesta

FRECUENCIAS

Las 200 encuestas obtenidas en los distintos centros escolares de Bilbo y Donostia se reparten de la siguiente manera:

SEXO:

Mujer	84 %
Hombre	16 %

La gran mayoría de los encuestados de la etapa infantil y primaria de Bilbao y Donostia está constituida por mujeres, el 84 %, siendo el porcentaje de los varones del 16 %.

ETAPA

Infantil	34 %
Primaria	66 %

En la muestra que hemos examinado, los profesores-as de primaria suman el doble que los que trabajan en la etapa infantil.

CENTRO

Publico	69 %
Privado	31 %

Los centros públicos conforman el 69 % de los encuestados, mientras que el porcentaje de los que responden desde los centros privados es del 31 %.

FORMACIÓN

Diplomado	80 %
Licenciado	20 %

La gran mayoría del profesorado de infantil y primaria está formado por Diplomados, el 80 %, siendo el porcentaje de licenciados del 20 %

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA

Apenas hay diferencias significativas en relación a las distintas variables independientes analizadas en esta investigación. Las respuestas recibidas en los 38 ítems parecen ser muy consistentes y sufren pocas variaciones por el hecho de que los encuestados sean de diferente sexo, trabajen en centros públicos o privados o ejerzan su labor en un determinado modelo lingüístico.

1. CONSCIENCIA Y ACTITUDES

Casi todos los ítems relativos a competencias relacionadas con ser consciente y tener determinadas actitudes necesarias para trabajar con alumnado inmigrante se encuentran por encima de la media, obteniendo las puntuaciones más altas de la tabla (Anexo 1).

Esto indica que el profesorado que atiende al alumnado inmigrante parece encontrarse al tanto de los problemas y de las consecuencias que su trabajo acarrea. Demuestran buena actitud y buenas cualidades en cuanto a la sensibilización ante los problemas.

2. CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS

Por el contrario, los ítems relacionados con los conocimientos y con las destrezas que los profesionales deben poseer a la hora de enfrentarse a las tareas educativas con alumnado inmigrante ocupan los puestos más bajos de la tabla, por debajo de la media en su mayoría.

Esto parece indicar que aquellos aspectos relacionados con la preparación específica del profesorado en temas relacionados con los conocimientos adquiridos o con las habilidades para desarrollar programas interculturales son los menos cultivados.

En concreto, desde el punto de vista de los conocimientos, los aspectos menos valorados, son los siguientes:

- Saber las necesidades que se les presentan a las personas inmigrantes.
- Tener información del país de origen.
- Conocer elementos culturales.
- Saber algunas palabras o expresiones del país de origen.

En relación con las destrezas que dominan en menor medida los profesionales de la educación, destacamos las siguientes:

- Ser capaz de analizar las necesidades.
- Mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante en las lenguas.
- Adaptar los recursos humanos, materiales, medios.
- Tener habilidad para reconocer e interpretar las diferentes culturas.
- Diseñar y poner en marcha nuevas experiencias.
- Organizar actividades que enriquezcan.
- Fomentar contactos con familiares y asociaciones.
- Crear espacios y momentos para cultivar la lengua y cultura de origen.

Parecen profesionales muy conscientes y con buena actitud hacia la educación intercultural, pero con pocos conocimientos y recursos para llevar a cabo esa tarea. Algunas expresiones de los educadores que respondieron a las entrevistas ilustran esta situación con mucha crudeza:

- *“Estamos desnudos en el trabajo, porque ¿Cómo enseñar euskara a una persona que no sabe y que tiene cierta edad?”*
- *“En cuestión de organización, materiales, recursos, etc. estamos desnudos.”*

- *“En primaria es un desamparo tal,... cuando de repente te llega el típico niño ruso, que no te habla euskara ni castellano y está que no se entera, que no se aclara... es una situación de desprotección desde el punto de vista emocional y afectivo terrorífica.”*
- *“La verdad es que nos sentimos un poco en mantillas en este tema.”*
- *“Una vez que vienen y haces los papeles, pues se quedan bajo nuestra responsabilidad,...son vuestros, arreglaos como podáis.”*

3. FORMACIÓN, EXPECTATIVAS Y SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA CON INMIGRANTES

Además del análisis de las competencias interculturales, hemos analizado también estos tres aspectos mencionados en la encuesta respondida por los 200 profesores y profesoras de Bilbao y San Sebastián. Del análisis de los resultados se pueden obtener las primeras consecuencias:

- En lo que se refiere a satisfacción, las puntuaciones resultantes están por debajo de la media, aunque en posiciones relativamente altas.
- Las respuestas relativas a las expectativas que tiene el profesorado, puntúan justo encima de la media del conjunto de todos los ítems.
- La peor puntuación, hasta el hecho de ser la última de la tabla, es la relativa al grado de formación específica recibida para el trabajo con el alumnado inmigrante. La puntuación obtenida en este tema es de 46 sobre 100 y supone una llamada de urgencia a la hora de establecer pautas para la formación del profesorado dedicado al alumnado inmigrante.

A la luz de estos resultados, podemos concluir que la situación del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante deja mucho que desear en los aspectos más personales de los docentes. A la baja satisfacción y pocas expectativas que parecen demostrar se le suma la escasa formación que dicen haber recibido en lo relativo al trabajo con alumnos extranjeros. Esto queda reflejado en palabras de los propios afectados con expresiones de este tipo:

- *“Hay cursos sobre interculturalidad, pero no hay nada específico.”*
- *“Hay materiales y experiencias, pero no hay una formación específica, o por lo menos nosotros no la hemos tenido.”*

5. Valoración de las entrevistas

La encuesta al profesorado cuenta también con una entrevista de preguntas abiertas que demandan a los profesores-as sobre aspectos más negativos y más positivos relativos al trabajo con alumnado inmigrante. Por las respuestas de los docentes, sabemos cuáles son los principales logros, medios o recursos de que disponen a la hora de trabajar en este terreno.

Se puede decir que, en general, son conscientes de los recursos y los medios materiales y humanos que existen para responder a la educación intercultural, pero también parecen tener claro cuáles son las limitaciones y los principales problemas que afectan a la educación con alumnado inmigrante.

PRINCIPALES ASPECTOS POSITIVOS

Dentro del capítulo de los logros y balance positivo respecto a medios y condiciones buenas de trabajo, cabe destacar que la mayoría de los entrevistados afirma conocer la existencia de los siguientes dispositivos:

- Profesores de refuerzo lingüístico. Son profesores de apoyo que reciben algunos centros cuando superar en cierto grado el porcentaje de alumnos inmigrantes en el centro.
- Asesoramiento y ayuda por parte de los Berritzegune, o centros de Renovación Pedagógica, que son centros de apoyo para el profesorado en general y también de modo específico para los que trabajan con alumnado inmigrante.
- Materiales y unidades didácticas que pueden encontrar en determinados sitios de Internet y que se les ofrecen para que puedan adaptarlos a las necesidades concretas del aula.

- Traductores que permiten ayudar a los niños, familias y profesores en el caso de que hablen lenguas que no son conocidas en el aula.
- Jornadas y seminarios que son organizados periódicamente, principalmente bajo el auspicio de los centros Berritzegune.
- Comisión de Escolarización, que es un organismo encargado de hacer la primera acogida a las familias inmigrantes y orientarles de cara a la elección del centro en el que van a recibir a los alumnos recién llegados.
- Planes de acogida que han sido elaborados para hacer más fácil el primer contacto de la familia y del niño inmigrante con la escuela.

Vemos por lo tanto que el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante está al tanto de los dispositivos, de los medios y los recursos materiales y humanos que existen en el sistema educativo para abordar el trabajo del aula. Es en principio un balance positivo, porque demuestra que existen medios y que son conocidos por los profesionales de la educación.

PRINCIPALES DEFICIENCIAS

A la hora de analizar aquellos aspectos más negativos de la educación con alumnado inmigrante, debemos destacar que las manifestaciones del profesorado entrevistado son mucho más abundantes y más ricas en expresiones que demuestran la preocupación por la situación en la que parecen encontrarse los docentes. Las principales deficiencias detectadas son las siguientes:

Falta de recursos humanos, profesores de apoyo. Esta es la principal deficiencia que se detecta en las entrevistas al profesorado. Parece haber una llamada unánime por parte de los profesionales para que los problemas derivados de la presencia de alumnado inmigrante se resuelvan principalmente por medio de los profesores de refuerzo o de apoyo.

- “*hace falta más recursos, es que no llegamos a más.*”
- “*en la red puedes encontrar muchas cosas... es entrar y adecuar tus materiales, pero los recursos de personal... que si no las cosas van a salir un poquito a medias.*”

Falta de recursos, de medios materiales. Aunque en general reconocen que existen materiales, los consideran como insuficientes, y que en todo caso deben ser adaptados a las circunstancias particulares del aula.

- “*Sí es verdad que en Berrikuntza o en Hezkuntza.net había unos materiales, pero necesitan más.*”
- “*Existen unos materiales u orientaciones, pero son muy generales.*”

Falta de tiempo. En algunos casos, aunque se sienten conscientes de los problemas y saben cuáles son las pautas a seguir, e incluso disponen de los materiales y hasta la formación necesaria, lo que destacan es que no tienen el tiempo suficiente para abordar de modo eficiente la tarea encomendada y coordinarse mejor. Esta situación va acompañada de expresiones de este tipo:

- “*Siempre estamos pillados. Son demasiadas cosas las que nos piden.*”
- “*Necesitaríamos más tiempo para profundizar más.*”

Falta de formación específica para la educación intercultural. Los docentes de este estudio expresan claramente las deficiencias que encuentran en su propia preparación y, aunque reconocen cierta formación y un esfuerzo por parte de las instituciones para mejorar la preparación, afirman que lo que se hace no es suficiente, que no se avanza más allá de las generalidades:

- “*Hay otros cursos, sobre interculturalidad... pero no hay nada específico.*”
- “*Los profesores ordinarios no recibimos formación y los profesores de apoyo acuden a seminarios y al Berritzegune... y con eso se hace algo, material, conocer otras experiencias... pero no creo que tengan formación propia, o por lo menos nosotros no la hemos tenido.*”

Dificultades para enfrentarse al principal problema que se les plantea. El problema más citado a la hora de hablar de las dificultades es el que se presenta al profesorado cuando tiene que abordar la escolarización y la enseñanza del euskara a inmigrantes que vienen durante el curso, en la etapa de

educación primaria. Las expresiones de incertidumbre se suceden una tras otra cuando los profesores se enfrentan a este tipo de problema básico:

- *“¿Cómo enseñar euskara a unos alumnos que no conocen ninguna de las lenguas y que llegan con 10 años?”*
- *“Al principio te planteas, ¿Cómo voy a empezar yo con estos niños?”*
- *“Si entran en el aula a mitad del curso y sin concretar nada, ¿Cómo tenemos que organizar todos eso?”*

Sensación de abandono, desprotección. Finalmente, es una impresión de impotencia, de abandono, de no contar con la formación y los instrumentos necesarios para la tarea que se les presenta. La riqueza de expresiones es muy variada y el repertorio de manifestaciones de malestar también:

- *“En cuanto a organización, materiales y recursos... estamos desnudos. Sí, eso es lo más frustrante en este trabajo, que no está organizado.”*
- *“...siempre te vienen bien como ideas y demás, pero la verdad es que nos sentimos un poco en mantillas en este tema.”*
- *“Una vez que vienen, rellenas los papeles y luego... arréglate como puedas.”*

6. Conclusiones

Del análisis conjunto de las encuestas y las entrevistas realizadas a los 200 profesores y profesoras de Bilbao y Donostia, podemos afirmar lo siguiente:

- Los profesores y profesoras encuestados afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante.
- Sin embargo, dicen que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc.
- Se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias.
- El balance relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten respecto al trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos de las escalas analizadas.
- En el lado más favorable, conocen la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.
- En el plano negativo, manifiestan disponer de poco tiempo, recursos, formación y apoyos suficientes para enfrentarse a su tarea. Como resultado de todo esto, aparece la sensación de abandono, desprotección y no saber cómo encarar la educación con inmigrantes, especialmente con los que se incorporan en la enseñanza primaria.

7. Decálogo para la Educación Intercultural

Estos puntos pueden constituir la base para la elaboración de un curso de formación en educación intercultural de cara al profesorado de Educación Infantil y Primaria. Estas consideraciones han sido extraídas a partir de las respuestas dadas a los cuestionarios inicial y final, y a las entrevistas realizadas a una parte del profesorado. Con esa información se ha contrastado el ideal de formación y la realidad de la situación del profesorado de dichas etapas en Bilbao y Donostia.

1. Desarrollar buenas actitudes y ser conscientes de la situación y problemas del alumnado inmigrante y de los riesgos, del racismo y xenofobia.

- *Buenas prácticas:* este es un primer paso fundamental para enfrentarse a los principales problemas que se plantea el trabajo con el alumnado inmigrante. En general parece que existe un buen nivel de competencias de este tipo.
- *Riesgos:* el principal riesgo de este planteamiento es que la consciencia y buenas actitudes se queden en una dimensión más pasiva, sin terminar de entrar en la práctica o en los retos derivados de la educación con inmigrantes.

2. Conocer las necesidades del alumnado inmigrante relativas a los aspectos afectivos, familiares, salud, formación y otros aspectos.

- *Buenas prácticas:* es necesario un estudio individualizado para saber con precisión cuáles son las necesidades o principales problemas del alumnado inmigrado. Aunque de modo general podemos conocer muchos de esos aspectos, será necesario un mayor contacto con la familia para esclarecer el nivel exacto de la situación.
- *Riesgos:* actuar con el alumnado inmigrante en base a unos planteamientos generales o estereotipos respecto a su nivel de formación, costumbres, pautas culturales y valores, sin caer en la cuenta de que, si bien hay que partir de ese a priori, luego cada familia tiene su propia realidad.

3. Tener información del país de origen del alumnado inmigrante y algunos rasgos de su cultura y su lengua. Aspectos relacionados con la historia, economía, cultura, lengua...

- *Buenas prácticas:* mapas, historia, literatura, música, algunos conocimientos de la lengua, etc. pueden ser medios útiles para un mayor acercamiento hacia el alumnado inmigrante, hacia su familia y para hacer partícipes a los demás alumnos de las circunstancias de estos alumnos.
- *Riesgos:* caer en los estereotipos culturales, el folklorismo, la idea de que todos los miembros de un país deben encajar en ese tipo de coordenadas. También puede ser un riesgo el no tener en cuenta la diferencia entre cultura oficial y cultura familiar.

4. Mejorar el rendimiento escolar del alumnado inmigrante en las lenguas de acogida. Fomentar el éxito escolar, aprendizaje de lenguas, promoción e inserción sociolaboral.

- *Buenas prácticas:* si no hay éxito escolar, todo lo demás puede quedar en mero folklorismo identitario. Es fundamental que pongamos todos los medios, más que los habituales, para conseguir que el nivel académico del alumnado inmigrante se aproxime al de los nativos. Programas de refuerzo, de ayuda a la familia, etc. serán tenidos en cuenta.
- *Riesgos:* pensar que por el mero hecho de ser inmigrante, el niño o niña necesita ayuda especial o compensatoria. En este sentido, es fundamental analizar a fondo la situación escolar del alumno y ver qué tipo de programa puede necesitar.

5. Adaptar recursos humanos, materiales y medios para mejorar la práctica educativa con el alumnado inmigrante.

- *Buenas prácticas:* los libros, manuales, mapas y otra documentación, así como los materiales didácticos que habitualmente usamos en nuestras aulas tienen un sesgo identitario particular. Generalmente están hechos desde una perspectiva más local. Por ello es preciso dar cabida también a la diversidad cultural en los materiales que utilicemos en el aula.
- *Riesgos:* caer en los tópicos y el folklorismo, los estereotipos y los lugares comunes.

6. Diseñar y poner en marcha nuevas experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural.

- *Buenas prácticas:* El aprendizaje que reclama una educación intercultural ha de estar basado en la cooperación, trabajo de grupo, intercambio, encuentros, proyectos en común, participación real de todos los colectivos implicados y reconocimiento de la diversidad en el curriculum.
- *Riesgos:* el trabajo rutinario, individualizado, competitivo, memorísticos, etc. no puede ser un buen cauce para el desarrollo de la educación intercultural. Tampoco vale el realizar los

cambios formales, sin caer en cuenta sobre las consecuencias reales o los resultados que estamos consiguiendo. Una evaluación de la situación nos permitirá ver si vamos o no en la buena dirección.

7. Conocer y organizar actividades y dinámicas de grupo que favorezcan la convivencia entre culturas.

- *Buenas prácticas:* el tiempo libre, el patio, las excursiones, las fiestas del centro escolar pueden ser una vía de extraordinario efecto en el proceso de integración de los alumnos nativos e inmigrantes. Técnicas de dinámica de grupo que impulsen y aceleren procesos de toma de contacto y de superación de barreras pueden ser muy útiles en esa dirección.
- *Riesgos:* tener cuidado de que las actividades de este tipo, excursiones, recreo, dinámicas de grupo, etc. no tengan un efecto contrario al deseado, es decir, que sirvan para consolidar y reafirmar los tópicos y los estereotipos.

8. Fomentar contactos con familiares, asociaciones y comunidad para mejorar la comprensión de lo que ocurre en el centro.

- *Buenas prácticas:* la influencia de la escuela es limitada, por lo que todo tipo de intervención que la complementa será fundamental. El contacto con la familia debe ser básico para entender y ayudar al alumnado inmigrante. Igualmente, el recurso a las asociaciones y colectivos inmigrantes pueden dar pautas para mejor entender y apoyar a estos alumnos.
- *Riesgos:* desistir del contacto con la familia por la aparentemente poca atención que le prestan a la escuela o a la educación. En algunas culturas y determinadas familias el hecho de acudir a hablar con el profesor es visto como muy remoto y de difícil acceso.

9. Crear espacios y momentos donde el alumnado inmigrante pueda practicar la lengua de origen.

- *Buenas prácticas:* las clases o los trabajos de lengua y cultura de origen pueden ser también un lugar de encuentro para los alumnos nativos y emigrantes. Para los nativos puede servir de apertura hacia los otros y para los inmigrantes puede ser una vía de cultivar la propia identidad y desarrollar mejor su auténtica integración. Fiestas, aniversarios, cantos, costumbres, etc. pueden servir también de complemento.
- *Riesgos:* no identificar bien la lengua de origen, caer en estereotipos, hacer grupos separados para trabajar la lengua de los inmigrantes, etc.

10. Impulsar actividades que supongan intercambio y relación entre alumnado inmigrante y autóctono. Evitar guetos y grupos separados. Si el objetivo es la integración, los medios también tienen que ser integradores.

- *Buenas prácticas:* en lugar de la clase teórica o encerrada en aspectos lingüísticos, parece más efectivo el planteamiento de realizar tareas, llevar a cabo proyectos conjuntos en los que se intercambie la actuación de todos los alumnos. Prácticas deportivas, juegos, música y otras actividades se prestan especialmente para este fin. En todo caso, si debe haber algunos momentos de trabajo separado, debieran ser lo más cortos posible y con auténtica vocación de integrarse en el aula ordinaria.
- *Riesgos:* hacer grupos separados, aunque con muy buena voluntad. Ejemplos de este tipo son la enseñanza de la lengua de origen en un horario y lugar ajeno a la clase ordinaria. O la organización de los comedores conforme a criterios de origen, religión, etc.

Anexo 1. Resultados de las respuestas a los ítems del cuestionario (n=200)

¿EN QUÉ MEDIDA ME CONSIDERO PREPARADO O FORMADO EN ESTAS COMPETENCIAS. MEDIA DE LAS RESPUESTAS A LOS ÍTEMS. CODIFICADAS DE 1 A 10 Y ORDENADAS DESCENDENTEMENTE	Media
intentar eliminar del centro cualquier expresión de racismo o xenofobia	8,441
ser consciente de la necesidad de escuchar abiertamente	8,131
ser consciente de la importancia que tiene la lengua en una cultura	8,122
ser consciente de la necesidad de ponerse en el lugar de la persona de la otra cultura para poder entenderla	8,023
ser consciente de las dificultades que pueden surgir del hecho que la lengua de origen del niño o niña y la lengua de acogida de la escuela sean distintas	7,987
ser consciente del enriquecimiento que producen las relaciones entre personas de diversas culturas	7,972
conocer los valores, actitudes, tradiciones, creencias y costumbres de la propia cultura	7,966
ser consciente de la necesidad de colaborar con otros profesionales para abordar los temas interculturales	7,821
estar dispuesto a trabajar para superar las resistencias que surgen en la convivencia entre culturas	7,756
ser capaz de crear un clima de convivencia basado en el respeto mutuo y la solidaridad entre el alumnado	7,657
ser consciente de que los malos entendidos pueden surgir en las relaciones entre personas de distintas culturas	7,655
asumir que se produzcan cambios en su trabajo como consecuencia de la incorporación del alumnado inmigrante	7,643
estar dispuesto a trabajar en la elaboración y puesta en marcha de planes y programas específicos para la integración de alumnos inmigrantes	7,642
tener conocimiento de las consecuencias que se derivan de actitudes racistas y xenófobas	7,629
ser capaz de obtener información sobre una cultura determinada	7,590
ser consciente de la influencia de su propia cultura	7,552
asumir un papel activo para evitar conflictos por razones culturales en el centro	7,474
fomentar el éxito escolar del alumnado inmigrante	7,446
ser capaz de reflexionar y evaluar sobre las acciones que ha desarrollado para mejorar	7,446
ser consciente de la influencia de la cultura de origen en los grupos inmigrantes	7,332
conocer la influencia del plurilingüismo en el desarrollo educativo	7,124
tengo estas expectativas de cara al futuro en el trabajo con alumnado inmigrante	7,116
MEDIA DE LAS MEDIAS DE LOS ÍTEMS	6,99
saber las necesidades que se les presentan a las personas inmigrantes a su llegada a los centros	6,953
este es mi grado de satisfacción en el trabajo con el alumnado inmigrante	6,901
ser capaz de analizar las necesidades asociadas a la convivencia intercultural en el centro educativo	6,855
ser capaz de mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante en la(s) lengua(s) del centro educativo	6,760
adaptar los recursos humanos, materiales y medios para la mejora de la practica educativa con alumnado inmigrante	6,757
conocer las barreras que surgen al incorporarse practicas derivadas de otras culturas en el funcionamiento del centro educativo	6,609
tener habilidad para reconocer e interpretar las diferentes culturas	6,423
diseñar y poner en marcha nuevas experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural como parte de los contenidos del curso	6,250
organizar actividades que enriquezcan a convivencia entre las diferentes culturas	6,011
tener información del país de origen para trabajar eficazmente con el alumnado inmigrante	5,984
conocer dinámicas de grupo que favorezcan la convivencia entre culturas	5,538
fomentar los contactos con familiares y asociaciones de inmigrantes para entender mejor las situaciones que se puedan presentar en el centro	5,457
conocer elementos culturales (verbales y no verbales) para enriquecer las relaciones interculturales	5,365
crear espacios y momentos donde el alumnado inmigrante pueda practicar la lengua de origen	4,931
saber algunas palabras y expresiones de las lenguas de origen del alumnado extranjero para facilitar la comunicación	4,883
esta es la formación específica que he recibido para el trabajo con el alumnado inmigrante	4,577

CONSCIENCIA

ACTITUDES

CONOCIMIENTOS

DESTREZAS

Referencias bibliográficas

- AGUADED RAMÍREZ, E. M. (2006). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Ponencia.
- AKKARI, A. (2000). “Au-delà de l’ethnocentrisme en sciences de l’éducation”. En: P. R. DASEN & CH. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation?*, De Boeck Université, *Raisons éducatives*, 3, 31–48.
- ANEAS ÁLVAREZ, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Conferencia.
- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de Grado de Magisterio*. Madrid: Autor.
- ANECA (2005). *Libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis Educación.
- CARRASQUILLO, A. L. & RODRÍGUEZ, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual matters
- COELHO, E. (2005). “Aprender llengua a través del currículum”. *Immersió Lingüística*, 7, 39–48.
- COLECTIVO IOE (1996): *La Educación Intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV*.
- DE HARO, R. (2003). “Educación intercultural: Nuevos retos y propuestas para la práctica educativa”. Comunicación al curso *Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula*. www.educarm.es/torre-intercultural.
- DE NUCHEZE, V. (2004). “La recontre interculturelle”, *LiDIL*, 29–9.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado inmigrante en España*. Madrid. www.defensordelpueblo.es.
- ETXEBERRIA, F. (2002): *Sociedad multicultural y educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- FABIANO, E., ROBINSON, D. & PORPORINO, F. (1991). *A preliminary assessment of the cognitive skills training program. A component of living skills programming*. Ottawa: Correctional Service of Canada.
- FANTINI, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Dirección en Internet: <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- FANTINI, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development. CSD. Global Service Institute. Washington University in St. Louis. Dirección en Internet: <http://gwbweb.wustl.edu/csd/Publications/2007/RP07-01.pdf>
- FRANCÉ, A. & MIJARES, L. (1999): *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- GARRIDO, V. & LÓPEZ, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant. Criminología y Educación Social.
- GOBIERNO VASCO (2008): *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado. 2007–2010*. Vitoria–Gasteiz.
- GOLDSTEIN, A. P. (1988). *The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL.: Research Press.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- IKUSPEGI (2008): *Lenguas e Inmigración*. Observatorio Vasco de la Inmigración, 25. www.ikuspegi.org.
- JAUSSI, M. L. (1998): *Educación Intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria–Gasteiz: Gobierno Vasco.

- LAPLANTE, B. (2000). “Apprendre en sciences, c’est apprendre à parler sciences: des élèves de l’immersion nous parlent des réactions chimiques”. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 2: 245–271.
- M.E.C. (2008). *Datos y cifras. Curso escolar 2008–2009*. Madrid.
- MALIK LIÉVANO, B. (2003). *Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales*.
- MIJARES, L. & BROEDER, P. (2004): “Ciudades plurilingües: una encuesta sobre usos lingüísticos en las escuelas de Madrid”. *Estudios de Sociolingüística*. Volumen 5 (2), Universidade de Vigo.
- NOGUEROL, A. ET AL.(2002): *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Milenio. Página de internet: <http://www.eslee.org/migraciones.php?glosario=migraciones>.
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S. & YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza*. Temas de educación, Paidós.
- TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

¹ Este artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación financiado por el Fondo de Cooperación Transfronterizo e Interregional, Euskadi–Aquitania (2008–2009), del Gobierno Vasco.

El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes

Amelia BARQUÍN

Nerea ALZOLA

Monika MADINABEITIA

Ane URIZAR

Correspondencia:

Amelia Barquín

Nerea Alzola Maiztegi

Monika Madinabeitia

Ane Urizar

Correos electrónicos:
nerea_alzola@huhezi.edu
aneurizar@huhezi.edu

Teléfono:
+34 943714157

Dirección postal:
Facultad de Humanidades
y Educación
Universidad Mondragon
20540 Eskoriatza

Recibido: 10 de junio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Estos últimos años miles de niños y niñas inmigrantes han llegado a nuestro sistema educativo. La investigación que presentamos en este artículo tiene el siguiente objetivo: conocer y analizar las creencias y representaciones que tienen los alumnos del último año de Magisterio, a punto de ser maestros, sobre la emigración y los emigrantes. Para acercarnos al pensamiento implícito hemos aplicado un método de larga tradición en la investigación cualitativa: las narraciones de vida. El análisis de los textos nos aporta sugerentes conclusiones y temas de investigación.

PALABRAS CLAVE: *Educación intercultural, Creencias, Representaciones, Inmigración.*

Undergraduate Teacher Education students' thoughts on immigration and immigrants

ABSTRACT

Many immigrant children have become part of our educational system in the last few years. This research paper aims to examine the beliefs and representations that the third-year students of Teacher Education have towards immigration and immigrants. We have used life narratives as the research tool. This method has a solid tradition in the area of qualitative research. Our close examination of texts throws interesting results and research topics.

KEY WORDS: *Crosscultural education, Beliefs, Representations, Immigration*

1. Creencias y actitudes del alumnado

El objetivo de la investigación es el de conocer las creencias y actitudes del alumnado del último curso de Magisterio de la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI, Universidad de Mondragón) con respecto a las personas inmigrantes y a la inmigración.

El estudio ha sido llevado a cabo por el grupo ELEA, de HUHEZI, equipo investigador y docente de carácter interdisciplinar que tiene como eje la educación intercultural. Como fuente de información para esta investigación nos hemos servido de los textos de carácter autobiográfico escritos por los estudiantes de magisterio mencionados.

La presencia de niños inmigrantes en la escuela vasca se ha incrementado de manera significativa en los últimos años. El modo en que el profesorado actúa profesionalmente con estos alumnos y con sus familias tiene relación no sólo con sus creencias y saberes profesionales, sino también con las creencias y actitudes personales –en gran medida construidas socialmente– que estos profesores tienen con respecto a las personas inmigrantes. El profesor es un ser social y sus creencias y actitudes influyen en su conducta. Detectar esas creencias y actitudes en los que serán futuros profesores tiene por tanto un enorme interés, y tal ha sido el objetivo del grupo.

La información obtenida permitirá, en el futuro, una intervención pedagógica más adecuada con los futuros profesores en aquellas materias de la carrera donde se trabajan la educación en valores y la enseñanza con niños inmigrados e hijos de inmigrantes. El material recogido tiene, además, un gran potencial formativo, de discusión, análisis y aplicación, para ser utilizado en contextos de formación.

Señalaremos, para empezar, que las percepciones del profesorado acerca del alumnado inmigrante han sido el tema de diferentes investigaciones, de las que reseñaremos aquí aquellas que mayor relación tienen con nuestro trabajo.

Jordán (1994) llevó a cabo un acercamiento pionero a las opiniones del profesorado sobre la educación con inmigrantes. El estudio, realizado en Cataluña con una muestra de una treintena de encuestas, mostraba la preocupación de la mayor parte de los maestros encuestados por *integrar* a los niños en un sentido eminentemente asimilacionista. Jordán concluía la necesidad de una verdadera formación de los docentes en este terreno. Colectivo IOÉ (1996), en un estudio de carácter más general sobre la escolarización de los niños marroquíes en España, señala asimismo el predominio de un enfoque asimilador en la escuela. Trabajos como los de Colectivo IOÉ (1997), Garreta Bochaca (2003) y López-Reillo & González García (2005) analizan el discurso y las actitudes de los profesores a través de muestras y metodologías diversas. Los estudios dejan ver la necesidad de una mejor formación para el profesorado en el terreno de la educación intercultural.

Por su parte, Vecina Merchante (2005) se refiere al profesorado como un colectivo susceptible de verse sometido a las mismas corrientes ideológicas que cualquier otro colectivo, *“transmitidas en la interacción social de la vida cotidiana y, cómo no, del poder de los medios de comunicación y su capacidad para crear una realidad y una forma de entenderla”* (2005: 7).

Ortiz Cobo (2008) analiza las percepciones que los docentes tienen acerca de la presencia del alumnado extranjero en la provincia almeriense. El estudio, de carácter cualitativo, presenta interesantísimas conclusiones que exigen pensar en la necesidad de trabajar en la prevención de prejuicios étnico-culturales en las aulas escolares. La más visible es que el alumnado inmigrante es percibido por el profesorado como una amenaza y un grave problema educativo. Además, los docentes entienden las culturas de origen de los alumnos como un conjunto homogéneo y perciben las culturas como obstáculos para el aprendizaje de determinados grupos.

Tres estudios recientes se centran en las actitudes de los alumnos de magisterio. Calvo Población, Calvo Fernández & Alejo Montes (2002) presentan en un breve artículo algunos datos obtenidos mediante encuesta con respecto a la percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

Rodríguez Izquierdo (2005), en un estudio realizado con alumnos de magisterio de diversos cursos, explora el pensamiento de éstos sobre la diversidad cultural y su incidencia en la educación. El estudio, llevado a cabo mediante una escala de actitudes, concluye que los alumnos tienen una conciencia vaga de la diversidad cultural, aunque en términos generales se trata de una actitud positiva.

El trabajo de Urizar (2007) es el antecedente más directo del estudio que estamos presentando en estas páginas. En él se pretende, entre otros objetivos, medir el cambio en las creencias y representaciones de los alumnos de magisterio en torno a la educación intercultural antes y después de cursar la asignatura *Educación intercultural* en el tercer curso de la carrera. Una de las conclusiones obtenidas en este estudio, realizado mediante encuesta, es precisamente la dificultad de llegar al verdadero pensamiento del alumnado, ya condicionado por el discurso profesional interiorizado durante la carrera.

Siqués, Vila & Perera (2009: 106–107) se refieren a diferentes trabajos que “*han evidenciado que una parte del profesorado tiene prejuicios y estereotipos respecto a las minorías étnicas y lingüísticas*” e incluso han mostrado que, en algunas ocasiones, hay una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado y su práctica educativa. Señalan, asimismo, que en la década de 2000 diversos estudios han mostrado que en Europa crecen los prejuicios y las actitudes negativas hacia las minorías étnicas.

No son las únicas investigaciones centradas en las creencias de los futuros profesores. Aunque no podemos hacer una revisión exhaustiva, debemos citar aquí el estudio de Middleton (2002), que se sirve de métodos cuantitativos y cualitativos para analizar el cambio en las creencias sobre la diversidad de un conjunto de alumnos de magisterio tras la participación en un curso sobre la diversidad. Por su parte, Pohan & Aguilar (2001) realizan un trabajo basado en encuestas que distingue las creencias profesionales de las personales, distinción que creemos digna de atención y que hemos utilizado en nuestra investigación.

Efectivamente, el equipo ELEA decidió recoger las creencias y actitudes de los alumnos de tercero de magisterio con respecto a la inmigración y los inmigrantes no en el terreno profesional (de la educación), sino en el terreno personal. Además el equipo estableció que el instrumento de recogida de los datos sería la narración autobiográfica. Ambas decisiones tenían como objetivo el alejarnos del pensamiento *profesional* ya asumido por estos alumnos en el tercer curso, así como alejarnos de la expresión de lo políticamente correcto que se desprende de la respuesta a muchos de los cuestionarios que hemos examinado. Se trata, pues, de acercarnos al pensamiento profundo de los sujetos de la investigación.

2. El pensamiento narrativo y la investigación cualitativa

Hemos de referirnos ahora brevemente a la metodología de la investigación y a la narración autobiográfica en particular. El lenguaje narrativo, bien sea de tinte autobiográfico o de ficción, nos sitúa ante una forma de conocimiento distinta a la argumentativa o lógico-científica. Su pretensión no es demostrar y convencer con razonamientos, sino construir relatos cuya semejanza con la vida nos permita entenderla mejor.

En este sentido, junto al tradicional enfoque lógico-científico y con pretensión de objetividad, es clara la necesidad de una metodología más cualitativa y contextual interesada en desentrañar el significado personal de ciertos acontecimientos. En la base se encuentra la distinción hecha por Bruner (1992; 1994; 1995) entre pensamiento proposicional (*propositional thinking*) y pensamiento narrativo (*narrative thinking*), que requiere imaginación, comprensión de las intenciones humanas y una apreciación de las situaciones particulares relativas al tiempo y al lugar.

En efecto, Bruner plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad: la paradigmática o lógico-científica y la narrativa. No tener en cuenta o eliminar alguna de las dos modalidades sería perder la rica diversidad que encierra el pensamiento. No se ha de entender, pues, “*el enfoque narrativo como una alternativa al enfoque racionalista o al método experimental, sino más bien como una perspectiva interpretativa que complementa e integra algunas de las críticas más relevantes que se han realizado al enfoque cognitivo, tanto desde la psicología como desde la educación. Comprender los motivos e intenciones que argumentan las personas nos ofrece una visión más amplia de su desarrollo personal*” (MEDRANO, 2007: 40) y, al mismo tiempo, de su visión de las cosas, de las situaciones, de los hechos culturales o sociales y de la vida.

Por otra parte, Bruner, en su trabajo en torno al pensamiento narrativo, se refiere a Vigotsky para señalar un aspecto de singular interés: el lenguaje no es entendido o visto por Vigotsky sólo como un medio para transmitir la historia cultural, sino que, en contacto con Jakobson o Bajtín, entiende que la generatividad del lenguaje desempeña la función incluso de ser “*productora de conciencia*”; el lenguaje es un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos

medios para explicar el mundo, a la vez que se convierte en el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta los trabajos de diversos autores que apuestan en sus investigaciones por una sensibilidad más subjetiva, dialógica e implicativa de la investigación social (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2007; MEDRANO, 2002; 2007; BOLÍVAR, 1998; 2001). Es particularmente interesante la aportación de Todorov (1991: 150), para quien “*el texto analizado e interpretado es un ‘tú’, un interlocutor con el cual se discute acerca de los valores humanos. Pero el diálogo es asimétrico, ya que el texto está cerrado mientras que el análisis del crítico puede seguir indefinidamente abierto. Para no hacer trampas en el juego, el crítico debe hacer escuchar lealmente la voz de su interlocutor*”.

Así, en nuestra investigación, para interpretar los textos del alumnado de magisterio, el modo de proceder de las investigadoras ha sido precisamente realizar una lectura consistente en ejercer la *escucha* del texto. En este tipo de lectura, la iniciativa proviene del texto y nuestra respuesta consiste en exponernos a su alteridad. Consideramos que esta escucha radical es la que posibilita la construcción dialógica del sentido del texto. Pero, además, en palabras de Alzola (2004: 289), “*el lector/investigador no está vacío sino que en ese diálogo, como receptor, tiene unas expectativas con respecto al texto (una concepción de vida) que orientan la lectura*”. Así, en nuestro caso, la escucha y el diálogo han sido orientados por las categorías que hemos establecido para analizar los textos, reflejo de nuestras propias teorías y creencias, aunque esas categorías hayan sido adaptadas al leer y releer los textos, en un diálogo continuo.

3. La recogida de datos

Para la obtención de datos se pidió a los alumnos del tercer y último curso de la carrera de Magisterio que escribieran un texto fuera del aula y lo entregarán en clase tres semanas después. En el texto debían narrar su experiencia con personas de origen inmigrante a lo largo de su vida, y debían expresar cuáles eran sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones con respecto a la inmigración y las personas inmigrantes. Asimismo se pedía a los estudiantes que indicaran en lo posible las procedencias de esos sentimientos, pensamientos y preocupaciones (familia, escuela, medios de comunicación, experiencia...). Finalmente se les pedía que dijeran algo acerca de los derechos de los inmigrantes y acerca de sus obligaciones. Se solicitaba a los alumnos que contestaran con sinceridad y sin preocuparse de lo que la ideología dominante, los medios de comunicación, los políticos, etc. dicen sobre esas cuestiones.

Con objeto de facilitar la tarea, se les entregó un breve guión con la consigna indicada. La función del guión era orientar en la escritura, pero sin obligar a responder a unas preguntas concretas cuya formulación pudiera ejercer influencia. El guión pretendía, además, contribuir a superar algunas posibles dificultades, ya que al tratarse de la escritura de un texto y no de un intercambio oral o entrevista, no existía la posibilidad de preguntar al alumno acerca de aspectos que no surgieran de manera espontánea en su texto.

El encargo de la escritura de los textos autobiográficos se realizó un mes antes del comienzo de la materia denominada *Educación intercultural y en valores*. Se pretendía con ello que la expresión de los alumnos no estuviera influida por el contenido de la materia. El análisis de los datos, además, nos permitiría valorar si el contenido de la materia respondía a las necesidades formativas de los alumnos.

Los alumnos no debían firmar sus textos, sino identificarse con un código, que ellos mismos debían formar con su fecha de nacimiento y las primeras letras de sus apellidos.

4. Análisis de los datos

Tal y como señala Bolívar (1998; 2001), el material de la historia de vida ha de ser organizado y conceptualizado. Trabajar con material narrativo requiere la escucha dialógica de, al menos, tres voces: la voz del narrador, representada en el texto; el marco teórico, que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación.

Hemos seguido las etapas prescritas por Ruiz Olabuénaga (1999) según la metodología denominada *análisis de contenido*, destinada a la recogida de información o a la lectura realizada de modo sistemático y replicable. “*El Análisis de Contenido es una metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto*” (RUIZ OLABUÉNAGA, 1999: 199). Las etapas son:

- Elección de los textos que se someten a análisis.
- Definición de los contenidos a inferir: definición de las categorías.
- Elaboración del modelo de análisis y fundamentación del modelo de análisis.
- Procedimiento y procesos en la lectura de los textos: construcción del instrumento de lectura e indicadores.
- Exposición y análisis de resultados.

Desde la metodología propuesta el analista acepta los documentos tal y como le llegan. Éste, si quiere entenderlos y apropiárselos, tiene para ello que transformarlos; es decir, someterlos a un proceso de manipulación. De ahí que una idea central de esta metodología sea que el texto original debe ser tratado como “*un escenario de observación*” o como “*el interlocutor de una entrevista*” del que se extrae información a través de la lectura. La lectura, lejos de ser única, es múltiple y repetida; es decir, el análisis cualitativo de contenido procede de forma cíclica y circular. Concluido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la primera fase y reiniciarla con una información más rica y completa. Este proceso implica que un texto es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, los textos recogidos en nuestra investigación fueron 110. De ellos se han analizado 85. No hemos tenido en cuenta aquellos demasiado breves o que no respondían a la consigna.

Para realizar el análisis de los textos ha sido necesario establecer una serie de categorías que permitieran dar cuenta de una manera sistemática del contenido. El examen de los primeros textos permitió llevar a cabo la primera clasificación en unidades ideológicas que se repetían en los textos. Esa clasificación se aplicó a los siguientes textos. A medida que se examinaban y *vaciaban* nuevos textos, aparecían nuevas unidades, de modo que el número de categorías se fue enriqueciendo y fue necesario establecer subcategorías. Esto exigió el reexamen de todos los textos teniendo en cuenta la tabla final con todos los elementos de clasificación.

Dos miembros del equipo han definido separadamente cada categoría y subcategoría con objeto de consensuar su significado y de comprobar que no se produjeran divergencias en el entendimiento de cada uno de ellos. Como parte de la triangulación metodológica, dos miembros del equipo han examinado separadamente cada uno de los relatos y han contrastado conjuntamente las categorías halladas. Asimismo, quince de los textos fueron analizados separadamente por tres miembros del equipo con objeto de comprobar la validez de la aplicación de la tabla de categorías y dotar de fiabilidad el instrumento de análisis. El tercer miembro hizo una revisión final de la atribución de categorías con objeto de corregir posibles incoherencias.

5. Las categorías

Antes de exponer la tabla de categorías, debemos explicar nuestros criterios. Para nuestro análisis, hemos establecido un número de categorías que resultara adecuado y eficaz. No hemos realizado una mayor discriminación puesto que un número muy elevado de categorías hubiera restado funcionalidad al estudio.

En el análisis se tiene en cuenta únicamente la aparición de la categoría en cada texto, no la extensión ni la intensidad en la expresión. Se cuantifica la categoría una sola vez aunque se retome más adelante en el texto. Así la categoría *razones para inmigrar* puede aparecer en varios lugares del texto, pero se recoge una única vez.

TABLA DE CATEGORÍAS

1. *Razones para emigrar*: el narrador menciona razones que los inmigrantes tienen para emigrar (condiciones económicas, políticas... del país de origen, búsqueda de una vida mejor, oportunidades...).
2. *Soluciones para la inmigración*: el narrador señala una o más soluciones para que las personas no tengan la necesidad de emigrar.
- 3a. *Responsabilidad moral y/o político-social*: el narrador señala las responsabilidades de las sociedades/de los ciudadanos/de los poderes públicos con respecto a la igualdad/a la justicia /al respeto de los derechos de las personas inmigrantes.

- 3b: *Ayuda y/o buen trato*: el narrador señala que las personas de la sociedad receptora deben ayudar a los inmigrantes y/o tratarlos de manera adecuada.
4. *Esfuerzo/sacrificio/valentía/sufrimiento (de los inmigrantes) para emigrar*: el narrador menciona el esfuerzo/el sacrificio/la valentía/el sufrimiento de los inmigrantes para llegar a la sociedad receptora.
- 4b. *Emigración de los vascos*: el narrador señala que también los vascos emigraron en el pasado.
5. *Dificultades (de los inmigrantes en la sociedad receptora)*: el narrador menciona dificultades que los inmigrantes padecen en la sociedad receptora:
- 5A. En general o sin especificar (de todo tipo o sin especificar)
 - 5B. Plano laboral: no les contratan, cobran menos...
 - 5C. Plano social: discriminación, marginación, racismo, abusos...
 - 5CC. Estereotipos y generalizaciones: se aplican a grupos enteros características estereotipadas.
 - 5D. Plano cultural y lingüístico: las costumbres o elementos culturales son distintos de los propios y desconocen la(s) lengua(s) local(es).
 - 5E. No tener *papeles*: dificultades para obtener papeles/dificultades por no tener papeles.
 - 5FF. Plano afectivo.
 - 5F. Otros planos.
6. *Inmigración en sus aspectos positivos*: el narrador se refiere a aspectos positivos de la inmigración / los inmigrantes
- 6A. En general o sin especificar: los/algunos inmigrantes o la inmigración tienen aspectos positivos (en general o sin especificar).
 - 6B. Plano laboral: los/algunos inmigrantes realizan labores necesarias / labores que los autóctonos no realizan.
 - 6C. Aportación en el plano cultural: los/algunos inmigrantes aportan riqueza cultural a la sociedad receptora.
 - 6CC. Plano cultural: los/algunos inmigrantes tienen una relación positiva con la cultura vasca.
 - 6D. Integración: los/algunos inmigrantes se integran en la sociedad receptora.
 - 6DD Plano lingüístico: los/algunos inmigrantes aprenden euskara.
 - 6E. Plano económico: los inmigrantes aportan riqueza a la sociedad receptora.
 - 6F. Plano humano: los inmigrantes aportan amistad, experiencias, valores...
 - 6G. Otros planos.
 - 6H. Capacidad de trabajo. Los/algunos inmigrantes son trabajadores.
7. *Inmigración como problema*: el narrador se refiere a la inmigración/los inmigrantes como problema:
- 7A. En general o sin especificar: los/algunos inmigrantes o la inmigración tienen aspectos negativos (en general o sin especificar).
 - 7B. Plano laboral: los/algunos inmigrantes se apoderan de los puestos de trabajo, provocan que bajen los sueldos...
 - 7BB. Plano económico: la inmigración tiene repercusiones negativas en el terreno económico en la sociedad receptora.
 - 7C. Plano cultural: los/algunos inmigrantes no se interesan por la cultura vasca o que la inmigración influye negativamente en la cultura vasca.
 - 7D. Plano lingüístico: los/algunos inmigrantes no aprenden la(s) lengua(s) local(es)/la inmigración influye negativamente en el uso del euskara.

- 7E. Plano social: los/algunos inmigrantes se hacinan en las viviendas, obtienen beneficios sociales injustamente, provocan tensiones, son fuente de conflicto en las poblaciones...
 - 7F. Escasa integración: los/algunos inmigrantes no se integran/se integran insuficientemente.
 - 7G. Delincuencia / falta de honradez / peligro: los/algunos inmigrantes son delincuentes, personas poco honradas o peligrosas.
 - 7H. Machismo/comportamiento inadecuado con las mujeres/violencia de género: los/algunos inmigrantes son machistas/se comportan inadecuadamente con las mujeres/ejercen violencia de género.
 - 7I. Holgazanería: los/algunos inmigrantes son holgazanes.
 - 7J. Pobreza: los/algunos inmigrantes son pobres.
 - 7K. Excesivo número: el número de inmigrantes es excesivo.
 - 7L. Excesivo consumo: los/algunos inmigrantes se entregan a un consumismo excesivo.
 - 7M. Otros problemas.
8. *Creencia social*: el autor indica los problemas señalados en el epígrafe 7 como expresión de otras personas (no propia) en la sociedad receptora y se muestra en desacuerdo con esa expresión. Los tipos son los que se han señalado en la categoría anterior.
10. *Importancia de la información*: el autor señala la importancia de una buena información para desarrollar una visión adecuada de la inmigración o de los inmigrantes/el autor señala que la falta de información o de una información adecuada incide negativamente en la sociedad receptora.
11. *Respuesta educativa*: el autor se refiere a la respuesta educativa que debe realizar la escuela y los profesores con los hijos de los inmigrantes.
12. *Buena experiencia*: el autor refiere alguna experiencia de carácter positivo con personas inmigradas.
13. *Mala experiencia*: el autor refiere alguna experiencia de carácter negativo con personas inmigradas.
14. *Sentimientos de desconfianza/miedo/odio/disgusto/preocupación...*: el autor indica que siente desconfianza/miedo/odio... hacia los inmigrantes.
15. *Sentimientos de pena/solidaridad/simpatía/empatía/admiración*: el autor expresa pena/solidaridad/simpatía/empatía... hacia los inmigrantes.
16. *Derechos*.
- 16A. Derechos en general: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos (en general o sin especificar).
 - 16B. Derechos específicos: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos y específica: condiciones materiales: trabajo, casa, sueldo, educación, salud...
 - 16C. Derecho a mantener sus costumbres/su cultura: el autor expresa que los inmigrantes tienen derecho a mantener sus costumbres/su cultura o a que sean respetados.
 - 16D. Derecho a utilizar la lengua materna: el autor expresa que los inmigrantes tienen derecho a mantener la lengua materna.
17. *Restricción de derechos*: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos únicamente si cumplen determinadas condiciones: tener papeles, integrarse, no cometer delitos...
18. *Obligaciones*.
- 18A. Obligaciones en general: el autor señala que los inmigrantes tienen obligaciones (sin especificar).
 - 18B. Obligación de adaptarse/integrarse: el autor señala que los inmigrantes deben adaptarse/integrarse en la sociedad receptora.

- 18C. Obligación de cambiar alguna de sus características o abandonar alguna de sus costumbres: el autor señala que los inmigrantes deben cambiar alguna de sus características o abandonar alguna de sus costumbres.
- 18D. Obligaciones cívicas: el autor señala que los inmigrantes deben cumplir obligaciones cívicas (normas de convivencia, respeto por los demás...).
- 18E. Obligación con el euskara: el autor señala que los inmigrantes deben respetar/aprender el euskara.
- 18F. Obligación con la cultura/costumbres de la sociedad de acogida/vasca: el autor señala que los inmigrantes tienen obligaciones hacia las costumbres/cultura vascas o locales.
- 18G. Otras obligaciones.
- 18H. Obligación de no imponer su cultura: el narrador señala que los inmigrantes no deben imponer su cultura en la sociedad receptora.

6. Interpretación de los resultados

A continuación presentaremos los resultados de nuestro análisis teniendo en cuenta tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos.

En primer lugar, cabe destacar que el concepto de *inmigrante* es empleado de un modo muy difuso en varios textos. Algunos sujetos hacen mención a bebés adoptados o a niños y jóvenes (especialmente saharauis) que vienen a pasar una temporada en verano. Otros incluyen en ese grupo a los miembros de etnia gitana. Hay incluso quien rescata del recuerdo a personas que conoció en viajes realizados al extranjero. Todo ello indica que hay narradores que no tienen claro el concepto de *inmigrante*. Por otro lado, parece que a la hora de pensar en inmigrantes ciertos narradores han establecido un criterio étnico que diferencia al *nosotros* (quienes son como yo) de *los demás* (todos los demás; es decir, todas aquellas personas que no están incluidas en ese *nosotros*: gitanos, niños adoptados en China, gente conocida en Sudamérica...). En lo que respecta a esta investigación, no hemos cuantificado los contenidos que se distanciaban notablemente del concepto de *inmigrante*.

El análisis de todos los datos obtenidos requeriría un tratamiento que supera los límites del presente texto, por lo que nos limitaremos a los más relevantes. Hemos seleccionado algunos fragmentos de las narraciones que resultan significativos para ilustrar los datos. Las citas son literales y están traducidas del euskara, que es la lengua en la que se realizaron las narraciones.

1. RAZONES PARA EMIGRAR

54 alumnos citan las razones que tienen las personas para emigrar, a pesar de que en el guión que se les ha ofrecido no se les pedía que hablaran de esa cuestión. Ésta es, precisamente, la categoría que más se repite y evidencia que los narradores tienen presente que tras el fenómeno de la emigración existen unos motivos. Las explicaciones ofrecidas son muy variadas y pueden ser ordenadas en un *continuum*, donde en un extremo se pueden situar las circunstancias y expectativas personales y en el otro la injusticia, el desequilibrio global y la responsabilidad de los países occidentales. Entre las razones mencionadas la que se repite con más frecuencia es la búsqueda de *un trabajo y una vida digna*, por lo general, el nivel de análisis resulta básico o simplemente no existe tal análisis.

Han emigrado siendo muy jóvenes y han venido aquí en busca de trabajo, buscando otro trabajo y otro modo de vida. (05-05-G-H)

¿Por qué querrán estas personas abandonar su país, sus amistades, su familia... e irse a vivir a otro lugar? Estas preguntas que en más de una ocasión me he planteado sólo tienen una respuesta: la necesidad de una vida más digna y mejor. (12-01-O-O)

La inmigración actual ha sido originada en gran medida por razones económicas, aunque son muchas las razones que impiden a esas personas vivir en sus países: aparte de las razones económicas, están los conflictos políticos, demográficos... (07-06-E-B)

No creo que a nadie le guste emigrar, yo lo definiría como una necesidad. Además, si tenemos en cuenta que esta situación se da en todo el mundo, es decir, si tenemos en cuenta que en todo el mundo la gente de países pobres o de nivel bajo emigran a

países desarrollados, ¿no se puede hacer nada? ¿No pueden mejorar esta situación los países ricos, reduciendo así la emigración? (12-01-O-O)

Centrándome en la situación actual, me parece que el mundo se está tambaleando definitivamente. La riqueza se concentra cada vez más en manos de unos pocos mientras muchos países se sumergen en una situación de pobreza insostenible. Encima, nos parece mal que vengan a nuestras ciudades en busca de unas condiciones dignas de vida, porque creemos que peligrará nuestra riqueza, en el sentido más amplio de la palabra. (10-28-I-H)

3. RESPONSABILIDAD MORAL/POLÍTICA/SOCIAL

Esta categoría aparece en 19 textos, lo que indica que un notable número de narradores tiene conciencia socio-política y cree que existe una responsabilidad pública en el trato hacia los inmigrantes.

Tomando como referencia la clasificación realizada por Kohlberg (1997) en relación con la madurez moral, podemos afirmar que hay alumnos con un alto nivel de desarrollo moral, si bien en algunos casos expresan su conciencia o sus reivindicaciones de un modo desordenado.

[...] el sistema es el responsable y el culpable de la penosa situación de los inmigrantes. Y también de la de las familias y personas que no son inmigrantes. Ciertamente, en nuestros países hay mucha gente en paro y como consecuencia de la manipulación a la que nos somete el sistema, esas personas acusan a los inmigrantes de haber venido a quitar puestos de trabajo, lo que provoca conductas y situaciones de enfrentamiento, cuando la culpa, la verdadera culpa es del sistema. Todo ello hace que la situación de la sociedad empeore, lo que se refleja en un aumento de la xenofobia y de las actitudes racistas. (02-20-U-A)

Esta situación la provocan la sociedad en general y los individuos en particular, y es algo que todos y todas aceptamos. Es, además, una situación que toleran los políticos, las instituciones y los medios de comunicación; por lo tanto, lo considero un problema que se genera en la base de la sociedad. (10-05-A-A)

4. AYUDA/BUEN TRATO

Este contenido aparece en 32 textos. Los narradores creen que las personas autóctonas somos responsables de la acogida y la integración de los inmigrantes. Podemos decir que la categoría refleja un alto desarrollo moral de dichos narradores. En algunos pasajes, el contenido hace referencia al principio de reciprocidad, de modo que se relaciona la ayuda y el buen trato para con los inmigrantes con la respuesta que se quiere conseguir de ellos: los inmigrantes deben recibir un buen trato si se quiere que también ellos se comporten de un modo apropiado (con respecto a la cultura, las normas, etc. del lugar de acogida).

Para que se dé un proceso adecuado de integración, es necesario que ambas partes realicen un esfuerzo. [...] Es cierto que toda acción tiene alguna razón que la impulsa. [...] Por ello, es necesario que desde un principio [...] se les ofrezcan oportunidades, cuidando el trato que se les da. Es importante que se sientan a gusto, que tengan la sensación de que son aceptados. De ese modo, no serían tan frecuentes los puntos negros que en ocasiones se relacionan con ellos (violaciones, robos...). (10-22-C-U)

[...] para facilitar la convivencia, me parece muy importante que tanto los inmigrantes como las autóctonas practiquemos un respeto mutuo. (05-19-I-G)

También nosotros tenemos que comprender que en ciertos momentos los inmigrantes tampoco se sentirán cómodas, de modo que deberíamos estar dispuestos a ofrecer nuestra ayuda en lo que respecta a la lengua, las costumbres, etc. También a mí me gustaría que me ofrecieran ayuda si tuviera problemas. (02-27-A-B)

5. EL ESFUERZO/EL SACRIFICIO/EL VALOR... DE LOS INMIGRANTES

Esta categoría aparece en 23 textos. Los narradores hacen mención de las penas, el sufrimiento y el valor de que hacen gala los inmigrantes cuando inician su viaje. Los narradores que hacen referencia a esta categoría muestran sentimientos de empatía.

[...] la mayoría de las personas llegan debilitadas, sin poder caminar, embarazadas, etc. con la esperanza de que aquí encontrarán una buena vida, pero al final no suele ser así, no es tan fácil. (09-16-A-A)

Son pateras llenas de sueños, que transportan a personas llenas de sueños e ilusiones, desafiando al mar; escondiéndose entre el oleaje y un nuevo mundo se abre ante ellas cuando llegan a la costa, un mundo lleno de oportunidades. Quienes pisan tierra firme son afortunados por el mero hecho de haber llegado con vida [...] El peligro ha quedado atrás, pero no todos los cuentos acaban del mismo modo... (05-27-L-L)

6. LA EMIGRACIÓN DE LOS VASCOS

Han sido 15 personas las que han recordado que también ha habido ciudadanos vascos que han sido inmigrantes en otras tierras o que pueden volver a serlo en un futuro. También los ciudadanos vascos han emigrado en ocasiones y han padecido las situaciones y los problemas que conlleva el hecho de emigrar. Al igual que ocurre con la categoría anterior, con ésta también se muestra empatía; recordar el hecho de que los vascos han sido emigrantes ayuda a acercarse a la situación de los inmigrantes.

[...] También las generaciones que nos precedieron hicieron lo mismo cuando aquí había una crisis económica. (08-02-U-B)

Por otro lado, no se puede olvidar que en cierta época también los vascos tuvimos que irnos de aquí impulsados por distintas razones y en busca de una vida mejor en otro lugar. Con esto quiero decir que siempre han existido movimientos de gente de unos lugares a otros. (06-16-C-U).

7. LAS DIFICULTADES DE LOS INMIGRANTES

Entre las dificultades a las que se hace mención en los textos cabe destacar las que hacen referencia al empleo (34 menciones) y a la sociedad (31 menciones). En otras 12 ocasiones se citan los problemas en general y en 10 ocasiones se habla de vivir *sin papeles*. Los alumnos que hacen referencia a esta cuestión muestran conciencia o sensibilidad hacia las dificultades que padecen los inmigrantes, la marginación y las injusticias que sufren.

A menudo sufren la explotación, trabajando más de ocho horas diarias sin que ello se refleje en sus sueldos. Una persona autóctona que trabaja la misma cantidad de horas cobra un salario más alto. En mi opinión, deberíamos tener los mismos derechos y por el momento no veo claro que eso sea así. (02-12-U-A)

Cuando llegan aquí, padecen las conductas racistas de las personas autóctonas y sus derechos son vulnerados. Muchas veces, la gente de aquí no ve con buenos ojos a los inmigrantes, por lo que éstos tienen verdaderos problemas para integrarse. (01-15-L-D)

Por otro lado, en 17 ocasiones se hace referencia a estereotipos y a generalizaciones. Los narradores mencionan que no es adecuada la tendencia existente en la sociedad a generalizar y a clasificar a las personas basándose en estereotipos.

[...] tenemos demasiados prejuicios hacia los inmigrantes, o yo al menos los tengo. Creo que dichos prejuicios son suscitados por la sociedad; diría que ese es mi caso [...]. Creo que lo que he oído ha influido mucho en mí, por la tendencia que tenemos a generalizar; es decir, si alguien relata alguna mala experiencia vivida con una persona extranjera, pensamos que todas las personas extranjeras son iguales, aunque no las conozcamos. (02-12.S-M)

[...] Pero a menudo tendemos a generalizar ese tipo de comportamientos y debido a unos pocos pensamos que todos deben ser iguales. (05-05-A-U)

8. LA INMIGRACIÓN COMO FENÓMENO POSITIVO

Son muchas las veces en que aparece esta categoría. 33 alumnos opinan que algunas personas inmigrantes o los inmigrantes en general se integran en la sociedad y 11 dicen que aprenden euskera. También se hace mención a la aportación de los inmigrantes en el ámbito laboral (13); se cita que aportan riqueza a nivel cultural (18) y también a nivel humano (17).

[...] *me parece positivo que estemos mezclados en la sociedad; de ese modo, podemos ver, conocer y tener en nuestro entorno otros modos de pensar y otras costumbres.* (01-20-M-D)

Según lo veo yo, se han adaptado muy bien a la vida de nuestra tierra y han aprendido muy bien nuestra lengua [...] A sus padres, en cambio, les está costando más debido a la lengua, la cultura, la religión y las costumbres, pero también ellos están haciendo un esfuerzo y lo están logrando rápidamente con la ayuda de todos. (11-12-A-Z)

(...) he tenido relación directa con personas extranjeras o de otra cultura y a decir verdad, por lo general he tenido buenas relaciones. No he tenido ningún tipo de problema con ellas, y además, me parece enriquecedor que convivamos todos juntos. Me parece imprescindible que aprendamos a vivir todos juntos, pues eso nos ofrecerá la oportunidad de aprender de ellos y viceversa. (07-27-Z-M).

9. LA INMIGRACIÓN COMO PROBLEMA

Las categorías descritas hasta el momento reflejan una actitud positiva hacia la inmigración. La categoría presente, en cambio, es reflejo de una actitud de desconfianza. Han sido múltiples las apariciones de esta categoría; 29 alumnos opinan que los inmigrantes en general no se integran adecuadamente y 12 expresan que la inmigración tiene un efecto negativo en el euskera. 18 opinan que incide negativamente en la cultura vasca. La delincuencia y el peligro se citan en 25 ocasiones; el machismo y la violencia de género en 9 ocasiones. Sólo 5 alumnos mencionan la inmigración como problema a nivel laboral y económico (en tres ocasiones, unido a negocios de comerciantes chinos).

[...] *Hay quienes emigran sólo con la intención de quebrantar la ley en el país al que emigran; por ejemplo, para dedicarse al mundo de la droga, al robo, para generar conflictos... y no estoy nada de acuerdo con esa actitud.* (09-12-M-G)

[...] *a nuestro país llega mucha gente del exterior, y ha quedado claro que podemos convivir sin ningún problema. Pero no se integran en nuestra cultura, y si la cultura vasca y Euskal Herria son pequeñas, ahora se están volviendo cada vez más pequeñas. [...] No sé, al final, veo que esa es la parte negativa de la inmigración, la desaparición de los valores propios o al menos, su reducción.* (07-14-B-E)

Quienes intentan sacar adelante su vida tendrían que integrarse en esta cultura, y si no lo hacen, al menos deberían respetarla, ya que al fin y al cabo, se juntarán en un mismo lugar personas de todas partes y culturas y tanto culturas como razas desaparecerán. Eso es lo que más me preocupa. (09-16-A-A)

Hay algo que me da rabia de los de afuera y está unida a la lengua. Cuantos más inmigrantes haya se hablará menos euskera y se irá perdiendo. Hay que reconocer que hay muchos euskaldunes que no hablan euskera, y por ellos y por los que vienen de afuera dejaremos a un lado el euskera, y eso me da rabia, porque el euskera ha sido mi lengua desde que nací. (05-05-I-G)

10. CREENCIA SOCIAL: LA INMIGRACIÓN COMO PROBLEMA EN OPINIÓN DE LA SOCIEDAD

También hay quien ve las subcategorías del punto anterior desde otra perspectiva. Los narradores expresan que la sociedad ve a los inmigrantes y la inmigración como un problema y muestran su desacuerdo con ese punto de vista. Las subcategorías son, por lo tanto, las mismas que en el punto 7, pero en este caso reflejan una actitud positiva. En opinión de 13 alumnos la desconfianza de la sociedad está unida al ámbito laboral y económico; 12 opinan que la sociedad relaciona inmigración con delincuencia y con peligro; según 12 alumnos, se ve la inmigración como perjudicial para la cultura vasca. Finalmente, 10 alumnos mencionan críticas de la sociedad sin especificar más.

[...] *en nuestros países hay mucha gente en paro y como consecuencia de la manipulación a la que nos somete el sistema, esas personas acusan a los inmigrantes de haber venido a quitar puestos de trabajo, lo que provoca conductas y situaciones de enfrentamiento, cuando la culpa, la verdadera culpa es del sistema. Todo ello hace que la situación de la sociedad empeore, lo que se refleja en un aumento de la xenofobia y de las actitudes racistas.* (02-20-U-A)

Tal y como ha ocurrido en otros lugares, culpamos a los inmigrantes de muchos de los problemas que tenemos: la delincuencia, las drogas, el paro, el monopolio de las

ayudas sociales... En muchas ocasiones hemos oído ese tipo de argumentos, sobre todo en barrios en los que hay una concentración masiva de inmigrantes [...] ¿Acaso no vemos por qué vienen estas personas? ¿Por qué se concentran en zonas pobres? ¿Estamos seguros de que son los responsables de la situación? ¿Qué solucionamos con ello? (10-28-I-H)

12. LA RESPUESTA DE LA EDUCACIÓN

A pesar de que los narradores se encuentran a las puertas de ejercer su profesión de docentes, es un contenido que no aparece con mucha frecuencia en los textos. Aun así, 14 narradores mencionan en sus escritos la función de la enseñanza. He aquí un ejemplo:

Otro “problema” que se da en las aulas son los inmigrantes que llegan para una temporada, según me han manifestado algunos profesores. Es algo que no suele saber el personal docente y ofrecen a los inmigrantes que están en el aula todos los medios a su alcance; es decir, se invierte mucho tiempo en tratar de lograr que el alumno inmigrante consiga seguir el ritmo del resto de la clase, “dejando de lado” en cierta medida al resto de la clase. Y todo ello ¿para qué? Al cabo de un mes vuelven a marcharse sin decir una palabra. Eso, en mi opinión, es una falta de respeto tanto para con los profesores como para con los alumnos. (01-19-E-A)

13 Y 14. BUENAS EXPERIENCIAS Y MALAS EXPERIENCIAS

Según hemos podido ver en los textos, el contacto directo con los inmigrantes es escaso. Cuando ha habido alguna relación, ha sido en muchos casos en el ámbito laboral (sobre todo en hostelería), y en época de prácticas de magisterio. En la mayoría de casos las relaciones han sido positivas.

Han sido numerosos –51 en concreto– los casos en los que se han relatado experiencias positivas.

Hoy en día los inmigrantes son cada vez más en mi pueblo y en consecuencia, también me he encontrado con inmigrantes en mi trabajo. Trabajo en un bar y también trabajan allí una persona de Brasil y otra de Bolivia. Veo la situación con normalidad, no tengo ningún tipo de problema y tenemos muy buena relación. Trabajamos muy a gusto juntos y también nos vemos fuera del trabajo, les tengo mucho aprecio. (07-30-G-A).

Por fortuna, conozco muchos portugueses muy agradables además de mi vecino. Trabajo en una ikastola y allí hay 5 niños portugueses. Conozco a todos sus padres y madres ya que soy yo quien está con ellos cuando van a recogerlos, y debo decir que se trata de gente muy sencilla y muy agradable. (4-15-O-A)

Como curiosidad, en cierta ocasión me encontraba en Zumaia haciendo autostop para ir a Getaria. Pasaron 50 coches (48 serían de Euskal Herria, quién sabe cuántos serían euskaldunes, ni idea de cuántos serían abertzales, y tampoco sé cuántos serían seguidores de la Real. Los otros dos, turistas europeos) y quien me recogió fue un rumano. Una persona muy agradable. (10-24-A-A).

En cambio, aparecen en 20 textos experiencias negativas, en ocasiones no muy cercanas.

Contaré una anécdota que me ocurrió con un rumano. Este niño tendría unos 12 años y se pasaba el tiempo pegando a los demás, provocándoles, pegando a los cuidadores y faltándoles al respeto. A decir verdad, era insoportable y al final decidimos llevarlo a casa. Entonces conocimos a sus padres y tuvimos una gran discusión. De ahí deduzco que los padres tienen una enorme influencia sobre sus hijos e hijas y que la educación es una herramienta básica para adaptarse adecuadamente. (08-27-I-S)

(...) en el pueblo hemos tenido contacto con un grupo de niños inmigrantes, aunque no fue un contacto directo. Un grupo de menores de edad que estaba internado en Tolosa vino a Segura a pasar una temporada y provocaron bastantes daños en el pueblo. Como consecuencia, la gente del pueblo se enfadó y hubo bastantes discusiones. (04-26-G-F)

Por otro lado, en muchos textos aparecen aspectos tanto positivos como negativos.

Seguramente, no son muchas las experiencias que he tenido con inmigrantes, pero han sido muy enriquecedoras para mi vida personal. Pero también he tenido

experiencias desagradables con los inmigrantes que relataré en el próximo texto. (12-22-S-H)

15 Y 16. DESCONFIANZA/MIEDO/ODIO... VS. COMPASIÓN/EMPATÍA/ADMIRACIÓN...

En 23 narraciones se manifiestan sentimientos negativos. Positivos, en cambio, en 14. Las manifestaciones se han contabilizado cuando el narrador ha empleado alguno de los términos estipulados; es decir, las investigadoras no hemos inferido dichos sentimientos basándonos en el contenido de los textos. Dicho procedimiento explica tal vez la diferencia en el número que contrasta con lo recogido en las categorías 12 y 13 (tal y como hemos visto, se describen muchas más experiencias positivas que negativas).

En mi pueblo hay muchos inmigrantes procedentes de Pakistán, hombres en su mayoría, y no me gustan nada; incluso he llegado a odiar a algunos debido a las experiencias desagradables que he tenido. (07-30-G-A)

Muchos de los que he conocido son muy agradables y la relación es buena, pero también he vivido experiencias negativas y ello me ha llevado en más de una ocasión a sentir desconfianza. Por ejemplo, hace un par de años una persona de latinoamérica solía perseguir a un amigo mío (a una amiga mía), generalmente de noche y cuando iba sin compañía. Lo que nos contaba y lo que vivimos sus amigos nos llevó a sentir miedo. (09-01-G-A)

A mí muchos me dan pena. (2-12-U-A)

En su modo de expresarse se ve que han tenido una vida difícil y los admiro por haber escapado de su país en busca de una salida a su situación. (5-12-L-P)

17 Y 18. DERECHOS Y RESTRICCIÓN DE DERECHOS

Muchos alumnos (47) expresan que los inmigrantes tienen derechos en general, sin especificar cuáles son esos derechos. 26 mencionan derechos concretos (relacionados con la vivienda, la educación, la sanidad, etc.) y 22 mencionan el derecho a conservar su cultura y sus costumbres. A menudo la formulación está basada en el concepto de reciprocidad.

Los inmigrantes deberían tener nuestros mismos derechos. No debería importar que hayan llegado de un modo legal o ilegalmente. (12-22-L-A)

En general, opino que los inmigrantes deberían tener los mismos derechos y las mismas obligaciones que tenemos los demás. Si pedimos que en otros países se nos trate con respeto, también nosotros debemos ofrecerles lo mismo a ellos. (12-10-A-D)

Ya sé que también ellos tienen derecho a vivir como nosotros, pero en mi opinión la tendencia de la inmigración hoy en día es terrible [...] Ya sé que hay que tratar igual a las personas que llegan del extranjero, pero si vienen aquí también ellos tendrán que cambiar sus hábitos de vida en cierta medida [...]. (08-27-I-S)

Por otro lado, en 20 narraciones los alumnos se muestran a favor de la restricción de los derechos de los inmigrantes, aduciendo que no deberían tener todos los derechos que tienen los autóctonos o que éstos últimos deberían tener preferencia en ciertos aspectos, o bien que deberían tener los mismos derechos siempre y cuando cumplan ciertas condiciones (tener papeles, respetar las reglas, integrarse...).

Por lo tanto, diría que un inmigrante debería tener los mismos derechos que un autóctono si el inmigrante respeta todo lo que es de los ciudadanos y siempre y cuando haga todo lo que pueda por integrarse. (08-29-B-U)

[...] en mi opinión, todas las personas tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones estemos donde estemos. Por lo tanto, el inmigrante que no tiene problemas para esta aquí, es decir, aquel que tiene sus papeles en regla, debería tener los mismos derechos que todos los demás, tanto en el trabajo como en la enseñanza, en los servicios de salud, etc. (04-24-E-L)

Los inmigrantes tienen que tener sus derechos, en algunos aspectos como nosotros. En cambio, para conseguir trabajo, por ejemplo, nosotros deberíamos tener algunas facilidades en comparación con ellos porque se trata de nuestro país. (09-12-M-G)

[...] *en mi opinión, alguien que vive aquí debe tener más derechos que alguien que viene de afuera.* (08-27-I-S)

19. OBLIGACIONES

En lo que respecta a las obligaciones son 17 los alumnos que señalan que los inmigrantes tienen obligaciones (en general o sin concretar); 20 especifican que tienen la obligación de integrarse; 22 mencionan la obligación para con el euskera (de aprenderlo, de mostrar interés o respeto...) y 39 hablan de la obligación para con la cultura vasca.

En multitud de textos las obligaciones aparecen unidas a los derechos –especialmente las obligaciones para con la cultura y la lengua autóctonas–. Sólo en un caso se menciona el español; el resto de las menciones hacen referencia al euskera. Frecuentemente, a la hora de citar las obligaciones, se hace uso de las fórmulas de reciprocidad anteriormente mencionadas.

Obtener nuestros mismos derechos requiere a su vez el cumplimiento de ciertos deberes. Deberían acomodarse a nuestra sociedad, adquiriendo algunas costumbres, aprendiendo la lengua e integrándose por completo en la sociedad. (12-22-L-A)

Para finalizar, quiero decir sí a la integración si los que llegan de afuera aprenden nuestra lengua, respetan nuestra cultura, aceptan nuestras normas de convivencia y no imponen su religión y cultura. (11-29-A-E)

Por último, en mi opinión, también los inmigrantes tienen que tener derecho a un trabajo digno, a un sueldo digno, a una vivienda... Pero al mismo tiempo, deberían respetar la cultura de aquí, es decir, la cultura vasca y aprender la lengua materna de los de aquí, ya que de lo contrario, lo tenemos claro con el euskera. Si yo voy a otro país no tendré oportunidad de aprender en euskera y tendré que adaptarme a la lengua y a la cultura de allí; por eso, en mi opinión, también aquí debería ser igual. (05-05-A-U)

También ellos deben actuar adecuadamente, respetando las reglas de aquí y comportándose debidamente; deben respetar nuestras costumbres, cultura, idioma aunque mantengan las suyas. (10-11-M-G)

7. Discusión y conclusiones

En las siguientes líneas exponemos algunas conclusiones generales de nuestro estudio.

En primer lugar, podemos afirmar que hemos visto confirmada la hipótesis que establecíamos al comienzo de la investigación. La participación del alumnado es un elemento fundamental en la metodología de HUEZI y los alumnos exponen sus conocimientos previos, creencias y percepciones en las sesiones de formación. Aún así, tal y como sospechábamos en el grupo de investigación, los alumnos filtran sus declaraciones. Así ha quedado demostrado que en los textos analizados emergen ciertas expresiones que no se manifestaban en el aula, especialmente aquellas que no son *políticamente correctas*: temores, miedo, prejuicios, malas experiencias...

El discurso reflejado en los textos y el que se muestra en el aula no es, por lo tanto, el mismo y las investigadoras corremos el riesgo de centrar nuestra atención especialmente en los aspectos conflictivos. Al analizar los textos podemos concluir que muchos narradores manifiestan actitudes negativas con respecto a los inmigrantes y la inmigración. En ese sentido, es necesario reseñar que la cuantificación de las manifestaciones ha resultado una herramienta indispensable para el equilibrio de dicha percepción. Tal y como hemos visto anteriormente, el cómputo de las categorías nos indica que existe una gran variedad y que no podemos inferir la existencia de un predominio de actitudes negativas. Resulta evidente que no podemos referirnos al alumnado como si se tratara de un colectivo homogéneo.

En consonancia con lo dicho anteriormente, son más las categorías que se pueden relacionar con actitudes positivas (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17) que aquellas que se pueden relacionar con actitudes negativas (9, 14, 15, 19). Tal y como hemos señalado en un principio, las categorías no habían sido establecidas previamente, sino que fueron deducidas de los propios textos. Nuestro análisis evidencia la pluralidad de pensamientos. Es necesario subrayar que en los textos se reflejan con frecuencia opiniones y actitudes contrapuestas: junto a una buena experiencia se relata una mala

experiencia, y tras enumerar los aspectos positivos de la inmigración se citan aspectos negativos de la misma.

Una parte del alumnado refleja conciencia socio-política. Muchos han expuesto cuáles son las razones para emigrar y las penosas condiciones que padecen en muchos sentidos quienes emigran. Al mismo tiempo, los textos rara vez reflejan un pensamiento complejo: son pocos los textos que recogen argumentos complejos o que buscan las razones que existen tras los acontecimientos y las actitudes. Por otro lado, numerosas manifestaciones son expresadas utilizando una fórmula de reciprocidad.

En lo que respecta a los aspectos negativos, cabe subrayar las referencias a la delincuencia y al machismo.

En los textos analizados queda patente una preocupación: el efecto negativo de la inmigración en la supervivencia de la lengua y la cultura vascas. Gran parte del alumnado defiende que los inmigrantes deben aprender euskera y deben conocer y respetar la cultura vasca... o critican las actitudes negativas de los inmigrantes en ese sentido. Al mismo tiempo, no son pocos quienes afirman que los inmigrantes se integran (en general), pero casi la misma cantidad asegura que no se integran bien.

Algunos de nuestros alumnos se basan en comentarios que oyen y en anécdotas, sin ser conscientes de su tendencia a generalizar. De todos modos, hay una cantidad significativa de alumnos que son conscientes de que existen actitudes (tanto por parte de ellos mismos como por parte de otras personas) que se basan en estereotipos y en generalizaciones y critican esas actitudes.

Hay alumnos que reconocen su visión limitada, su falta de conocimiento y sus sentimientos negativos (temor, desconfianza...); reconocen que deben aprender y cambiar notablemente en lo que respecta a este tema. Hemos constatado que el texto ha sido una herramienta para la auto-reflexión y para poner en marcha un cambio en las actitudes y las creencias.

La lista de categorías ha resultado un instrumento eficaz para nuestro análisis. Precisamente, la creación de dichas categorías ha supuesto uno de los aspectos más relevantes de dicho análisis y creemos que nos resultarán de utilidad en otros que se puedan realizar en un futuro.

8. Conclusiones en el terreno didáctico

En la materia denominada *Educación intercultural y desarrollo de valores* que se imparte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea) y tal y como ocurre en cualquier otra materia, resulta fundamental el estímulo de un aprendizaje significativo y el hecho de partir de los conocimientos previos y las actitudes del alumnado. Sin lugar a dudas, esta investigación ha sido de gran valor para aproximarnos de manera más certera a los conocimientos previos y a las actitudes de los jóvenes que cursan la carrera de Magisterio.

Por otro lado, conviene recordar que quienes hemos tomado parte en la investigación somos a la vez docentes universitarias y debemos reflexionar sobre nuestra práctica docente. Esa investigación señala algunos temas que precisan ser objeto de intervención en la citada materia para impulsar el desarrollo de la competencia intercultural de nuestro alumnado. Hemos detectado, entre otros, la preocupación por el euskera, los estereotipos presentes, el concepto de integración, las razones profundas de la inmigración y la restricción de los derechos. Merece la pena tener en cuenta estos aspectos en nuestra intervención pedagógica. También hemos advertido otros aspectos interesantes y que merecen mayor atención: por ejemplo, la etnia gitana es mencionada en algunos textos, y casi siempre con connotaciones negativas.

Los propios textos pueden constituir una herramienta pedagógica valiosa. Tanto algunos textos completos como ciertos párrafos escogidos pueden ser el dispositivo de formación para incentivar la reflexión entre los alumnos.

Por último, queremos hacer hincapié en el escaso contacto que tienen los alumnos con los inmigrantes, al igual que las experiencias positivas relacionadas con relación a esos contactos, en vista de lo cual convendría impulsar en el diseño de la formación situaciones que favorezcan el contacto y la relación con personas de origen extranjero.

Referencias bibliográficas

- ALZOLA MAIZTEGI, N. (2004). "Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil". *Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. Bilbo: EHU.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (1998). "La investigación biográfico-narrativa en educación". *Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force/Grupo Editorial Universitario.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). "La investigación biográfico-narrativa en educación". *Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. (1992). "Actos de significado". *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1994). "Realidad mental y mundos posibles". *Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- BRUNER, J. & WEISSER, S. (1995). "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En D. R. OLSON & N. TORRANCE, *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 177-202.
- CALVO POBLACIÓN, G. F., CALVO FERNANDEZ, M. & ALEJO MONTES, F. J. (2002). "Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5, 1.
- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (1997). "La diversidad cultural y la escuela". *Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: CIDE (documento no publicado).
- GARRETA BOCHACA, J. (2003). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007). "Historias de vida y teorías de la Educación: tendiendo Puentes". *Encounters on Education*, 8, 85-107.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ-REILLO, P. & GONZÁLEZ GARCÍA, D. (2006). "Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural, Formación del profesorado: práctica escolar". *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural* (http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/11.%20P.pdf; consulta: 2009-9).
- MEDRANO, C. (coord.) (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- MEDRANO, C., AIERBE, A. & CORTÉS, A. (2002). "Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo". *Revista Española de Pedagogía* año LX, 223, 523-542.
- MIDDLETON, V. A. (2002). "Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs and Commitment". *The Urban Review* 34 (4), 343-361.
- ORTIZ COBO, M. (2008). "Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes". *Papers* 87, 253-268.
- POHAN, C. A. & AGUILAR, T. E. (2001). "Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts". *American Educational Research Journal* 38 (1), 159-182.
- RICOEUR, P. (2000). "Del texto a la acción". *Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RODRIGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2005). "Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural". *Educar* 36, 49-59.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.

- SIQUÉS, C., VILA, I. & PERERA, S. (2009). “Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 17, vol 7 (1), 103–132.
- TODOROV, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- URIZAR, A. (2007). *Mondragon Unibertsitateko (MU) Humanitate eta Hezkuntza Zientzien (HUHEZI) Fakultateko Irakasle Ikasketarako 2. eta 3. mailako ikasleek kulturartekotasunaren inguruan duten pertzepzioa*. Suficiencia investigadora (trabajo no publicado).
- VECINA MARCHANTE, C. (2005). “Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados”. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander (Jatorria: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extauf?codigo=1055324>; kontsulta: 2009–9).

¹ En euskera no se distingue el género.

Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)¹

Azucena OCHOA CERVANTES

Salvador PEIRÓ I GREGORI

Correspondencia:

Azucena Ochoa Cervantes

Correo electrónico:
azus@uaq.mx

Teléfono:
442 1901200 (6315)

Dirección postal:
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de
Querétaro
76010 (México)

Salvador Peiró i Gregori

Correo electrónico:
salvador.peiro@ua.es

Teléfono:
0034-610811724 (3664)

Dirección postal:
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
San Vicente del Raspeig
03590 Alicante (España)

Recibido: 20 de abril de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por el clima de convivencia que se vive en los centros escolares. En este trabajo hemos realizado un estudio comparativo entre México y España para indagar acerca de las actuaciones de los profesores de Primaria, Secundaria y Preparatoria ante situaciones que alteran la convivencia escolar.

Con este objetivo, se aplicó un cuestionario de 27 ítems. Los datos fueron procesados en un software creado por Peiró (2000), de la Universidad de Alicante. Los resultados muestran que las actuaciones de los docentes, en ambos grupos, son limitadas para afrontar situaciones que puedan generar la disconvivencia.

PALABRAS CLAVE: *Convivencia escolar, Indisciplina en educación, Actuaciones docentes, Conflicto.*

A comparative study of teachers' performance in situations which alter school coexistence: The cases of Queretaro (Mexico) and Alicante (Spain)

ABSTRACT

In recent years there has been increased concern about the environment of peaceful coexistence at schools. In line with this concern we conducted a comparative study between Mexico and Spain. This study aims to explore the performance of teachers in primary, secondary and high school situations

which disrupt school coexistence. To achieve this objective we used a 27-item questionnaire. The data obtained were processed with software created by a member of the research team, Peiró (2000, *Universidad de Alicante*). The results show that teachers' performance in both groups are limited to be able handle situations that may cause incivility.

KEY WORDS: *School life, Discipline in education, Teaching performance, Conflict.*

1. Introducción

Uno de los objetivos prioritarios de la educación es formar en la convivencia pacífica y en aquellos valores que permitan a los jóvenes integrarse responsablemente en esta nueva sociedad, y responder a los retos que los profundos cambios sociales están planteando. La preocupación por atender desde la educación a los cambios sociales adopta formulaciones diferentes, pero muy coincidentes en lo sustancial. Educación Cívico-Social, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Formación Ética, Educación en los Derechos Humanos y Educación Moral son caras de una misma sensibilidad educativa. Si la educación para la convivencia debe ser un objetivo básico en los centros escolares, la Escuela debe ser una comunidad y un espacio de convivencia diseñado y constituido para desarrollar valores, así como un clima motivante para dotar de sentido los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

El reciente reporte de la OCDE (Talis, 2009) sobre la situación del clima convivencial escolar no desdice los hallazgos de Peiró (2001, 2002, 2003, 2005 y 2007) ni los de otros investigadores (REY & MARCHESI, 2005). Si bien estos últimos refieren como problema principal la falta de respeto, nosotros señalamos la indisciplina como el fenómeno más extendido (PEIRÓ, 2005). Las investigaciones que se han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tiene los profesores de la conducta rebelde de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la Educación Primaria (WHELDALL & MERRETT, 1988) o en Secundaria (HOUGHTON, WHELDALL & MERRETT, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario. Las investigaciones de Kaitiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä (2000); y Sourander, Helstelä, Helenius & Piha 2000 han verificado que el incremento de las conductas contradictorias tiene lugar durante el primer ciclo de la Secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (ISHEE, 2004), los efectos son muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo, pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores. Según la OCDE Talis, 2009, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en *cuidar* a los estudiantes. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria en el 2004 dedicaban el 50% de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,66% de su horario a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (FERNÁNDEZ-BALBOA, 1991; ESTEVE, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, al ser cuestionado el trabajo realizado por el maestro (GRAHAM, 1992), así como promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante el abandono de la profesión (ESTEVE, 2005; FERNÁNDEZ-BALBOA, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (BORKO, LALIK & TOMCHIN, 1987).

2. Antecedentes de la investigación

En los últimos años, se ha incrementado la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas de los centros educativos de los diferentes niveles. Más aún, muchos de los docentes expresan lo deteriorada que se encuentra la convivencia escolar. Esta inquietud ha generado un gran número de investigaciones y la mayoría de éstas se concentran en el aspecto del *bullying* o acoso escolar (OLWEUS, 1978; RUGBY & SLEE, 1991; DODGE ET AL., 1992; HIRANO, 1992; WHITNEY & SMITH, 1993; DEBARBIEUX, 1997; FUNK, 1997).

Por otra parte, Escámez (2001) analizó *Los conflictos en la escuela secundaria obligatoria*. Indagó, a través de entrevistas, si en los centros existían conflictos o violencia. En términos generales, el 56% de los profesores piensa que en la actualidad hay más conflictos que antes y el 44% que hay pocos o ninguno. Entre los factores asociados a los conflictos, los profesores destacan la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas en los conocimientos previos de los

estudiantes. El 57% no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se siente desmotivado ante este asunto, mientras que un 7% manifiesta su deseo de abandonar la docencia, si pudiera, y un 10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad. Con los datos presentados en este estudio, podemos constatar la importancia de la formación que deberían de tener los docentes para lograr los propósitos educativos de su nivel.

Peiró (2001) plantea la importancia de un trabajo interdisciplinario para la investigación que sirva para la práctica pedagógica. Ante la interrogante que él mismo plantea respecto a qué ocasiona los problemas de violencia, el mencionado investigador concluye que algunas de las causas son: deficiencia en los valores de las sociedades donde el sujeto se socializa primariamente, falta de legitimación de los valores escolares, que están en disintonía con los de la sociedad donde se desenvuelve el educando, socializaciones primarias *defectuosas*, desempeño de la docencia con superespecialización, con excesiva división de funciones, contenidos, tareas, burocratización y rigidez organizativa de las escuelas, y fijación en el único rol de entendimiento, pero unido a la inalcanzabilidad de los objetivos del ciclo o nivel.

García (2001) realiza un recuento de las investigaciones y las políticas sobre la violencia escolar en varios países occidentales. Aunque no es un trabajo exhaustivo, presenta los resultados de lo que se ha realizado en: Estados Unidos, en los países del norte de Europa, en el Reino Unido e Irlanda, Italia, Grecia, Portugal, Alemania, Bélgica, Holanda y Francia. No obstante, no se menciona a ningún país de América Latina; de ahí la importancia de realizar investigaciones que nos permita acercarnos a la realidad de los docentes mexicanos.

Larrosa (2002) realizó un estudio denominado *Necesidades del profesorado y la responsabilidad de la administración educativa*. Las situaciones exploradas, relacionadas con las necesidades del profesorado, fueron agrupadas en los apartados: situaciones relacionadas con las exigencias del trabajo docente, situaciones relacionadas con el reconocimiento de la profesión, situaciones vinculadas con las relaciones interpersonales del centro y condiciones del aula o centro para propiciar el trabajo. Los resultados indican que el porcentaje de insatisfacción de los profesores que contestaron la encuesta es muy elevado y que afecta considerablemente el clima escolar. El trabajo que presenta Larrosa resulta relevante, pues este factor puede ser crucial para mantener un buen clima de convivencia en el aula.

En España se han puesto en marcha programas de intervención con la intención de promover la convivencia en los centros escolares (DÍAZ-AGUADO, 1996; ORTEGA, 1997; ORTEGA ET AL.; FERNÁNDEZ, 1998; CARBONELL, 1999; TRIANES & HERNÁNDEZ, 2001: citados en PEIRÓ, 2009). La mayoría de los estudios hacen referencia al hecho de que los actores que provocan las situaciones que generan violencia y de que no exista una buena convivencia son los alumnos. Sin embargo, poco se ha cuestionado la organización de la institución en sí, sus formas de gobierno, mecanismos de participación y la participación misma de los actores, es decir, docentes, alumnos, directivos, padres, otras instituciones, etc.

En México, el estudio de la convivencia escolar se ha realizado a partir de la indagación de la violencia escolar. Velásquez (2005) realizó una investigación con estudiantes de nueve centros de Bachillerato del Estado de México, a quienes se les pidió que narraran episodios violentos que habían vivido durante su vida preescolar. En los resultados, la autora destaca los episodios violentos por parte de los pares. Igualmente manifiesta que los maestros utilizaban regaños, insultos, intimidaciones, humillaciones, castigos e incluso golpes.

Asimismo, Chagas (2005) presenta los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos. El estudio se realizó en una escuela primaria mexicana. Se entrevistó al director, a los profesores y alumnos. Se utilizaron cuestionarios abiertos y cerrados. La investigadora presenta lo que denomina *representaciones sociales de los profesores* sobre la violencia que ejercen los niños y cómo éstas son contradictorias cuando resuelven los conflictos, tanto en el aula como entre ellos mismos. La investigadora concluye que se observa una falta de coherencia que afecta a la transmisión de valores hacia los alumnos, generando confusión respecto de la responsabilidad sobre sus actos e influyendo en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales.

El Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INNE) también realizó una investigación denominada *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (AGUILERA, MUÑOZ & OROZCO, 2007). El estudio estuvo conformado por dos acercamientos, uno a través de los datos recabados por los exámenes de la calidad y logro educativo, que se aplicaron a alumnos y a docentes de Educación Primaria, y otro en el que se realizó un acercamiento cualitativo a través de entrevistas con alumnos y docentes de veinte centros secundarios para describir su funcionamiento, organización y problemáticas. Entre los hallazgos más importantes

hay que destacar que la magnitud de la violencia manifestada por los estudiantes es relativamente baja. Por último, hay una diferencia de opinión entre alumnos y profesores en cuanto a los problemas de convivencia entre estudiantes. Por un lado, los maestros tienden a minimizarlo, y por otro, los alumnos perciben que los maestros no los atienden, sobre todo cuando se trata de acciones que pudieran parecer leves, como las burlas.

Desde otra perspectiva, Zamora & Zerón (2010) realizaron un estudio para caracterizar el sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas. Si bien los autores no tienen el objetivo de estudiar los problemas de convivencia en las aulas, argumentan que uno de los factores para que se presenten tensiones entre profesores y alumnos tiene que ver con dimensiones socioculturales como el acceso y la cobertura de la educación básica en los países latinoamericanos; las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes, pues la Escuela ya no es la única institución que socializa a los jóvenes, y la tendencia al *empoderamiento* de los adolescentes. Así que, las relaciones entre los docentes y los alumnos se desestabilizan, pues el *sistema vertical con el que funciona la Escuela ha entrado en crisis*.

A partir de los estudios revisados podemos distinguir los siguientes aspectos estudiados: factores asociados a la violencia, desmotivación del profesorado, falta de preparación del profesorado, manifestaciones de violencia en la escuela, actuaciones del profesorado, incongruencia entre los valores educativos y los valores sociales y punto de vista de los docentes en relación al conflicto. Cabe señalar que los aspectos señalados no se han investigado en la misma dimensión y profundidad en México, comparativamente con lo realizado en España.

Podemos advertir que estudiar la violencia o el acoso entre iguales es insuficiente, pues existen otros factores que intervienen en la dinámica escolar, en particular el rol tan importante que juegan los docentes para mantener un clima adecuado en el aula, no sólo por su preparación sino también por la actitud hacia los conflictos.

Por lo cual, consideramos que la convivencia educativa debería estudiarse poniendo atención no sólo en los estudiantes: es necesario indagar acerca de lo que el profesorado hace –o no– para atender las situaciones que pueden generar conflictos. Con relación a esto, cabe aclarar que no se sugiere que los profesores sean los únicos responsables de mantener un clima de convivencia adecuado; sin embargo, como ya se ha señalado, es un factor condicionante.

Algunas investigaciones proponen las habilidades que habría que desarrollar, en los alumnos, para un adecuado desarrollo emocional, como la empatía, expresión de sentimientos, comprensión de normas y convenciones, educar en valores (DÍAZ-AGUADO, 1996; ORTEGA, 2000; ORTEGA & DEL REY, 2006). Todo ello exige un modelo de profesor diferente al que estableció la formación del sistema escolar modernista. Por consiguiente, es difícil proponer mejoras para la convivencia escolar sin dejar a un lado las prácticas docentes que, en muchos casos, son las que no propician la convivencia. Esto requiere que es necesario que se estudie el modo de proceder por parte de los equipos docentes actuales.

A partir de esta reflexión teórica, surgen las siguientes interrogantes, que guían el desarrollo de esta investigación: ¿Qué hacen los profesores de Querétaro y Alicante cuando se presenta una situación que altera la convivencia en el aula?, ¿cómo resuelven estos conflictos?, ¿existen diferencias entre las acciones que llevan a cabo los docentes de Primaria, Secundaria y Bachillerato?, ¿existen diferencias entre las acciones que realizan los profesores de Querétaro y los profesores de Alicante?

3. Actuaciones de los docentes ante situaciones que alteran la convivencia escolar

3.1. OBJETIVO

Conocer las maneras de proceder de los docentes de Primaria, Secundaria y bachillerato ante las conductas que alteran la convivencia educativa.

3.2. INSTRUMENTO

Para abordar esta problemática se utilizó el cuestionario elaborado por Peiró i Gregori (2000). Este instrumento consta de 27 ítems, donde se describen conductas que pueden alterar la convivencia en el aula o en el centro. Dichas conductas reflejan aspectos que se podrían considerar leves, como cuando los alumnos conversan en clase, y también actos que se podrían considerar graves, como abuso sexual o xenofobia, entre otros. Las opciones de respuestas (14) estaban establecidas previamente y

describían las actuaciones que los profesores tenían, generalmente, ante conductas que pudieran alterar la convivencia en el aula. Los docentes seleccionaban la respuesta que consideraban que se correspondían con sus actuaciones ante la conducta descrita. Este instrumento se puede consultar en la página web <http://violencia.dste.ua.es>

3.3. POBLACIÓN

Para esta investigación se utilizó un estudio de caso (VÁZQUEZ, 1981), ya que todos los procesos culturales (HAMEL ET AL., 1993) del grupo o la comunidad se producen dentro de las escuelas o las familias. Esta metodología proporciona una forma sistemática de observar acontecimientos, hacer la recolección de datos, su análisis y la comunicación de resultados (SWISHER ET AL., 1984), lo que nos permite tener una comprensión de lo que sucede y por qué sucede de esta forma, así como lo que se debería tener en cuenta para futuras investigaciones. Esta estrategia permite realizar la investigación en el contexto real en donde suceden los hechos (LIPKA, 1991). Los resultados del estudio de estos casos son válidos sólo para tales, pero significan una aproximación al fenómeno. En un trabajo anterior se consideró la comparación sólo de docentes de Secundaria. En esta investigación se presentan los niveles de Primaria, Secundaria y Preparatoria. Como se trata de un estudio comparativo, se trabajó con treinta y tres docentes de la ciudad de Querétaro (México) y treinta y tres de la ciudad de Alicante (España); once de cada nivel, sesenta y seis participantes en total.

3.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue entregado a los profesores para que lo cumplimentaran empleando el tiempo que consideraran conveniente. Los investigadores acudieron a los centros a entregar personalmente los cuestionarios. Una vez concluidos, se procedió a recogerlos y procesar la información. Los resultados se procesaron en el software elaborado *exprofeso* para ello. Una vez procesados los datos, y dada la cantidad de reactivos de que consta el cuestionario, se procedió a elegir la respuesta más representativa de cada pregunta. Para elegir esta respuesta, se siguieron básicamente dos criterios: el primero que se concentraran el mayor número de respuesta de los dos grupos y, el segundo, que se apreciaran diferencias entre los grupos. Dado el espacio para incluir el nombre de la respuesta, se procedió a establecer abreviaturas a cada opción. Cabe señalar que el cuestionario constaba de catorce opciones; sin embargo, sólo las que aparecen a continuación fueron elegidas por los docentes.

4. Resultados

La Tabla 1 representa la frecuencia de elección de actuaciones de los 27 ítems de los que constaba el cuestionario. Así, tenemos que la actuación que eligieron los docentes en primer término fue hablar a solas con los culpables, seguido de hablar con su familia y comunicarlo al director. A las que recurren en menor medida son derivar al psicopedagogo y dar un parte oficial. Llama la atención que en el nivel bachillerato eligieron la opción *echarlos de clase* en uno de los ítems.

Opción/Nivel educativo	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Total
Hablar a solas con los culpables HS	8	12	9	29
Hablar con su familia HF	7	3	3	13
Comunicarlo al director CD	2	4	5	11
Aprovechar la situación para un tema especial TE	3	5	2	10
Recurrir a expertos sociales ES	2	2	2	6
Derivar al psicopedagogo D Psic	2	0	2	4
No contestó N/C	3	0	1	4
Doy un parte oficial PO	0	1	2	3
Echarlos de clase Ech C	0	0	1	1

TABLA 1. Frecuencias de las opciones elegidas por los docentes de las dos ciudades en los tres niveles educativos.

Una de las diferencias que se advierte entre niveles es el caso de *hablar con su familia* (HF), ya que esta opción fue elegida en mayor medida por los docentes de nivel Primaria. Podríamos inferir a

partir de este dato un distanciamiento entre las familias a medida que los adolescentes avanzan en la escolaridad. Otra de las diferencias entre niveles tiene que ver con las opciones *comunicarlo al director* (CD) y *dar un parte oficial* (PO), pues a medida que aumenta el nivel educativo que atienden los docentes hay una mayor tendencia a elegir estas opciones. A partir de estos resultados se puede afirmar que los docentes de ambas ciudades cuentan con una limitada gama de actuaciones cuando se presentan situaciones que pueden alterar la convivencia educativa.

A continuación, y debido a la extensión del cuestionario, sólo presentaremos los resultados de los ítems en donde hubo coincidencia en la opción de respuesta de los tres niveles educativos.

Nivel educativo	Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	Qro. Méx.	Alc. Esp.	Qro. Méx.	Alc. Esp.	Qro. Méx.	Alc. Esp.
Reactivo y respuesta						
Deserción HF	63	54	27	63	0	45
Hostilidad HS	18	72	36	55	36	27
Insulto HS	78	18	36	45	72	9
Negación HS	18	45	27	54	27	54
Robo CD	45	81	9	36	9	45
Vandalismo CD	9	54	27	54	18	27

TABLA 2. Porcentajes de respuesta de los ítems donde se observaron coincidencias en los tres niveles educativos estudiados.

En la parte superior de la Tabla 2 observamos los niveles educativos y los dos grupos respectivos. Del lado izquierdo tenemos el reactivo y la respuesta en donde tuvieron coincidencia los tres grupos.

Los reactivos en donde se presentaron las coincidencias fueron: deserción, hostilidad, insulto, negación, robo y vandalismo. En el caso del primer reactivo la respuesta elegida por los tres grupos fue la de *hablar con su familia* (HF); para los reactivos hostilidad, insulto y negación la respuesta elegida por los tres grupos fue la de *hablar a solas con los culpables* (HS); y para los reactivos robo y vandalismo la respuesta fue *comunicarlo al director* (CD).

En el caso del reactivo *deserción* los resultados muestran algunas diferencias entre los niveles. En el caso de la ciudad de Querétaro (México), a medida que avanza el nivel que atienden los docentes disminuye la respuesta HF. En el caso de Alicante (España), el porcentaje más elevado se presenta en el nivel secundario. Este resultado puede deberse a que los centros escolares de este nivel en la ciudad de Alicante cuentan con plan de convivencia que establezca esta acción al presentarse una situación como la que marcó en el ítem.

En los porcentajes del ítem *hostilidad* cuya respuesta fue *hablar a solas con los culpables* (HS) se observan los tres niveles ciertas diferencias, presentándose mayores porcentajes en los niveles de primaria y secundaria en comparación con el de bachillerato.

En el ítem que indaga las actuaciones de los docentes en el caso que se presentaran *insultos*, la opción de respuesta elegida fue *hablar a solas con los culpables* (HS). En el caso de los docentes de Primaria y Bachillerato, el grupo de Querétaro presenta mayores porcentajes en comparación con el grupo de Alicante.

Para el reactivo *negación de hechos* la respuesta elegida por los docentes de los tres niveles fue, al igual que los dos reactivos inmediatos anteriores, la de *hablar a solas con los culpables* (HS). Podemos

observar que en los tres niveles educativos el grupo de Alicante presenta mayores porcentajes en comparación con el grupo de Querétaro.

Otro reactivo en donde se encontraron coincidencias entre los tres grupos fue el de *robo*, en donde los tres niveles coincidieron en señalar la opción *comunicarlo al director* (CD). Nuevamente observamos que en los tres grupos los docentes de Alicante presentan un mayor porcentaje en comparación con los docentes de Querétaro.

En el reactivo *vandalismo* también se observaron coincidencias en las respuestas de los tres niveles, siendo la respuesta *comunicarlo al director* CD en la que coincidieron. Observamos también en este reactivo que los docentes de Alicante presentan un mayor porcentaje de respuesta en los tres niveles educativos.

A partir de lo anterior, podemos inferir que los docentes de Alicante están siguiendo un procedimiento de actuación en el caso de que se presente una situación de robo o vandalismo. Sin embargo, en los casos de los reactivos hostilidad, insulto y negación de hechos, dada la opción elegida (HS) habría que profundizar acerca de cómo se da ese hecho entre docentes y alumnos. ¿Este hecho podría deberse a que muchos de los docentes no cuentan con las herramientas para afrontar conflictos? Este dato ha sido hallado en otros estudios, según los cuales el 57% de los docentes de la ESO no se sienten preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula y un 40% se sienten desmotivados ante este asunto (ESTEVE, 2006).

Pareciera con estas respuestas que los docentes de estos grupos actúan en solitario, pues a pesar de que en el cuestionario se contemplaban otras opciones como recurrir a expertos sociales o derivar al psicopedagogo o, incluso, que escribieran libremente alguna otra opción, la mayoría opta por hablar a solas con los culpables o comunicarlo al director.

5. Discusión

Sin involucrar la consideración del cuestionario sobre *necesidades de competencias pedagógicas*, ubicado en el sitio web referido en apartados anteriores, consideramos que hay una mayor variedad de procedimientos aplicables para atajar, prevenir o aminorar las situaciones que atentan al clima convivencial. Dados los resultados podemos afirmar que los docentes de este estudio aplican una gama limitada de actuaciones ante situaciones que pueden generar disconvivencialidad. Esto nos hace pensar que los docentes pudieran estar poco capacitados al respecto de cómo promover la convivencia en el espacio escolar. En este sentido, otro autor ha confirmado que los propios docentes perciben que les falta preparación para afrontar conflictos y se sienten desmotivados ante este asunto (ESTEVE, 2006). Por otro lado, pareciera que los docentes minimizan ciertos actos como la hostilidad, el insulto o la discriminación, ya que la actuación que dicen realizar es *hablar a solas con los culpables*, pudiendo con esto generar una confusión en la responsabilidad de los actos que se comenten por parte de los estudiantes, ya que pareciera que para los docentes merece el mismo trato quien insulta que quien discrimina.

Los docentes suelen simplificar los procesos de actuación pedagógica debido, entre otras cosas, a: a) desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas; b) actuación por intuición, prácticas acostumbradas... hasta que llega a pensar *no se puede hacer nada*, y c) defensa ante la agresión: controlarlos, aislarlos, expulsión al pasillo o a su casa.

6. Conclusiones

1. De acuerdo a los datos presentados, podemos decir que las actuaciones de los docentes se limitan a hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, recurrir a expertos sociales, dar un parte oficial, comunicar al director, derivar al psicopedagogo, aprovechar la situación para un tema especial y echarlos de clase. Esto implica caer en la *trampa de la simplicidad educacional*.
2. Existen pocas diferencias entre los grupos estudiados. Si bien en el caso de Alicante hay un mayor número de respuestas, es interesante observar que, ante las situaciones planteadas, las actuaciones docentes son semejantes. Esto nos hace pensar, en el caso de Alicante, que es probable que los docentes no se sientan implicados o que, pese a su importancia, el tema de la convivencia no se haya incluido en el Proyecto del Centro, pues se supone que en este documento debe existir un procedimiento específico para afrontar situaciones de esta

naturaleza. Por su parte, en el caso de Querétaro, hasta la fecha la convivencia educativa no es un tema que preocupe a los docentes y a los centros. Pese a que es un fenómeno que existe, los proyectos escolares siguen girando en torno a la comprensión lectora y el razonamiento matemático.

3. Aunque el cuestionario contemplaba catorce opciones, las respuestas se concentran sólo en los aspectos antes mencionados, a pesar de que, además, había una opción para que si así se deseaba se incluyera otra actuación que no estuviera contemplada, lo cual no sucedió. Esto nos permite concluir que las herramientas teórico–metodológicas de los docentes para afrontar situaciones que pueden alterar la convivencia educativa son limitadas.
4. Se observa una cierta incongruencia entre la situación y la actuación, pues, dadas las respuestas, los docentes actúan de manera similar en el caso que se presente una discriminación que en el caso de hablar en clase. Por ello, creemos que es imprescindible que los centros y las universidades refuercen la formación de los docentes en relación con la convivencia educativa y el dominio de herramientas y técnicas para enfrentar adecuadamente las situaciones de conflicto. Los docentes deben comprender el sentido de la educación.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, A. MUÑOZ, G. & OROZCO A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 12 de enero de 2010 en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf>
- BORKO, H., LALIK, R. & TOMCHIN, E. (1987). “Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching”. *Teaching and Teacher Education* 3, 77–90.
- CHAGAS, R. (2005). “Los maestros frente a la violencia de sus alumnos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, 1071–1082.
- DEBARBIEUX, E. (1997). “La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. *Revista de Educación*, 313, 79–93.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- DODGE, K. COIE, J. PETTIT, G. & PRICE, J. (1990). “Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses”. *Child Development*, 61, 1289–1309.
- ESCAMEZ, J. (2001). “Los conflictos en la Educación Secundaria”. En PEIRÓ, S.(Coord.), *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- ESTEVE, J. M. (2005). “Bienestar y salud docente”. UNESCO: *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- ESTEVE, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación*, 340, 19–40.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1991). “Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59–78.
- GARCÍA, C. (2001). “La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167–177.
- GRAHAM, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- FUNK, W. (1997). “Violencia escolar en Alemania”. *Revista de Educación*, 313, 53–78.
- HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- HIRANO, K. (1992). “Bullying and victimization in Japanese classrooms”. Paper presented at the 5th. *European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, España.

- HOUGHTON, S., WHELDALL, K. & MERRETT, F. (1988). "Classroom Behaviour Problems Which Secondary School Teachers Say they Most Troublesome". *British Educational Research Journal*, 14, 297–312.
- KALTIALA–HEINO, R.; RIMPELÄ, R. & RIMPELÄ (2000). "Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder". *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.
- ISHEE, J. H. (2004). "Perceptions of Misbehaviour in Middle School Physical Education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- LARROSA, F. (2002). "Las necesidades del profesorado y las responsabilidades de la administración educativa". En PEIRÓ, S. (Coord.), *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- LIPKA, J. (1991). *Toward a Culturally Based Pedagogy: A Case Study of One Yup'ik Eskimo Teacher*. American Anthropological Association.
- OCDE (2009). Informe Talis. *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Consultado el 9 de febrero de 2010 en www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (Coord.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. España: Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- PEIRÓ, S. (2001). "Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación". En Peiró, S. (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario, 85–102.
- PEIRÓ, S. (Coord.) (2002). *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- PEIRÓ S. (2003). "La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar". *Revista Panamericana de Pedagogía* 4, 232–253.
- PEIRÓ, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante. Instituto Alicantino de Cultura.
- PEIRÓ, S. (2007). "Factores disconvivenciales y calidad educativa". En ROIG, R. ET AL., *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil: Alcoy. 309–324.
- PEIRÓ, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- PRIETO, G. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, 1005–1026.
- REY, R. & MARCHESI, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE–FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1991). "Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims". *Journal of Social Psychology*, 131, 615–627.
- SOURANDER, A., HELSTELÄ, HELENIUS & PITIA (2000). "Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: A Longitudinal 8–Year Follow–Up Study, Child Abuse and Neglect". *The International Journal*, 24, 873–881.
- SWISHER, R. & MCCLURE, C. R. (1984). *Research for decision making, methods for librarians*. Chicago: American Library Association.
- VÁZQUEZ, G. (1981). *N=1. Un nuevo paradigma de investigación pedagógica*. Revista Española de Pedagogía, 39, 151.
- VELÁSQUEZ, L. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 26, 739–764.
- WHELDALL, K. & MERRETT, F. (1988). "Which Classroom Behaviours for Primary School Teachers Say they Find Most Troublesome?" *Education Review*, 40, 13–27.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". *Educational Research*, 35, 3–25.

ZAMORA, G. & ZERÓN, A. (2010). “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”. *Revista Española de Pedagogía*, 245, enero-abril, 96–116.

¹ Este trabajo fue elaborado durante la estancia posdoctoral de la Dra. Ochoa en la Universidad de Alicante, por esto se agradece al CONACYT (México) y al Dr. Peiró, la oportunidad de investigar en esta línea de trabajo.

Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión

María–Consuelo SÁIZ

Valle FLORES

José–María ROMÁN

Correspondencia:

María–Consuelo Sáiz Manzanares
Valle Flores–Lucas
José–María Román Sánchez

Correo electrónico:
mcsmanzanares@ubu.es

Teléfono:
+34 947258074

Fax:
+34 947258861

Dirección postal:
Facultad de Humanidades
y Educación
Universidad de Burgos
C/ Villadiego s/n
09001 Burgos

Recibido: 27 de agosto de 2009
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Este estudio pretende –en primer lugar– un acercamiento a las investigaciones actuales sobre el constructo *metacognición*; en segundo término, analiza su correspondencia con corrientes curriculares relacionadas con el concepto de *competencia*; y en último lugar, efectúa una observación de la competencia de aprender a aprender en el segundo ciclo de Educación Infantil en el marco de una escuela inclusiva. Los resultados indican que los niños de cuatro y cinco años no tienen adquiridas las habilidades de: saber qué, saber cómo y saber cuándo, aunque si pueden regular sus conductas a través del habla del adulto. Por lo que sería necesario mejorar su desarrollo desde programas de intervención.

PALABRAS CLAVE: *Habilidades metacognitivas, Habilidades cognitivas, Competencias en Educación Infantil, Aprender a aprender.*

Metacognition and the “learning to learn” competence in Infant Education: A proposal promoting inclusion

ABSTRACT

The main aim of this study is to review current research on the “metacognition” construct. It also aims at analysing the relationship between metacognition and curricular approaches related to the concept of “competence”. It further describes the “learning to learn” competence in the last years of Infant Education within the frame of an inclusive school. The results show that children (aged 5-7 years) have not acquired these skills: knowing what, knowing how, and knowing when. However, they can regulate their behaviours through language in their interaction with adults. We conclude that it is necessary to implement intervention programs that promote the young learners’ development.

KEY WORDS: *Metacognitive skills, Cognitive skills, Competences in Infant Education, Learning to learn.*

1. Introducción y antecedentes

Con relación al término metacognición desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva podemos diferenciar dos líneas de trabajo reconocidas por la comunidad científica. La línea del procesamiento de la información, que recoge los trabajos neopiagetianos de Flavell (1971) orientados al análisis de las habilidades metacognitivas en su relación con los procesos de metamemoria, y los estudios más dirigidos al análisis de los procesos de regulación de Brown (1977). En la actualidad, ésta última corriente parte del término *autorregulación* y se vincula a factores emocionales, motivacionales y sociales analizando tres elementos importantes (WHITEBREAD, COLTMAN, PINO, SANGSTER, GRAU, BINGHAM, ALMEQDAD & DEMETRIOU, 2009):

- *El conocimiento metacognitivo*
- *La Monitorización metacognitiva y el autocontrol*
- *La Monitorización y el control de emociones y estados motivacionales durante las tareas de aprendizaje* (EFKLIDES, 2006).

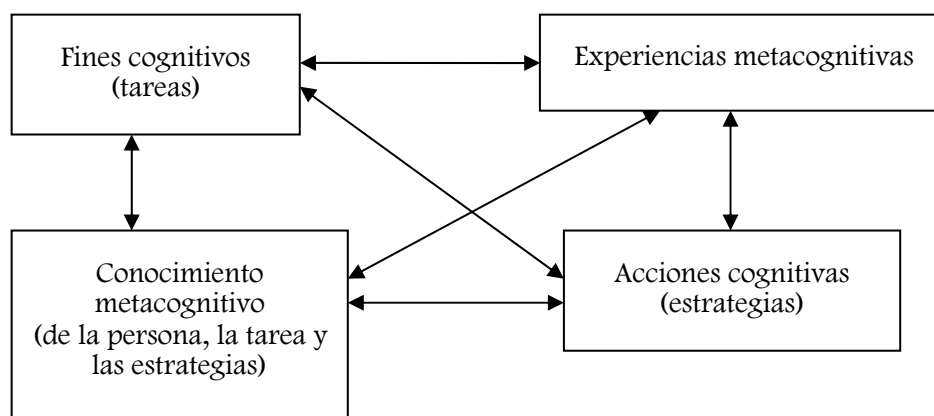


FIGURA 1: Adaptación del modelo de Flavell (1981) por Nisbert & Sucksmith, 1990: Relaciones entre tareas, estrategias y Metacognición (Sáiz, 2000: 54).

Los trabajos de Flavell (1981) permitieron diferenciar en el *conocimiento metacognitivo* variables de: la persona, la tarea y la estrategia a utilizar. Dicho conocimiento podía ser *declarativo* (*saber qué*) o *procedimental* (*saber cómo y cuándo* utilizar una serie de estrategias), abriendo la posibilidad al aprendizaje del mismo, factor este esencial en el contexto educativo (FLAVELL, 1985). Históricamente también los trabajos de Bown (1987) relacionaron la *metacognición* con la capacidad de autocontrol y autorregulación que el propio sistema cognitivo tiene sobre sí mismo, lo que se vinculó con los heurísticos de resolución de problemas, en los que el desarrollo del autocontrol y de los procesos de planificación juegan un papel esencial. El conocimiento metacognitivo así entendido se va desarrollando con la edad: a medida que los niños crecen van aumentando tanto el *tipo* como la *complejidad* de las estrategias que conocen y pueden emplear (NISBERT & SHUCKSMITH, 1990; HALFORD, 1993; CASE, 1985). No obstante, los niños pequeños fallan en la utilización de este tipo de estrategias, lo que puede venir explicado desde la diferencia entre *conocer* y *utilizar*. Éstos pueden conocer la existencia de ciertas estrategias, pero no emplearlas de forma autónoma a no ser que el adulto esté regulando está actividad, es decir, les esté orientando en el desarrollo de los procesos de planificación. Es lo que se ha denominado *diferencia de aplicación* (BROWN, 1987). Flavell (1981) considera que dicho déficit se debe a que la capacidad de responder a fines cognitivos se va desarrollando con la *edad*, la *cantidad de conocimientos* que el sujeto va adquiriendo, la *organización y generalización* de dichos conocimientos, el *incremento de las conexiones entre medios-fines* y el propio *conocimiento metacognitivo*. Se ha encontrado cómo los niños pequeños pueden participar en la adquisición de estrategias metacognitivas, pero tienen problemas en la *transferencia* de dichas estrategias a situaciones nuevas (BLÖTE, RESING, MAZER & VAN NOORT, 1999). A modo de síntesis, se puede señalar que el

desarrollo metacognitivo se produce a lo largo del desarrollo evolutivo del sujeto (FLAVELL, 1971; 1981) y la instrucción potencia la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas en contextos educativos (BROWN, 1977).

La dificultad se situaría en la observación de los procesos de metacognición. Existen teorías que señalan que los niños no desarrollan habilidades metacognitivas hasta los 8–10 años (VEENMAN & BEISHUIZEN, 2004; VEEMAN & SPAANS, 2005). Otros autores (BLÖTE, RESING, MAZER & VAN NOORT, 1999) encuentran estrategias metacognitivas en niños de cuatro años, subrayando que el problema radica en la transferencia de las estrategias a situaciones nuevas. Las discrepancias en los mismos se deben a las limitaciones en la evaluación de las habilidades de metacognición y de planificación, ya que se relacionan con el desarrollo de las habilidades de lenguaje y de memoria de trabajo (VEENMAN & SPAANS, 2005; WHITEBREAD ET AL., 2009). Lo cierto es que los niños en estas edades (3–6 años) no tienen totalmente adquiridas las habilidades metacognitivas (planificación y autorregulación). Muchos estudios sugieren la importancia de orientar el desarrollo y/o adquisición de las mismas desde las aulas a través de la puesta en marcha de programas de entrenamiento metacognitivos curricularmente integrados (SÁIZ, 1994; SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ, 2000; TESOURO CID, 2006). Asimismo, otros trabajos (PRAMLING, 1993; MUÑOZ, 2004; PRAMLING & PRAMLING, 2009) han puesto de manifiesto que el desarrollo de los diálogos metacognitivos en las aulas de educación infantil (5 a 7 años) facilita la adquisición de las capacidades metacognitivas (metacognitivas propiamente dichas y de planificación). Pero para ello es necesario que el profesor utilice como herramienta de trabajo la observación desde el análisis de tareas (SÁIZ & ROMÁN, 2010). Dicho análisis servirá tanto para la evaluación de competencias curriculares, en este caso relacionadas con el *aprender a aprender*, como en el inicio de la intervención educativa para ayudar a los sujetos a adquirir y a desarrollar competencias relacionadas con la resolución de tareas.

Desde contextos más curriculares, el informe De Seco de 2006 hace referencia a la necesidad de enseñar competencias de aprender a aprender. Las competencias en contextos curriculares requieren facilitar en los niños habilidades de *saber hacer*, lo que pasa por la adquisición de aprendizajes reflexivos, intuitivos y críticos (PÉREZ GÓMEZ, 2008); obviamente opuestos a los mecánicos, no experimentales e irreflexivos. Todo ello implica efectuar cambios tanto en las *formas de enseñar* como en las *de aprender* centrados en el desarrollo de los *mecanismos metacognitivos* (conocer lo que se sabe y lo que no; conocer las estrategias cognitivas se utilizan para aprender; y desarrollar los procesos de planificación desde los procesos de evaluación continua de las formas de hacer).

Además de todo lo señalado desde ámbitos psicológicos y pedagógicos, hay que tener en cuenta cómo en nuestro país en los últimos años se escolariza en la mayoría de los centros a población procedente de otras culturas, lo que conlleva un compromiso de inclusión social. Las últimas investigaciones en marcos inclusivos ponen de manifiesto la relación entre las capacidades de resolución de problemas y, por ende, metacognitivas y el mayor o menor riesgo de desarrollar situaciones de exclusión social. Es decir, si posibilitamos desde las escuelas habilidades y estrategias en los niños de resolución de problemas efectuaremos una tarea de prevención de posibles situaciones de exclusión social (SHATZ, DIESENDRUCK, MARTINEZ-BECK & AKAR, 2003; AYALA, 2005; MISTRY, BIESANZ, CHIEN, HOWES & BENNER, 2008).

Atendiendo a los planteamientos anteriores esta investigación pretende ser un estudio piloto con los siguientes objetivos:

- Comprobar si existen diferencias entre las habilidades de planificación y metacognitivas atendiendo a la variable edad (sujetos de 4 y 5 años).
- Comprobar si existen relaciones entre las habilidades metacognitivas y de planificación.
- Identificar estrategias de intervención en procesos de metacognición y de planificación que puedan ser útiles a los profesores de Educación Infantil para orientar mejor su práctica diaria.

Método

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra de 22 sujetos (12 niñas y 10 niños) escolarizados en un colegio de la zona centro de Burgos en 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 4,3 meses) y 21 sujetos (8 niñas y 13 niños), de los cuales dos tenían un origen árabe, uno rumano y dos

sudamericanos, en 3º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (media de edad de 5,4 meses), tres tenían un origen rumano y dos sudamericano. El centro fue elegido por su disponibilidad a participar en proyectos de innovación educativa y en programas de inclusión social.

INSTRUMENTOS

1. Dentro de la *Prueba de clasificación por dos criterios (formación de conceptos)* se eligió la tarea de formación de conceptos de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA), en el ítem 6 (se les daba la instrucción a los niños y/o niñas: “ahora mira a ver cuántas piezas grandes y amarillas puedes encontrar”). Los sujetos tenían que clasificar en función de dos criterios (tamaño y color). Se eligió esta tarea por ser habitual dentro de las actividades curriculares en la etapa de Educación Infantil.
2. Para medir las habilidades metacognitivas y de planificación se empleó la EOECM, (SÁIZ, CARBONERO & ROMÁN, 2010). Ésta es una escala tipo Likert de 1 a 5 (1: nunca; 2: casi nunca; 3: a veces; 4: casi siempre; y 5: siempre) y consta de 21 ítems de observación, divididos en 4 dimensiones: atención, lenguaje receptivo y expresivo, procesos de planificación y procesos metacognitivos. En este estudio sólo se observaron las dos últimas dimensiones (planificación y metacognición). La fiabilidad total de la escala es un alfa de Cronbach de .60.

PROCEDIMIENTO

Como instrumento de observación de las estrategias metacognitivas y de planificación se utilizó *la Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (EOECM)* de Sáiz, Carbonero & Flores (2010), mientras los sujetos realizaban la tarea de *Clasificación por dos criterios (formación de conceptos)* de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA). Las evaluaciones se realizaron de forma individual en una sala diferente del aula por parte de un observador externo y experimentado.

DISEÑO

El primer estudio es un diseño pre-experimental sin grupo control, en el que la VI es las habilidades de planificación y metacognitivas y la VD la edad de los sujetos (4/5 años). En el segundo estudio se utiliza un diseño descriptivo-correlacional transversal sobre una variable no manipulada experimentalmente (edad de los sujetos 4/5 años).

Análisis estadísticos

Para comprobar si existían diferencias significativas entre los sujetos de cuatro y cinco años, en la utilización de las estrategias de planificación y metacognitivas, dadas las características de la muestra, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Y para comprobar relación entre la utilización de las habilidades metacognitivas y de planificación se empleó un análisis correlacional producto-momento de Pearson, además de estadísticos descriptivos. Todos estos análisis se efectuaron con el paquete SPSS en su versión 16.

Resultados

El primer objetivo era comprobar si existían diferencias entre las habilidades de planificación y metacognitivas atendiendo a la variable edad (sujetos de 4 y 5 años). Como podemos observar en las tablas 1 y 2, no existen diferencias significativas en la utilización de estas habilidades atendiendo a la variable edad. Estos datos pueden explicarse entendiendo que los procesos tanto metacognitivos como de planificación en niños de cuatro y cinco años se están desarrollando, y las diferencias respecto de la variable edad no son apreciables en estas edades (FLAVELL, 1985; BROWN, 1977).

Grupo	Rango	U	Probabilidad
Cuatro años	21,40	208,50	,960
Cinco años	21,60		

TABLA 1. Resultados del análisis intergrupos en la dimensión: habilidades de metacognitivas de la EOECM.

Grupo	Rango	U	Probabilidad
Cuatro años	23,33	182,000	,312
Cinco años	19,67		

TABLA 2: Resultados del análisis intergrupos en la dimensión: habilidades de planificación de la EOECM.

El segundo objetivo era comprobar si existen relaciones entre las habilidades metacognitivas y de planificación. Como podemos ver en la tabla 3, si existen correlaciones significativas al nivel 0,01 entre las habilidades metacognitivas y las de planificación ($r=.928$), lo que señala la importancia de trabajar el desarrollo de dichas capacidades de forma coordinada (SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010).

	1	2
1.-Metacognición	1	.928(**)
2.- Planificación	.928(**)	1

TABLA 3. Correlaciones entre las puntuaciones en habilidades de metacognición y de planificación.

** Correlación significativa al nivel 0,01 (dos colas).

El tercer objetivo era identificar estrategias de intervención en procesos de metacognición y de planificación que puedan ser útiles a los profesores de Educación Infantil para orientar mejor su práctica diaria en el trabajo de habilidades metacognitivas y de planificación en los niños. Para estudiarlo se efectuó un análisis de las respuestas de los sujetos en las dimensiones 3 y 4 de la EOECM, con el fin de detectar qué habilidades metacognitivas y de planificación no se habían adquirido o bien precisaban incrementarse. Como se puede observar en la tabla 4, *los niños de cuatro años en planificación* precisan incrementar el desarrollo de: la regulación de su conducta a través del habla del adulto (ítem 2, media=2,61); mejorar los procesos de planificación (ítem 3, media=2,38); establecer una estructura jerárquica de previsiones (ítem 4, media=2,33); y realizar planificaciones estructuradas antes de iniciar los procesos de resolución (ítem 5, media=2). Respecto de las *habilidades metacognitivas* necesitan: reflexionar sobre el proceso de resolución de una tarea (ítem 1, media=2,23); corregir las respuestas erróneas con una ligera mediación del adulto (ítem 3, media=2,14); corregir las respuestas erróneas de forma autónoma (ítem 3, media=2,14); conocer qué estrategias cognitivas emplear para resolver una tarea dada (ítem 4, media=2,19); y saber cuándo emplear las estrategias cognitivas (ítem 5, media=2,19).

Con relación a los *niños de cinco años*, respecto de las *habilidades de planificación*, precisan incrementar el desarrollo de: la regulación de su conducta a través del habla del adulto (ítem 2, media=2,33); mejorar los procesos de planificación (ítem 3, media=2,28); establecer una estructura jerárquica de previsiones (ítem 4, media=1,52); y realizar planificaciones estructuradas antes de iniciar los procesos de resolución (ítem 5, media=1,70). Referente a las *habilidades metacognitivas* necesitan: reflexionar sobre el proceso de resolución de una tarea (ítem 1, media=2,57); corregir las respuestas erróneas con una ligera mediación del adulto (ítem 2, media=2,61); corregir las respuestas erróneas de forma autónoma (ítem 3, media=2,38); conocer qué estrategias cognitivas emplear para resolver una tarea dada (ítem 4, media=2,33); y saber cuándo utilizar las estrategias cognitivas (ítem 5, media=2,33).

Dimensión 3: Procesos de Planificación	Edad	M	DT
1.– Acciones sin meta.	4 años	3,14	0,72
	5 años	3,09	1,17
2.– Acciones dirigidas por el habla del adulto.	4 años	2,61	0,58
	5 años	2,33	1,31
3.– Acciones autónomas sin planificación.	4 años	2,38	0,86
	5 años	2,28	1,34
4.– Acciones con planificación pero sin jerarquía de previsión.	4 años	2,33	1,1
	5 años	1,52	1,12
5.– Acciones con planificación.	4 años	2	1,3
	5 años	1,70	1,14
Dimensión 4: Procesos Metacognitivos			
1.– Reflexión sobre el proceso de resolución.	4 años	2,23	0,76
	5 años	2,57	1,32
2.– Corrección de una respuesta errónea con mediación del adulto.	4 años	2,14	0,72
	5 años	2,61	1,28
3.– Corrección espontánea de una respuesta errónea.	4 años	2,14	0,79
	5 años	2,38	1,39
4.– Conocimiento de las estrategias cognitivas de resolución.	4 años	2,19	0,98
	5 años	2,33	1,42
5.– Sabe cuándo utilizar las estrategias cognitivas.	4 años	2,19	0,98
	5 años	2,33	1,42

TABLA 4: *Medias (M) y desviaciones típicas (DT) en las dimensiones 3 y 4 de EOECM* (SÁIZ, CARBONERO & FLORES, 2010). Medias de las puntuaciones en una escala tipo Likert, donde 1 sería la puntuación mínima y 5 la máxima.

Conclusiones

En primer lugar se hace hincapié en la importancia de realizar una observación sistemática de habilidades metacognitivas y de planificación en los niños de estas edades (BROWN, 1987), ya que se ha demostrado la relación entre dichas habilidades y el desarrollo del aprendizaje (EFKLIDES, 2006). Las conclusiones de la mencionada observación ayudarán al profesorado en la detección de aquellas estrategias que precisan instaurarse y/o incrementarse (BLÖTE ET AL., 1999; VEENMAN & BEISHNIZEN, 2004), con el fin último de desarrollar propuestas de intervención curricular que permitan orientar el trabajo del profesor hacia programas de desarrollo metacognitivo (SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010). Todo lo cual cobra una especial significación para el desarrollo de una escuela inclusiva (SHATZ ET AL., 2003; AYALA, 2005) y el aprendizaje exitoso en contextos de atención a la diversidad.

Si bien los resultados de esta investigación deben de tomarse con prudencia, ya que el tamaño de la muestra y los diseños utilizados no permiten un control exhaustivo de las amenazas sobre la fiabilidad y validez, los datos encontrados apuntan al déficit en algunas de las estrategias metacognitivas y de planificación relacionadas con las competencias de *aprender a aprender* en estas edades: estrategias de planificación y estrategias de resolución de problemas. Esto sugiere, como ya se ha indicado anteriormente, la puesta en marcha de programas de intervención en las aulas que faciliten la adquisición y desarrollo de este tipo de estrategias, buscando siempre su inserción en los currículos educativos desde edades tempranas (SÁIZ, 2000; SÁIZ & ROMÁN, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010). El desarrollo de dichas competencias previsiblemente ayudará a los alumnos y alumnas a desarrollar estrategias de autorreflexión, autocorrección y detección de las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas para la resolución de tareas. En este proceso es esencial que la intervención

instruccional se comience en edades tempranas, ya que se facilitará la construcción de aprendizajes significativos y reflexivos.

Por todo lo cual se considera necesario continuar en futuras investigaciones desarrollando instrumentos cada vez más precisos de observación de las habilidades metacognitivas y de planificación en Educación Infantil, así como poniendo en marcha programas de instrucción curricular que ayuden al profesorado en el entrenamiento de sus alumnos en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades (SAIZ, 1996; SÁIZ & ROMÁN, 2010), en aras de facilitar la inclusión de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- AYALA, L. (2005). “La monitorización de la desigualdad y la exclusión social: hacia un sistema integrado de indicadores”. *Documentación Social* 137, 169–191.
- BLÖTE, A. W., RESING, W. C. M., MAZER, P. & VAN NOORT, D. A. (1999). “Young children’s organitacional strategies on a same–different task: A microgenetic study and training study”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21–43.
- BROWN, A. L. (1975). “The development in memory: Knowing, Knowing about knowing, and knowing how to know”. En H. W. Reese (ed.), *Advances in child development and behaviour Vol. 10*. New York: Academic Press, 103–152.
- BROWN, A. L. (1977). “Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge”. En R. C. ANDERSON, R. J. SAPIRO & W. E. MONTAGUE, *Schooling and acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 241–258.
- BROWN, A. L. (1987). “Metacognition, executive control, self–regulation and other more mysterious mechanisms”. En F. E. WEINERT & H. KLUWE (ed.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 65–116.
- CASE, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- DE SECO (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.
- EFKLIDES, A. (2006). “Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?”. *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- FLAVELL, J. H. (1971). “First’s Discucssants comments: what is memory development the development of?”. *Human Development*, 14, 272–278.
- FLAVELL, J. H. (1981). “Cognitive monitoring”. En W. P. DICKSON (ed.), *Children’s Oral Comunications Skills*. New York: Academic Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico?. La construcción de los significados de representación y acción”. En GIMENO, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59–102.
- HALFORD, G. S. (1993). *Children’s understanding: The development of mental models*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCARTHY, D. (1977). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- MISTRY, R. S., BIESANZ, J., CHIEN, N., HOWES, C. & BENNER, A. D. (2008). “Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low–income children from immigrant and native households”. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (2), 193–212.
- MUÑOZ, J. (2004). *Enseñanza–aprendizaje de estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*. Burgos: Universidad de Burgos.
- NISBERT, J. & SHUCKSMITH, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PRAMLING, I. (1993). “Metacognición y estrategias de aprendizaje”. En C. MONEDERO (ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech, 31–46.

- PRAMLING, N. & PRAMLING, I. (2009). "The prosaics of figurative language in preschool: some observations and suggestions for research". *Early Child Development and Care* 179 (3), 329–338.
- SÁIZ, M. C. (1994). *Adaptación y Validación de un Programa de Desarrollo Soci-Cognitivo en niños con Deprivación Socio-Ambiental*. Tesis Doctoral. Valladolid: Secretariado de publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid [Microficha].
- SÁIZ, M. C. (2000). "Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado". En JESÚS-NICASIO GARCÍA (ed.), *De la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau, 53–64.
- SÁIZ, M. C. & ALONSO, P. (2008). "Análisis de tareas como estrategia cognitiva de evaluación". En M. C. SÁIZ, A. CANTERO, J. J. VELASCO & J. L. CASILLAS (ed.), *La Orientación como recurso educativo y social*. Burgos: Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones, 1–15.
- SÁIZ, M. C., CARBONERO, M. A. & FLORES, V. (2010). "Análisis tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años". *Psicothema*, 22 (49), 772–777.
- SÁIZ, M. C. & ROMÁN, J. M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE (Segunda edición).
- SÁIZ, M. C. & ROMÁN, J. M. (2010). *Programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños*. Madrid: CEPE.
- SHATZ, M., DIESENDRUCK, G., MARTINEZ-BECK, I. & AKAR, D. (2003). "The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief". *Developmental Psychology*, 39, 717–729.
- TESOURO CID, M. (2006). "Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1–14.
- VEENMAN, M. V. J. & BEISHUIZEN, J. J. (2004). "Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint". *Learning and Instruction*, 14, 621–640.
- VEENMAN, M. V. J. & SPAANS, M. A. (2005). "Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences". *Learning and Individual differences*, 15, 159–197.
- WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PASTERNAK, D. P., SANGSTER, C., GRAU, V., BINGHAM, S., ALMEQDAD, Q. & DEMETRIOU, D. (2009). "The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children". *Metacognitive Learning*, 4, 63–85.

**MUJERES Y EDUCACIÓN:
ESCENARIOS DE AYER Y DE HOY**

Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas.

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ

Correspondencia:

Teresa González Pérez

Correo electrónico:
teregonz@ull.es

Teléfono:
922 31 92 09

Fax:
922 31 90 10

Dirección postal:
Universidad de La Laguna
Facultad de Educación
Campus Central
Departamento de Historia y
Filosofía de la Ciencia
Avda. Trinidad, s/n.
38204 San Cristóbal de La Laguna
Tenerife (España)

Recibido: 3 de octubre de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

La irrupción de las mujeres en la Escuela, como alumnas y como enseñantes, comenzó muy tímidamente en la España del siglo XVIII, si bien no fue hasta finales del siglo XIX, con la Ley Moyano (1857), cuando se estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria pública para las niñas. Pero las políticas educativas no sólo posibilitaron progresivamente la incorporación y la permanencia de las niñas en la institución escolar. También se hizo efectivo el ingreso de las mujeres en la profesión docente, ingreso que en un principio quedaba reducido a la enseñanza primaria y que respondía más a una cuestión de utilidad que a un interés social por darles a las mujeres la oportunidad de mejorar su formación para su incorporación al mercado laboral. En este trabajo nos proponemos analizar la trayectoria de la formación inicial de las maestras españolas, diseñada según el programa curricular concretado en diferentes planes de estudio a lo largo del siglo XIX.

PALABRAS CLAVE: *Maestras, España, Ley Moyano, Formación inicial, Currículum, Desigualdad.*

Learning to teach in the nineteenth century. Initial training of Spanish female school teachers

ABSTRACT

The emergence of women in Spanish schools, as students and as teachers, started very timidly in the eighteenth-century, although it was not until the late nineteenth century, when the Moyano Law (1857) was passed, that compulsory public primary education for girls was established. Education policies not only progressively enabled the incorporation and continuity of girls at school, it also allowed women to enter the teaching profession. It was at first limited to primary education and a matter of utility rather than a social interest in offering women the opportunity to improve their training to get into the labour market. In this paper we analyse the trajectory of Spanish female school teachers' initial training, designed according to the curriculum in different syllabi throughout the nineteenth century.

KEY WORDS: *Female teachers, Spain, Moyano Law, Initial training, Curricula, Inequality.*

Introducción

En España la incorporación de las mujeres a la educación no estuvo exenta de dificultades. Hasta el siglo XIX la escuela fue un espacio social restringido al género masculino. El sistema educativo construyó un modelo educativo partiendo de las desigualdades entre sexos y hubo muchas reticencias con respecto a las niñas, porque más bien se consideraba que las perjudicaba (BALLARÍN, 2001). A pesar de la polémica, la incorporación de las mujeres a la enseñanza sistemática fue una realidad, aunque sin apartarse del aprendizaje acorde con la condición femenina. El discurso del saber en la sociedad tradicional se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad. Un imaginario que se proyectó tanto en manuales escolares como en libros de lectura, difundiendo el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía público y privado en relación a ser hombre o mujer. El programa educativo no inventaba nada, mantenía la tradición reforzando roles y estereotipos sexuados. Para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes, las denominadas enseñanzas del hogar, que en la práctica se centraban en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad (BALLARÍN, 2000).

Cada cultura y cada sociedad tienen sus propios imaginarios. Buena parte de esos imaginarios han sido contruidos en épocas pretéritas desde la masculinidad y encorsetaban la representación femenina restringiendo su participación pública. En efecto, los imaginarios contruidos desde la cultura masculina representaban a las mujeres ajenas a la vida pública, negadas, estereotipadas o invisibilizadas. Las maestras tampoco escaparon a ello, aunque a través de su ejercicio laboral fueron pioneras en ganar espacio público. Cruzaron la frontera que las situaba entre la tradición y la modernidad para cumplir su rol sin romper los estereotipos sociales. La formación inicial diferenciada y segregada estuvo vigente en las instituciones normalistas femeninas españolas durante casi toda la centuria decimonónica. En concreto hasta 1881, cuando se fijó un plan de estudios oficial, aunque las labores representaban más de un tercio del horario escolar.

Las escuelas de magisterio, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la década de los años veinte del siglo XX, fueron los centros más importantes de cultura femenina y los únicos estudios no elementales donde la presencia de las mujeres era aceptada (CAPEL, 1986). La multiplicación geográfica de estas escuelas y su carácter casi exclusivamente femenino se explica en base al hecho de que la enseñanza primaria era el único sector de las profesiones liberales cualificadas que se les permitía ejercer a las mujeres y, en este sentido, la carrera de magisterio monopolizaba las inquietudes culturales de este sexo. Los contenidos intelectuales que se les impartían armonizaban con las ideas más tradicionales sobre los parámetros que debían regir la educación femenina, dada la parcela hacia la que dirigían las actividades las alumnas y las atribuciones pedagógicas que a nivel escolar se le conferían a las mujeres, en virtud de ese carácter innato de educadoras. Las escuelas normales, como opción de estudio, se constituyeron en un lugar atrayente para las mujeres con inquietudes intelectuales, por lo que en poco tiempo la docencia primaria pasó a ser mayoritariamente femenina. En el siglo XIX formaron parte de esa exigua minoría profesional femenina, y, a la vez, constituía la ocupación mayoritaria en el magisterio porque hasta comienzos del siglo XX sólo se les permitía el acceso a la enseñanza infantil, primaria y al magisterio. En las primeras décadas del siglo XX las mujeres alcanzaron no sólo los niveles de feminización del magisterio; también consiguieron idénticos porcentajes de escolarización que los hombres y el acceso a las diferentes modalidades educativas, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria.

1. Algunos datos sobre los orígenes de la formación de maestras

Las maestras a comienzos del siglo XIX eran prácticamente analfabetas: apenas poseían unos rudimentarios conocimientos. A veces sabían leer pero no escribir, y en cambio eran expertas en catecismo, en coser y bordar. Unos conocimientos considerados en aquel entonces suficientes para atender a las escuelas de niñas. La instrucción se oponía a la feminidad; por ello, el objetivo no era formar a las mujeres intelectualmente, sino prepararlas en modales, hacerlas virtuosas, útiles, sumisas y buenas. Argumentos que sirvieron de base para diseñar la educación de las mujeres, y a su vez se emplearon para su proyección en las disposiciones legislativas. Los modelos educativos femeninos del siglo XIX afirmaban la diferencia social y curricular. Se apoyaban en el discurso de inferioridad que defendían las teorías científicas, relativo a las *diferencias psicobiológicas* detectadas entre hombres y mujeres (BALLARÍN, 2000: 83). No sólo la formación de las maestras era deficiente, sino que la mayoría ejercían sin haber obtenido la titulación correspondiente. Por ejemplo, en 1835 buena parte de las

maestras carecían de títuloⁱ. En 1839 el primer Reglamento de exámenes para la obtención del título de maestra fijó que había que hacerlo en privado ante la Comisión Provincial, a diferencia de los maestros que era un examen público. Se les exigían las materias de labores, religión y moral, lectura, escritura y nociones de aritmética. En definitiva, unas exigencias que marcaban menos conocimientos que los requeridos a los maestros. Con posterioridad, en el Reglamento de exámenes de 1850 aumentaron las exigencias para los maestros pero no así para las maestras, a las que no se les pedía el conocimiento de los métodos de enseñanza. En 1850 se contaba con 4.066 maestras, de las cuales solamente 1.871 ejercían su profesión con título, cobrando un tercio menos que los maestros, de acuerdo al Real Decreto de 1847. La escasez de maestras tituladas dificultó la constitución de comisiones de examen; por ello, este Reglamento dispuso que el Gobernador podía nombrar a dos señoras instruidas en el supuesto de no haber maestras. En general este dato evidencia la pésima situación educativa en el estado españolⁱⁱ. Al margen de las diferencias geográficas en estas fechas, prácticamente el 90% de la población femenina era analfabeta.

La creación de las escuelas normales para maestras mejoró la formación inicial. Los estudios de magisterio eran la única opción de estudio y a la vez de ejercicio profesional para las mujeres, pero con marcadas diferencias curriculares respecto a la formación de maestros. Hacia la mitad del siglo las maestras incorporadas al sistema educativo atendían las escuelas de párvulos, tanto de niños como de niñas. Encargadas de la escolarización infantil, su función respondía al modelo de maestra maternal (SAN ROMÁN, 1997), aunque la legislación y el currículum segregado las excluyó de las escuelas de niños. La normativa que regulaba el funcionamiento de las escuelas normales de maestros se fue adaptando para las escuelas normales de maestras, excepto en el currículum con la inclusión de *labores propias del sexo* y la exclusión de Agricultura.

La primera institución que se creó para atender la formación inicial de las maestras a tenor de lo que prescribía la ley Moyano de 1857ⁱⁱⁱ fue la Escuela Normal Central (Madrid) en 1858. La Escuela Normal Central fue el centro piloto que sirvió de prototipo y su plan de estudios se extendió a otras escuelas normales. Aunque dicha ley, en su artículo 114, determinaba que el gobierno debía de procurar el establecimiento de Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas, lo dejó al arbitrio de las Diputaciones Provinciales y éstas no siempre se implicaron en su establecimiento, por lo que en muchas provincias no se creó ninguna. De este modo, las aspirantes a maestras que pretendían la titulación debían examinarse libres de todas las asignaturas de la carrera, incluso debían superar la prueba de ingreso y, además, acreditar el haber realizado las prácticas en una escuela pública femenina. Sin embargo, no se cumplía y en realidad las materias instrumentales se relegaban dando prioridad a las materias de labores y religión. Las materias no profesionales eran las protagonistas de su formación y, realmente, recibían una intensa preparación en las materias relacionadas con el hogar. De manera que las materias relacionadas con las actividades del hogar ocupaban la mayor parte del currículum y de las instrumentales (Matemáticas, Lengua) sólo recibían unos conocimientos rudimentarios. Además, estaban ausentes del programa de estudios materias científicas como las Ciencias Naturales, la Física y la Geometría. El currículum formativo era bastante reducido y por esta causa recibían una preparación ínfima. El resultado era una maestra con mediano dominio de las técnicas de lectura y escritura, unos escasos conocimientos en aritmética y una notable habilidad para las labores del hogar; todo ello revestido de cierto barniz pedagógico. Estas maestras solían prepararse con otras maestras para luego examinarse como alumnas libres en la *normal*, aunque también había algunos colegios privados de *señoritas* que instruían a las jóvenes aspirantes al título.

Consecuencia de la escasa preparación de las maestras era que en las escuelas primarias las niñas sólo recibían una mediocre formación, reducida al aprendizaje de los dogmas de la religión católica, al superficial conocimiento de las materias instrumentales y una relativa habilidad manual para las labores en tela. Añadir además que la citada ley Moyano, en su artículo 102, establecía para los pueblos con número de habitantes inferiores a 500 que podían tener una escuela desempeñada por pasantes o adjuntos que únicamente necesitaban un *certificado de aptitud o moralidad* que expedía la Junta Local. El número de maestras era cuantitativamente inferior al de los maestros dadas las restricciones que sufrían las mujeres. Las estadísticas informan que en 1855 las maestras representaban el 23,6%. Se trataba de un porcentaje en ascenso, pues en 1885 se había incrementado hasta alcanzar el 41,4%.

La legislación encorsetaba a niñas y maestras restringiendo su preparación y, a la vez, discriminándolas frente a la instrucción impartida a los niños y a los maestros (FLECHA, 1997). Más tarde la recepción de las corrientes de pensamiento europeas influyó en la evolución de los planteamientos educativos, hecho que implicó importantes cambios (ESCOLANO, 2002). La modernización educativa introdujo innovaciones en algunos centros y reactivó la práctica docente.

Ejemplo de ello fue la difusión de la pedagogía de Fröebel vinculada a la renovación de la enseñanza de párvulos. En 1873 se adscribió la *Clase de Pedagogía según el sistema Fröebel* a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. La Escuela de Institutrices (1869) y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870) fueron centros señeros para la formación de las españolas y ejercieron *notable influencia pedagógica* en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (COLMENAR, 1994: 48). En 1874 se dotó una cátedra de Pedagogía de Fröebel en la referida Escuela Normal Central. Era el efecto de la renovación pedagógica y la toma de conciencia de las limitaciones de la formación inicial que condujeron a innovaciones, como la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras en 1882, al tiempo que se les confiaba a las maestras la enseñanza de párvulos^{iv} (COLMENAR, 1983). Con la reorganización de los estudios se convirtió en el primer centro oficial femenino; la ampliación curricular mejoró el perfil profesional para *elevantar la formación de la mujer española a nivel europeo* (COLMENAR, 1994: 49).

La Escuela Normal Central atendía la formación inicial de las maestras y su papel tuvo trascendencia en la sociedad de la época dadas las escasas instituciones que se ocupaban de la educación de las mujeres (COLMENAR, 1983). Y aunque ofreció título oficial a las mujeres, la cultura que proyectaba era muy escasa. La cualificación profesional de las egresadas era muy limitada, ya que con un simple examen podían obtener el título de maestra. Dichos exámenes para valorar sus conocimientos se realizaban ante un tribunal conformado por hombres. El tribunal femenino juzgaba las labores y eran sumamente exigentes frente a la actitud generosa de los otros examinadores (BALLARÍN, 2001). Prácticamente durante todo el siglo XIX la formación de maestras se caracterizó por su precaria preparación, inferior a la de los maestros, porque la mayor parte del horario escolar lo ocupaba la enseñanza de las labores (GONZÁLEZ, 1994: 180). El bajo nivel cultural y pedagógico en la formación inicial se mantuvo hasta finales de la centuria y, aún en 1880, no se estudiaban en ella Ciencias Naturales, Física, Geometría ni nociones de Comercio e Industria (DOMÍNGUEZ, 1991: 24).

La creación de las escuelas normales de maestras no siguió un ritmo uniforme en el estado español, a pesar de los numerosos alegatos a favor, entre ellos, los de Pablo Montesino. Por la indudable incidencia social de las egresadas como futuras educadoras de las nuevas generaciones, eran establecimientos necesarios para la formación de maestras y no siempre hubo una respuesta positiva desde las administraciones locales. Se invirtió mucho tiempo en solicitudes, peticiones e informes, hecho que dificultó y retrasó el establecimiento de los centros femeninos. No obstante lo anterior, fueron extendiéndose de forma paulatina por la geografía española, por la necesidad de dotar a las provincias y a sus capitales respectivas de establecimientos propios donde las estudiantes pudieran realizar los estudios para el ejercicio de la enseñanza. El problema de la financiación retardó su instauración porque en el siglo XIX estaban financiadas por las Diputaciones de cada provincia y hasta comienzos del siglo XX no se incorporaron a los presupuestos generales del estado *manteniendo por lo general una vida lánguida* (NAVARRO, 2002: 33). En muchas provincias el proceso de instalación fue muy lento y se retrasó bastante su creación, algunas hasta finales del siglo XIX, como fue el caso de Burgos en 1896 (Navarro, 1989), y otras lo hicieron en la centuria siguiente (GONZÁLEZ, 1997), como sucedió en Tenerife (1902) y Gran Canaria (1927). También hubo otras Diputaciones que se adelantaron a las recomendaciones de la normativa Moyano y desarrollaron su iniciativa de organizar una escuela normal de maestras. A este respecto señalar las escuelas normales de maestras de Navarra (1847), Badajoz y Logroño (1851); Álava, Cáceres y Zaragoza (1856). En otras provincias respondieron en tiempo y forma, por ejemplo, Cádiz, Segovia, Teruel y Guadalajara en 1857; Ciudad Real, Cuenca, Granada, Huesca, Madrid, Sevilla y Salamanca en 1858. En Ciudad Real se creó por Real Decreto de 24 de febrero de 1858, aunque comenzó a funcionar en el curso 1860–1861. Alicante y Oviedo en 1859. Zamora y Murcia en 1860; Ávila, Barcelona, Córdoba, Málaga, Pontevedra, Valladolid en 1861; Albacete y Tarragona en 1862; La Coruña y Guipúzcoa en 1865; Valencia en 1866; Baleares en 1872 y Soria en 1876 (VEGA, 1988). Una cronología fundacional muy heterogénea, que recoge múltiples fechas a lo largo de la segunda mitad de la centuria. Sin embargo, fue habitual que se pospusiera la creación dependiendo de los recursos económicos disponibles en las arcas públicas, hecho que indica que no fue prioritario su establecimiento. Tampoco descuidó la administración española la formación de maestras en sus posesiones de ultramar; así por, Real Decreto de 19 de junio de 1890 creó una escuela normal de maestras en Cuba (HUERTA, 1996) y otra escuela normal de maestras en Puerto Rico (HUERTA, 1996).

2. Reformas de finales de siglo

La precaria formación recibida en las normales fue objeto de denuncia por parte de muchos sectores críticos y, frente a la atonía de los centros, se plantearon medidas de renovación. Una de ellas

fue la iniciada en 1882 con innovación dentro del plan de formación de maestras que ofrecía la Escuela Normal Central de Maestras (ESCOLANO, 2002). En 1882 se les encomendaba en exclusiva la atención a los párvulos. Además, las reformas legislativas permitieron a las maestras la dirección de las Escuelas de Párvulos.

La Real Orden de 8 de junio de 1881 establecía un plan de estudios para la Escuela Normal Central de Maestras con idéntico programa curricular que para los centros masculinos. Además, el profesorado de las escuelas normales de maestras era masculino hasta 1882, cuando se estableció el grado Normal (MELCON, 1992) y las mujeres pudieron optar a la titulación. Por las Reales Ordenes de 17 de junio y 25 de julio de 1881 se hizo extensivo dicho plan a todas las escuelas normales del Estado, de manera que a partir de 1881 el plan de estudios de las escuelas normales era idéntico para los alumnos y las alumnas. Según la normativa ambos debían cursar las mismas asignaturas^v. Sin embargo, con ciertos matices, porque prevalecían las materias consideradas femeninas y así una tercera parte del horario semanal lo dedicaban a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. Ese espacio social llegó a considerarse propio para las mujeres hasta tal modo que en 1882 se les asignó legalmente en exclusiva la educación infantil (párvulos), una exclusividad que se mantuvo hasta 1977 (VIÑAO, 2004). En estos años las maestras lucharon por mejorar sus condiciones laborales frente a los maestros y reclamaron igual salario. De este modo, la desigualdad salarial se resolvió en virtud de la Ley de nivelación salarial, de 6 de julio de 1883, en la que el gobierno reconoció la equiparación salarial con los maestros.

Según los datos oficiales, las tasas de analfabetismo eran muy elevadas en el estado español, con marcadas diferencias entre el norte –especialmente en las áreas más industrializadas– y el sur, así como entre las zonas urbanas y rurales. Para el caso de las mujeres los índices de analfabetismo eran superiores. Las estadísticas informan de que en el año 1872 alrededor de un 10% de las mujeres sabían leer y escribir, lo cual se traducía en unos saldos muy altos de analfabetas. El número de maestras tituladas no era suficiente para atender la escolaridad de las niñas; lo cual demuestra el insuficiente número de maestras y el desempeño de estas tareas por parte de personas no idóneas y mal preparadas para cumplir tal cometido. En 1882 las mujeres superaban el 81,20% y los hombres el 61,50 % de los índices de analfabetismo. Ante estas elevadas cifras y la actitud negligente del gobierno por la educación femenina, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer canalizó su actividad efectuando campañas a favor de la instrucción de la mujer. Por esta causa, en 1877 se aplicó el artículo 114 de la Ley de Instrucción Pública de 1857, referida al establecimiento de Escuelas Normales de Maestras^{vi}, si bien no se obtuvo el resultado esperado porque el gobierno conservador adoptó medidas restrictivas.

En esta centuria el magisterio fue una de las escasas alternativas culturales y laborales para las mujeres. Este hecho se vio plasmado en la obtención del título de maestra elemental, donde ellas representaban una entidad numérica superior a la de los maestros. En cambio, sucedía a la inversa con la titulación superior, donde los maestros ostentaban el mayor porcentaje de los títulos. Entre otras razones, las maestras se conformaban con el título de maestra elemental viendo compensadas sus aspiraciones profesionales y culturales. Los contenidos que se les exigían en los exámenes a las alumnas normalistas eran inferiores a los de los alumnos, lo cual no deja de ser indicativo de la falta de interés social por la educación femenina. Evidentemente en el siglo XIX localizamos los orígenes de la feminización del magisterio porque era una de las pocas profesiones que se les permitían desempeñar (SAN ROMÁN, 1997).

Más tarde, la reforma emprendida por el ministro de Fomento Germán Gamazo en 1898 consiguió equiparar los estudios de maestra con los de maestro, aunque prevaleciendo algunas diferencias curriculares. El citado ministro, al plantearse la reorganización de las escuelas normales, se cuestionó el carácter de estas instituciones: si debían ser centros de cultura general y técnica o establecimientos técnicos únicamente. Sin embargo, puntualizó que para el caso de las normales de maestras:

“La cuestión está resuelta en España por la necesidad; pues siendo escaso el número de centros de instrucción para la mujer, muchas jóvenes acuden a las Normales de Maestras sin buscar los fines, ni las utilidades de la profesión; y en cuanto a las Normales de Maestros, se resuelve aceptando la primera solución –de ser centros de cultura general y técnica–, pues la cultura general de Maestro ha de tener ciertas condiciones de solidez, aunque no de extensión, y de carácter educativo, que no se encuentra fácilmente en otras instituciones de enseñanza”^{vii}.

Con esta exposición, el ministro puso de relieve dos cuestiones básicas referidas a la educación femenina. La primera denota la carencia de instituciones educativas femeninas, y la segunda la

importancia de la preparación de los maestros frente a la formación de segundo orden de las maestras^{viii}. Así, el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 fijó las asignaturas propias de las escuelas normales elementales de maestros. Tales materias se incluían igualmente en el plan de estudios fijado para las maestras, pero con algunas modificaciones^{ix}. A nivel de la disposición teórica se aproximaban, pero en la práctica las labores continuaban manteniendo su protagonismo en el currículum en perjuicio de los conocimientos pedagógicos, científicos y literarios (GONZÁLEZ, 1994: 181). De este modo, hasta finales de siglo, la preparación científica que recibían las maestras era incompleta. Se les introducía de forma sucinta en la aritmética, en la geometría y ciencias naturales. Dentro de la limitación de las enseñanzas las materias literarias ocuparon un lugar preferente, pero las disciplinas pedagógicas tuvieron una reserva horaria inferior a la del resto de las materias. Tenían una deficiencia semejante a la que experimentaron los estudios de maestro. Con el Plan de Estudios de 1898 se pretendía equiparar el programa de formación de maestros y maestras, aunque no se consiguió. No obstante, mejoró la formación de las maestras y las escuelas normales contaron con un número creciente de alumnas matriculadas y tituladas, lo que favoreció el proceso de feminización de la docencia en los primeros niveles educativos. En el último cuarto del siglo XIX las escuelas normales de maestras eran los centros adecuados para que se formaran las mujeres y también para ensayar otras modalidades de instituciones que facilitarían su formación^x.

Según lo dictado en los reales decretos de 21 de septiembre de 1902 funcionaban escuelas de magisterio femeninas repartidas por la geografía española, pero el Decreto de 30 de marzo de 1905 las subdividía en tres grados: central, superiores y elementales. Las escuelas superiores de maestras se hallaban en las capitales de distrito universitario y en Alicante, Badajoz, Bilbao, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Guadalajara, Córdoba, Coruña, Málaga, Palencia, Palma de Mallorca, Teruel y Toledo. Las Escuelas Elementales de Maestras en Ávila, Baleares, Cuenca, Cádiz, Tenerife, Castellón, Guipúzcoa, Huesca, León, Lérica, Logroño, Murcia, Pamplona, Pontevedra, Segovia, Soria y Zamora. Hasta 1914 se mantuvo la división de los estudios y de las instituciones de magisterio en elementales y superiores.

3. El magisterio a comienzos del siglo XX

En el primer tercio del siglo XX el total numérico de la matrícula normalista de alumnas ascendió notablemente. En la segunda década de la centuria su entidad numérica se equiparó a la de los aspirantes al título de maestros (VIÑAO, 2004). A partir de esas fechas no se puede ignorar la presencia femenina en los estudios de magisterio: en muchos casos sus tasas solían ser superiores a las masculinas. Las escuelas normales eran los centros de formación de maestras y en muchos lugares los únicos centros de enseñanza a los que podían optar las mujeres. Las normales destacaron por su compromiso con la formación de maestras y la educación femenina, pero mantuvieron la visión de la mujer dentro de los parámetros que marcaba la mentalidad de la época. El marcado acento sexista de la sociedad española se reflejaba igualmente en el desarrollo curricular y en la formación de maestras, pues ellas serían las educadoras de las futuras generaciones de mujeres y el orden vigente no se podía alterar, aunque se consideraba importante la instrucción. De ese modo se entendía que una tercera parte del horario semanal lo dedicaran a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. En el plan de estudios de 1903 las lecciones empleadas en las Labores por las alumnas se compensaron con las dedicadas a los Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales por los alumnos.

En las primeras décadas de la centuria se abrieron otras posibilidades de formación para las mujeres y a la vez de ejercer otras actividades. Así por ejemplo, se crearon las titulaciones de Matrona (1911), Taquígrafas y Mecnógrafas (1916) y Enfermeras (1917). Las mencionadas titulaciones eran consideradas apropiadas para el perfil profesional de las mujeres y adecuadas para desempeñar su rol social. Tanto la formación recibida como su actividad profesional no podían oponerse a los estereotipos culturales ni romper con el orden establecido ni con las expectativas femeninas. Además, el 8 de marzo de 1910 una Real Orden^{xi} autorizaba el acceso de las mujeres a la Universidad y a los institutos (FLECHA, 1996).

Otro avance importante a considerar fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fundada en 1909 (Real Decreto de 3 de junio de 1909). Esta institución tuvo un eco inusitado porque representó la renovación en la formación del profesorado normalista, a la que se permitió ingresar a las mujeres. Muchas de las mujeres que se formaron en esta institución actuaron de forma decisiva impulsando la educación para las mujeres (GONZÁLEZ, 1994: 184). Las egresadas que impartieron sus enseñanzas en las distintas escuelas normales impulsaron la vida académica y renovaron prácticas metodológicas. Especialmente las alumnas aspirantes al título de maestras se

beneficiaron de la docencia que ejercieron las profesoras procedentes de la escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En relación con lo indicado, también permitieron a las que se formaban en dicha institución el acceso a las plazas de Inspección, de manera que a partir de 1913 las mujeres pudieron ser inspectoras de enseñanza primaria.

Los cambios legislativos y la evolución de la normativa favorecieron a las mujeres en todos los niveles educativos. Los progresos se reflejaron en el incremento de la escolarización de las niñas. A nivel cuantitativo la escolarización de las niñas en el curso 1909–1910 representaba el 47,1% y en torno a 1930 se niveló con la escolarización de los niños. No obstante, se mantenían diferencias en el currículum y el absentismo, pues las niñas faltaban más a la escuela o se retiraban antes porque contribuían al trabajo en el hogar familiar ayudando a las madres en el cuidado de los hermanos pequeños y/o en las faenas domésticas.

En la medida que transcurría el tiempo los gobernantes entendieron la importancia de la formación para las mujeres y la repercusión de la actividad de las maestras en la sociedad. El currículum evolucionó y, de forma paulatina, se diversificó el número de materias, ampliando tanto los contenidos metodológicos como científicos. Pero aunque mejoró su nivel, las aspirantes a maestras no se vieron privadas de las Enseñanzas del Hogar ni del rol doméstico que reforzaban los programas de formación académica. En 1914, el ministro Francisco Bergamín decretó un nuevo Plan de Estudios, dejando claro el cometido social de la mujer:

“Las Escuelas Normales de Maestras servirán además para proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de Primera enseñanza” (Artículo 1º del Real Decreto de 3 de agosto de 1914).

El régimen de enseñanza establecía la separación de sexos, impartiendo la docencia en instituciones independientes. Pero hubo casos en los que se admitió a alumnos y/o alumnas por carecer de centro específico de formación. Si bien se admitía el régimen de coeducación, las enseñanzas continuaron siendo diferenciadas. La coeducación representaba una novedad, ya que este sistema no fue implantado en las escuelas normales hasta el Plan de Estudios de 1931. Sin embargo, este sistema de organización escolar se venía practicando en otros centros educativos, tales como la Universidad y las Escuelas de Comercio. Algunas normales, ante la carencia de centro masculino o femenino, admitieron alumnado en régimen de coeducación; esto sucedía más en las provincias periféricas y no hubo objeciones a esta modalidad de enseñanza. Por el contrario, en algunas regiones históricas del estado la coeducación no resultó bien acogida, lo cual era reflejo de la mentalidad conservadora de algunos sectores del país (CEREZO, 1990). De este modo, los alumnos normalistas disfrutaron de las modalidades de enseñanza en régimen de coeducación aunque la enseñanza normalista fue diferenciada por sexos, funcionando regularmente escuelas normales femeninas y masculinas. En 1931, con la entrada en vigor del Plan Profesional, las escuelas normales de maestras y de maestros se unificaron; no así el programa formativo, pues se mantuvo la materia de Labores para las alumnas y los Trabajos Manuales para los alumnos. Sin embargo, se elevó la preparación y categoría del magisterio siendo el mejor plan de estudios de aquellas fechas.

De acuerdo con la Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 30 de octubre de 1931, las escuelas normales de maestras se fusionaron con las escuelas normales de maestros, constituyendo un centro único de enseñanza mixta como Escuela del Magisterio Primario^{xii}. El régimen de coeducación no siempre fue bien acogido; entre los sectores conservadores no contaba con el antecedente favorable. Las maestras, a pesar de la feminización de la enseñanza, con su tarea no transformaron el orden vigente ni pensaban en un mundo diferente; todo lo contrario, legitimaron en las aulas el discurso sexista, reproducían y perpetuaban las desigualdades de género, salvo excepciones (CORTINA, 2006). En general, ese comportamiento se repetía en diferentes lugares pero fueron modelos de mujeres que aportaron otras perspectivas en las zonas donde ejercieron su profesión.

4. Conclusiones

Una de las instituciones más importantes del sistema educativo fue la creación de las escuelas normales para formar maestros y maestras. Desde finales del siglo XVIII se planificaba su creación, pero hasta 1839 no se inauguró la primera escuela normal para maestros y hasta la segunda mitad de la centuria no se crearon las escuelas normales para maestras. Paralelamente a la puesta en marcha de la legislación educativa liberal, el magisterio, que constituía el horizonte académico femenino con mayor consideración y aceptación social, experimentó cambios notables pero insuficientes. La historia de las maestras aún es una historia por contar. Forma parte de esa historia invisible, pues poco sabemos de la

práctica de su oficio. La maestra artesana que desempeñó su profesión entre precariedades, escasamente motivada por la sociedad decimonónica pero con mucha creatividad para sortear las dificultades materiales.

La formación de maestras responde al modelo gestado en cada momento histórico, refleja el sentir socio-educativo impulsado por el objetivo de progreso, en su dimensión social, con la intención de mejorar la instrucción y reducir las tasas de analfabetismo. La importancia concedida a la formación inicial de las aspirantes al oficio de maestras, dentro del sistema educativo, ha condicionado el diseño de perfiles y programas, al tiempo que ha reclamado atención de los gestores públicos, si bien el nivel de exigencias ha marchado paralelo a la evolución de la sociedad y la educación española. Cabe preguntarse en qué condiciones didácticas y materiales se formaron, cómo aprendieron a enseñar; y la misma pregunta puede aplicarse a su posterior ejercicio profesional. La pobreza formativa quedó patente en su desarrollo curricular y las continuas reformas de los planes de estudio implicaban que la preparación no era suficiente, toda vez que las remodelaciones pretendían mejorar. Igualmente es preciso reconocer, en la amplia singladura de la historia de la formación de maestras, la labor del equipo humano de profesoras que componía las escuelas normales, que entregaron lo mejor de su saber y se empeñaron en la tarea lo mejor que sabían, y no sólo con su práctica educativa sino en la proyección cultural y social. Pese al compromiso de enseñar se amoldaron a las creencias culturales, no rompieron con los estereotipos sexuales y, en general, reprodujeron el orden vigente.

No obstante, las primeras egresadas de las escuelas normales fueron auténticas pioneras en su lugar de procedencia, dada su iniciativa de acceder a novedosos estudios y, en cualquier caso, casi los únicos a los que una mujer podía aspirar en esa época. En el tiempo en el que les tocó vivir era inusual que una mujer mostrara alguna inquietud intelectual porque sus expectativas se ceñían al matrimonio. Pero aún más difícil en un entorno rural y pobre, de donde procedían buena parte de las aspirantes, que tuviera otro horizonte que no fuera el trabajo y la dedicación incondicional a la esfera doméstica. En este contexto de precariedad en lo material y de adversidad en cuanto al ambiente educativo, desconocemos las circunstancias concretas que propiciaron que hijas de campesinos y obreros humildes, como eran la inmensa mayoría, emprendieran sus estudios de Magisterio. Probablemente la dimensión social del magisterio y a la vez la posibilidad de profesionalizarse para ganarse el sustento y mejorar sus condiciones de vida atrajo preferentemente a las hijas de las clases populares a estos estudios. En cambio, otras mujeres de ascendencia burguesa también estudiaron magisterio sin pretensiones laborales, no para profesionalizarse sino como forma de adquirir cierta cultura. Las maestras proyectaron con sus enseñanzas su sabiduría y abrieron otros horizontes a las nuevas generaciones. Las niñas se miraban en el espejo de la escuela y observaban a otro modelo de mujer que era el que representaban sus maestras, muy distinto al de otras mujeres de su entorno. Pese a que estaban sometidas a rígidas normas morales y muy vigiladas por las autoridades, las maestras fueron el primer grupo con una identidad femenina diferente. Eran mujeres autónomas y viajaban a otros pueblos, aunque en el siglo XIX muchas lo hacían todavía acompañadas para evitar la censura social. No obstante, en una buena maestra se valoraba la conducta moral, el honor, la obediencia, el pudor, la humildad, la discreción y vestir con decoro, hasta el extremo de que la Escuela Normal Central de Maestras funcionaba bajo la supervisión de la Junta de Damas de Honor y Mérito. También las maestras podían tener su propia familia, ser esposa y madre, sin escapar por ello al control social ni apartarse de los requisitos exigidos para el ejercicio profesional.

Las escuelas de magisterio, con la salvedad del interregno republicano, tuvieron unas expectativas estrechas hasta avanzado el siglo XX. Sin embargo, para las mujeres fueron durante largo tiempo los templos del saber, porque las leyes restringían su acceso al mundo académico. Las maestras egresadas de las escuelas normales fueron las eruditas que llegaron a las áreas rurales, muchas de ellas alejadas y marginadas de la geografía española. En un pasado no tan lejano, las maestras fueron artífices de transformaciones, ellas representaban el progreso en la España rural y en las áreas populares urbanas. Con saberes limitados enseñaron a leer, escribir, contar, doctrina cristiana, algunos conocimientos elementales de materias básicas, además de coser y bordar a las niñas. Transmitían contenidos pero también mensajes morales e ideológicos, adoctrinaban en valores y consignas, incluso acuñando modelos de niños y niñas, según mandaban los cánones de la época. Renovación o tradición, dependiendo del momento.

La progresiva feminización del magisterio se observa claramente al analizar los datos cuantitativos en las diferentes fechas. Además de la diferencia cuantitativa, en la profesión también es preciso considerar las diferencias curriculares (por ejemplo, Pedagogía para las maestras y Labores/Enseñanzas del Hogar) así como los sesgos de género. La presencia de las maestras lo ha sido siempre en mayor porcentaje en los niveles más bajos del sistema educativo. La modernización de

España se ha reflejado en el descenso de los índices de analfabetismo y el aumento de la escolarización de niñas y niños, hecho en relación directa con la expansión del magisterio y la formación de las mujeres. La consolidación de la profesión de maestras junto a los cambios normativos impulsó el acceso de las mujeres a otros estudios y profesiones.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO (2007). “La formación de los maestros. En España: una deuda histórica”. *Historia de la educación*, 26, 327–340.
- BALLARÍN DOMINGO, PILAR (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BALLARÍN DOMINGO, PILAR (2000). “La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica”. En DUBY, G. & PERROT, M. (Dir.). *Historia de las Mujeres*, Vol. IV. Madrid: Taurus, 626–627.
- CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M^a (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España*. Madrid: Ministerio de la Cultura, Instituto de la Mujer.
- CEREZO MANRIQUE, JUAN FRANCISCO (1990). *La formación de maestros en Castilla y León*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1994). “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Madrid durante la época de la Restauración”. *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (2), 47–58.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1989). “Proyección social de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la Restauración española”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 8, 261–274.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1983). “Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858–1887)”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 2, 105–112.
- CORTINA, REGINA & SAN ROMÁN, SONSOLES (2006). *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. New York: Palgrave Macmillan.
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y cultura pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, ROSA M^a (1991). “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12, 17–32.
- FLECHA GARCÍA, CONSUELO (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: Gihus.
- FLECHA GARCÍA, CONSUELO (1996). *Las primeras universitarias en España*. Barcelona: Narcea.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA (1997). “La formación de maestras en la política educativa decimonónica. El caso de Canarias”. *Bordón*, 49 (3), 317–326.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA (1994). “Trazos históricos sobre la formación de maestros”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 21, 175–198.
- HUERTA MARTÍNEZ, ANGEL (1996). *La formación de maestros de primeras letras en Sevilla y Cuba durante el siglo XIX*. Sevilla: ICE/Universidad de Sevilla.
- MELCON BELTRÁN, JULIA (1992). *La formación del profesorado en España (1837–1914)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORENO, JUAN MANUEL (1966). “La formación de los maestros para la enseñanza primaria”. *Bordón*, nº 138–139, 85–107.
- NAVARRO GARCÍA, CLOTILDE (2002). “La figura del maestro en la Escuela de la República”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 21–37.
- NOGUERA ARRÓN, JUANA (1984). *La Escuela Normal de Tarragona, 1843–1931*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- NAVARRO JURADO, ALFONSO (1989). "Creación de la escuela normal de maestras de Burgos". *Bordón* 41, nº 1, 177-190.
- RUIZ BERRIO, JULIO (1980). "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". Granada: *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación pedagógica y la formación de profesores*, 1, 99-120.
- SAN ROMÁN GAGO, SONSOLES (1997). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- VEGA GIL, LEONCIO (1988). *Las escuelas normales de Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amaru.
- VEGA GIL, LEONCIO (1986). "La eficacia interna de la formación de maestras en el siglo XIX". *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación, Salamanca*, nº 5, 2 35-250.
- VIÑO FRAGO, ANTONIO (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

-
- ⁱ Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas. Parte no oficial. Reseña de la Instrucción pública en España desde 1834, Tomo II, artículo II. En referencia a los maestros y maestras recogía lo siguiente: ... *en 1835 había más de las dos terceras partes de maestros sin título: en el día son 5.937 los maestros que carecen de él, y 6.847 los que lo tienen; habiendo además 1.241 maestras con título, y 1.264 sin él...*
- ⁱⁱ La Revista de Instrucción Pública (Madrid, 1858: 27) bajo el rótulo *El Profesorado* publicó lo siguiente: "La instrucción primaria, cuyos elementos fundamentales deben ser la moralidad y la religión, no existe en muchos miles de pueblos; en los que existe, es en la mayor parte de ellos sólo para niños, como si las mujeres no formasen parte de la sociedad". El citado texto evidencia una de las desigualdades educativas entre hombres y mujeres.
- ⁱⁱⁱ La ley Moyano fue la primera ley de instrucción pública, que reguló el sistema educativo español y a la vez estableció las diferencias curriculares entre ambos sexos. Una diferencia que se mantuvo vigente hasta la promulgación y aplicación de la Ley General de Educación (1970). En el articulado de la enseñanza primaria quedaba muy bien especificado: "*En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexo del artículo 2º Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio y los párrafos primero y tercero del artículo 4º Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y Nociones generales de Física y de Historia Natural, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo; Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica*".
- ^{iv} El Decreto de 17 de marzo de 1882 asignaba a las maestras la enseñanza de párvulos. Por Decreto de 13 de agosto de 1882 se reformó el currículum y se incorporaron materias de carácter enciclopédico.
- ^v Colección Legislativa de Reales Ordenes de Instrucción Pública. Tomo I (1896: 735 y 739). Madrid. Imprenta de Joaquín Baquedano.
- ^{vi} Ley de Instrucción Pública de 1857. Capítulo II. De las Escuelas Normales de primera enseñanza. "*Art. 114. El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas*".
- ^{vii} Exposición del ministro Germán Gamazo a la Reina Regente del Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, referido a la reforma de las Escuelas Normales.
- ^{viii} Real Decreto de 23 de septiembre de 1898. Artículo 19. Organización, distribución y administración de las Escuelas Normales.
- ^{ix} Las materias fijadas en el plan de estudios para los maestros eran las siguientes: Doctrina cristiana e historia sagrada – Lengua castellana – Geografía e historia – Aritmética y geometría – Dibujo y caligrafía – Física, química, historia natural y trabajos manuales – Fisiología, higiene y gimnasia – Pedagogía y práctica de la enseñanza con nociones de legislación escolar. Las asignaturas mencionadas tendrán en las escuelas elementales de maestras menor extensión que en la de maestros, y además se diferenciarán en lo que a continuación se indica: El dibujo se aplicará principalmente al corte de prendas usuales, y los estudios de Ciencias físicas y naturales, a la higiene – Con las lecciones de Historia Natural se explicarán los conocimientos más importantes de fisiología humana – El trabajo manual consistirá en labores de papel, cartón y tela, y en quehaceres domésticos que se pueden aplicar fácilmente en la Escuela Normal – La Pedagogía comprenderá necesariamente algunas nociones sobre la enseñanza especial de párvulos, y las lecciones de Legislación escolar llevarán un complemento de economía doméstica – Las lecciones de labores y de corte serán de costura, hechura y compostura de prendas más usuales.
- ^x El ministro Alejandro Pidal y Mon reconocía ese carácter específico de las instituciones femeninas por excelencia y así lo recogía en el Real Decreto de 3 de septiembre de 1884 referido a la reorganización la Escuela Normal Central de Maestras, cuyo texto transcribimos: "*Laudable es el propósito de procurar principalmente por los medios de la educación la mejora de la condición social de la mujer; pero para llevar a*

cabo tan notable pensamiento, es mucho más práctico y sensato fomentar las Escuelas y fundaciones creadas para estas enseñanzas especiales, distintas del Magisterio, que desorganizar las Escuelas Normales convirtiéndolas en Centros donde se lleven a cabo todos los ensayos y tanteos encaminados a abrir para la mujer diferentes carreras profesionales, distrayendo de esta suerte a la Escuela Normal del objeto principal a que responde su creación, y que reduce a la formación de un buen Magisterio de primera enseñanza^a.

- ^{xi} En la Gaceta de Madrid de 9 de marzo de 1910, nº 68, Tomo I, se publicó dicha autorización. «*Ilmo. Sr.: La R.O. de 11 de junio de 1888 dispone que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de este Ministerio como alumnas de enseñanza privada, y que cuando alguna solicita matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada. Considerando que estas consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas. S.M. el Rey (q. D. g.) se ha servido disponer que se considere derogada la citada R.O. de 1888 y que por los Jefes de los Establecimientos docentes se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial o no oficial solicitadas por las mujeres siempre que se ajusten a las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios. De R.O. lo digo a V.I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde a V.I. muchos años. Madrid, 8 de marzo de 1910. ROMANONES*».
- ^{xii} Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 30 de octubre de 1931, para formar la Normal del Magisterio Primario.

Primeros pasos de la Escuela Normal Femenina de Santander, 1915

Carmen RUBALCABA PÉREZ

Correspondencia:

Carmen Rubalcaba Pérez

Correo electrónico
carmen.rubalcaba@gestion.unican.es

Teléfono:
+34 942201136

Dirección postal:
Despacho nº 113
Área CC. y Técnicas Historiográficas
Edificio Interfacultativo
Universidad de Cantabria
Avenida Los Castros, s/n
E-39005 Santander
(Cantabria)

Recibido: 24 de enero de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

La Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844) ha sido uno de los centros educativos más influyentes de Santander y es el más antiguo de los que están actualmente integrados en la Universidad de Cantabria. La fundación, en el año 1915, de la Escuela Normal Femenina permitió a las mujeres alcanzar una preparación mayor de la que hasta ese momento podían aspirar. A pesar de su importancia en la vida escolar y cultural de la región, es muy poco lo que se conoce de la historia de este centro docente. Este trabajo tiene como finalidad aportar datos sobre la fundación de la Escuela en 1915: profesorado, alumnos y actividades.

PALABRAS CLAVE: *Docente de escuela primaria, Escuela, Mujer estudiante, Instituciones de Enseñanza, Educación de la mujer.*

First Steps of the *Escuela Normal Femenina* (Female School of Education) in Santander, 1915

ABSTRACT

The Ordinary School of Education of Santander (1844) has been one of the most influencing educational institutions in Santander (Spain) and is the oldest one currently within the *Universidad de Cantabria* (Spain). This School was founded in 1915 and allowed women to achieve a better education than that they could gain until then. Despite its importance in the educational and cultural life of the region, we know very little about its history. In this article we analyse the history of the foundation of this School in 1915, focusing on its teachers, students and activities.

KEY WORDS: *Primary school teachers, Schools, Female students, Educational institutions, Women's' education.*

1. Introducción y antecedentes

En 1986, Antonio Molero Pintado afirmaba que la bibliografía sobre los centros de formación de maestros en España era ciertamente escasa y que no se disponía de un tratado completo que estudiase “*pormenorizadamente la vida de estas Instituciones que llenaron con pleno derecho buena parte de las*

preocupaciones educadoras españolas de los siglos XIX y XX” (MOLERO PINTADO, 1986: 15). Más de veinte años después la realidad de esa aseveración continúa, desgraciadamente, vigente.

Entre esos centros cuya historia queda aún por estudiar se encuentra la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844), que ha sido a lo largo de su devenir uno de los centros educativos más influyentes de Santander y es el más antiguo de los que están actualmente integrados en la Universidad de Cantabria. La fundación, en el año 1915, de la Escuela Normal Femenina permitió a las mujeres alcanzar una preparación mayor de la que hasta ese momento podían aspirar, pues el grado máximo de estudios impartidos en la región eran los de Secundaria y la posibilidad de estudiar fuera de ella se cerraba a las mujeres, a quienes normalmente no se les permitía salir fuera de su lugar de origen para hacerlo. Por otra parte, los estudios de Magisterio se contemplaban en esta época como un medio de proporcionar a las mujeres que deseaban adquirirla “*una cultura superior a la que se da en las escuelas de primera enseñanza*” (REAL DECRETO, 1914, art. 1º).

A pesar de su importancia en la vida escolar y cultural de la región, es muy poco lo que se conoce de la historia de esta institución, como sucede, por otra parte, con un gran número de escuelas normales del resto del país. A mediados de la década de los años noventa, coincidiendo con el ciento cincuenta aniversario del establecimiento de escuelas normales en las principales capitales de provincia españolas, surgieron diversas publicaciones sobre las mismas. No obstante, no resulta posible en muchas ocasiones dibujar un retrato detallado que contribuya a ampliar la imagen sobre la formación del magisterio español en el mundo contemporáneo. Los sucesivos cambios de sede de las escuelas, la incuria en la que se encuentran muchos archivos universitarios, la destrucción de documentación debido a accidentes o a expurgos incontrolados, o los avatares sufridos durante la Guerra Civil por los locales que albergaban las escuelas, entre otros factores, han coadyuvado a la escasez de trabajos, y no resulta extraño que la alusión a la falta de fuentes sea una constante en las distintas publicaciones sobre el tema.

2. Antecedentes históricos: la Escuela Normal masculina (1844–1915)

La preparación específica de los aspirantes al ejercicio del Magisterio comenzó a principios del siglo XIX, aunque en España no se consolidó hasta 1839, fecha de la creación del primer centro dedicado a la formación de maestros: la Escuela Normal Central del Magisterio de Instrucción Primaria con sede en Madrid. En ella se formaron los primeros maestros encargados de organizar centros similares en cada provincia. En los años siguientes las escuelas normales se extendieron por todas las provincias.

En Santander ese momento inaugural en la formación del magisterio se produjo cinco años más tarde, cuando el 1 de diciembre de 1844 abrió sus puertas la Escuela de Magisterio de Santander, bajo la dirección de don José Arce Bodega (MADARIAGA & VALBUENA, 1971: 31). El Instituto Cántabro se había creado poco antes y el Real Instituto Militar Pestalozziano, nacido en el seno de la Sociedad Cantábrica, había desaparecido. Era la undécima escuela normal que se abría en España y quedó instalada en los locales del antiguo convento de Santa Clara, donde se encontraban también el Instituto Cántabro o Cantábrico. A finales de la década de los cincuenta se trasladó a la plaza de las Escuelas, nº 6, donde permaneció hasta 1900.

La Escuela Práctica, el equivalente a lo que luego se conocería como Escuela Aneja, estuvo alojada en el mismo lugar. Se desconoce dónde estuvo el Seminario de Internos que, bajo la inmediata inspección de la Comisión Provincial de Instrucción Primaria y dirigido por Valentín Pintado, acogía tanto a los aspirantes a maestros como a los de primera enseñanza que asistiesen a la Escuela Práctica e incluso a los alumnos de segunda enseñanza que la recibiesen en el Instituto Cántabro. El 25 de octubre de 1844 se publicó el reglamento que establecía, a lo largo de ocho capítulos, las normas que habían de seguirse para su funcionamiento. Podrían asistir al Seminario “*los aspirantes a maestros que deseen recibir la enseñanza en la Escuela Normal, los jóvenes que aspiren a instruirse en la escuela práctica de la misma para recibir la primera enseñanza y los alumnos de segunda enseñanza que hayan de recibirla en el Instituto Cántabro*” (GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, 1996: 267).

En la Escuela Normal de Maestros de Santander se otorgaba el título de maestro elemental en un año, y en dos años el de Escuelas Superiores (VALBUENA & MADARIAGA, 1975: 243). En los dos primeros años de funcionamiento de la nueva institución docente se formaron veintitrés maestros. El número de alumnos matriculados no debió de ser elevado, puesto que “*los ingresos de tasas no cubrían el presupuesto de gastos*” (ALEGRÍA AGUADO, 1985).

En 1901, por Real Decreto de 17 de agosto, se refundieron en los institutos los estudios elementales de maestros –estableciéndolos en todos ellos–, dejando sólo las escuelas elementales y superiores de maestras y las superiores de maestros incorporadas también a los institutos, pero conservando su unidad orgánica (Real Decreto, 1901, Cap. III: *De las escuelas de maestros y maestras*). Esto provocó la desaparición de la Escuela Normal de Magisterio de Santander, cuyos estudios, según indicaba la legislación vigente, se incorporaron al Instituto, que pasó a llamarse Instituto General y Técnico de Santander y que adquirió una nueva estructura, ya que albergaba las enseñanzas de Bachillerato, Magisterio de Enseñanza Primaria y Estudios Elementales de Comercio y de Agricultura, enseñanzas agrupadas con el nombre común de Estudios Generales (MADARIAGA & VALBUENA, 1971: 38).

3. Establecimiento de la Escuela Normal Femenina, 1915

La incorporación de las enseñanzas normalistas a los institutos generales y técnicos levantó fuertes protestas desde las revistas del magisterio y desde los sectores sociales dedicados a la enseñanza, ya que la preparación de los docentes primarios, al quedar diluida dentro del plan de enseñanzas medias, perdía su especificidad pedagógico-profesional. La respuesta a estas críticas se dio desde ámbitos oficiales con la reforma de 1914, a través del Real Decreto de 30 de agosto sobre reorganización de las escuelas normales, promulgado por un ministro liberal e institucionista, Francisco Bergamín García (POZO ANDRÉS, SEGURA REDONDO & DIEZ TORRE, 1986: 166–167). Este nuevo plan proporcionaba a las escuelas normales una organización algo más adecuada para la formación de un profesorado primario competente.

Las nuevas escuelas normales debían constar, además de las cátedras correspondientes, de una escuela práctica graduada a cargo de un regente y bajo la autoridad e inspección del director o de la directora de la Normal, que debía servir de modelo para las demás escuelas de primera enseñanza, tanto públicas como privadas (REAL DECRETO, 1914, art. 8º, 9º y 10º) y una biblioteca y un museo pedagógico, además del material de enseñanza necesario para los estudios (Real Decreto, 1914, art. 11º). Para poder matricularse en una Escuela Normal era necesario haber cumplido los quince años, no padecer enfermedad contagiosa y ser aprobado en el examen de ingreso, que consistía en un ejercicio oral y otro escrito sobre las materias que constituían la enseñanza de las escuelas primarias. Las aspirantes que deseaban ingresar en las escuelas normales de maestras debían realizar, además, un ejercicio de labores (REAL DECRETO, 1914, arts. 13º, 14º y 25º). Los estudios se desarrollaban a lo largo de cuatro cursos. Al terminar el último y al solicitar la admisión a los ejercicios de reválida, los alumnos debían presentar a la secretaria de la Escuela Normal una Memoria con el resultado de sus observaciones durante el tiempo de prácticas (REAL DECRETO, 1914, arts. 25º, 26º y 27º). Las enseñanzas impartidas se complementaban con exposiciones, conferencias, excursiones y otros medios educativos que debía organizar la Junta de profesores.

El restablecimiento de las escuelas normales desaparecidas vino acompañado en el caso de Santander por la creación de una Escuela Normal Femenina, que daba satisfacción a un deseo latente desde el último tercio del siglo diecinueve (ALEGRÍA AGUADO, 1985).

La Escuela Normal de Maestras de Santander se creó por Real Decreto de 11 de junio de 1915, iniciando su singladura en la finca y chalet de tres plantas, propiedad de la Diputación Provincial, situados al final de la calle Magallanes, finca de Numancia, donde ya se encontraban funcionando las Escuelas del Oeste inauguradas por la Reina Regente Doña Cristina en 1900 y donde permanecieron hasta la fecha de 1965 en que se inauguró el edificio de la calle Cisneros. La idea de su creación partió del doctor Madrazo y fue su promotor entre los medios políticos Luis de Hoyos Sainz, catedrático de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid y originario de Santander (GÓMEZ OCHOA & HOYO APARICIO, 1987: 232). Esta Escuela Normal de Maestras de Santander, que desde 1945 se denominó Escuela de Magisterio, dependió de la Universidad de Valladolid hasta su integración en la de Santander, en 1972.

El primer claustro de la Escuela Normal Femenina estuvo constituido por tres profesoras provenientes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, donde habían formado parte de la cuarta promoción de la Escuela (1912–1915), establecida en 1909. De ellas, Margarita Cutanda Salazar y Carmen de la Vega Montenegro habían sido la primera y la tercera respectivamente de la Sección de Letras, y Margarita Comas Camps la primera de la de Ciencias (MOLERO PINTADO & POZO ANDRÉS, 1989: 204). Las tres fueron nombradas para sus cargos por R. O. de 6 de julio de 1915, en virtud de concurso entre maestras normales procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Al no existir Escuela Normal en Santander, el director del Instituto General y Técnico de la

ciudad fue el encargado de dar posesión de sus cargos a las profesoras y personal subalterno de la recién creada Escuela Normal (Libro de posesiones de la Escuela Normal Femenina).

El primero de septiembre de 1915 Margarita Cutanda Salazar tomó posesión como profesora numeraria de *Pedagogía y su Historia y Rudimentos de Derecho y Legislación escolar*, Margarita Comas Camps como profesora de *Física, Química e Historia Natural* y, por último, Carmen de la Vega Montenegro de *Gramática y Literatura castellana con ejercicios de lectura*. Con posterioridad se integraron como profesoras otras normalistas que habían estudiado también en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, altamente influida por la Institución Libre de Enseñanza. Entre ellas y aunque pertenecientes a diferentes épocas cabe citar: Juana Fernández Alonso, Juana Sicilia Martín (Segunda promoción, 1910–1913); Emilia Merino Martín, Josefa Triviño Mérida, Adela Medrano Laguna (Cuarta promoción, 1912–1915); M^a Carmen Alonso García (Séptima promoción, 1915–1918); Ceferina Gómez Cossío, Julia García Fernández Castañón (Octava promoción, 1916–1919); Primitiva Amparo Otero Lucio (Novena promoción, 1917–1920); María Millán del Val (Duodécima promoción, 1920–1924) (MOLERO PINTADO & POZO ANDRÉS, 1989: 201–214). Algunas de las profesoras de la Escuela Normal desarrollaron la mayor parte de su actividad docente en la Escuela Normal de Santander y participaron, como Margarita Comas, Carmen de la Vega o Adela Medrano, de manera repetida en actividades científicas y culturales desarrolladas en la ciudad; otras la prosiguieron en otras instituciones, como es el caso de Julia García Fernández Castañón que dirigió durante un largo periodo de tiempo la Escuela Normal de Maestras Central del Reino (ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS CENTRAL DEL REINO, 1958).

En el transcurso de la primera sesión de claustro de la nueva institución normalista se acordó que la primera en ser nombrada para el cargo, Margarita Cutanda Salazar, se encargase de la dirección del centro y la segunda, Margarita Comas Camps, de la secretaría. De igual manera, se decidió que para dar cumplimiento a la R. O. de 26 de agosto del mismo año que autorizaba a la Escuela a verificar exámenes de ingreso y enseñanza no oficial durante el mes de septiembre se abriese desde ese momento, 1º de septiembre, la fecha de la matrícula correspondiente (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 1º de septiembre de 1915). En sesión de claustro de 9 de septiembre de 1915 se resolvió que los mencionados exámenes de ingreso y de enseñanza no oficial se iniciasen el día 16 y se estableció el cuadro de tribunales correspondiente (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 9 de septiembre de 1915).

Los conocimientos de las jóvenes aspirantes a normalistas no debían ser muy amplios ya que, en una de las primeras reuniones que mantuvo el claustro de profesoras para preparar los exámenes de ingreso, se acordó que se tuviese ese año más benevolencia que en lo sucesivo atendidas “*las circunstancias en que se hallan las señoritas aspirantes*”. Se recomendó tener más en cuenta “*la manera de ser intelectual y moral de las alumnas que el caudal de conocimientos más o menos sólidos que puedan poseer*”. Las carencias culturales de las alumnas debían de ser grandes, sobre todo a los ojos de las profesoras provenientes todas, en ese momento, de la Escuela Superior del Magisterio, vistas las materias en las que se hacía más hincapié en las enseñanzas iniciales: lectura y escritura, las cuatro reglas, costura y doctrina cristiana. A los tribunales de alumnas no oficiales sin embargo se les comunicó que serían “*en lo posible todo lo rígidos que deban ser después*” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 20 de septiembre de 1915).

A lo largo del mes de octubre las profesoras de la Escuela Normal se reunieron en diversas ocasiones con la finalidad de establecer los horarios, programas y orientación de las clases. Se decidió que éstas se desarrollasen en dos sesiones, mañana y tarde, ya que la sesión única, cinco horas por la mañana, podía ser nociva “*para la salud de las alumnas*” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 6 de octubre de 1915). Se estableció también que el tiempo máximo que cada alumna tuviera que dedicar en su casa a los trabajos de clase no superase la hora y media o dos horas y que las vacaciones fuesen para ellas “*verdaderamente de descanso*” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 11 de octubre de 1915).

Las clases dieron comienzo el día 25 de octubre en medio de una gran penuria material, ya que ni siquiera se contaba con el material indispensable. Así y todo se decidió que para no prolongar más la espera perjudicial para todos en la que la Escuela se encontraba, las clases se diesen como fuera posible “*conformándose cada profesora con lo que tenga*” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 19 de octubre de 1915).

Lo reducido del primer grupo de alumnas de la Escuela Normal de Maestras de Santander facilitó el conocimiento mutuo entre profesoras y alumnas, y así lo testimonia el interés personal que el profesorado mostraba hacia la situación de distintas alumnas y que las actas de sesiones de claustro reflejan. Por ejemplo, el día 6 de noviembre de 1915 aparece en el Libro de actas de claustro la siguiente nota: “*(...) se habla de una alumna que está en situación angustiada, condoliéndose todos de*

no poderle ayudar por ahora; se trata de las alumnas que tienen pendientes las asignaturas del curso anterior lo cual hace que por exceso de trabajo cumplan mal, es un defecto de la ley que se tratará de remediar en parte modificando el horario, después de Navidad ya que ahora no es prudente un cambio" (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 6 de noviembre de 1915).

Paulatinamente las alumnas fueron aumentando su caudal de conocimientos y esta evolución ha quedado plasmada en las expresiones de las profesoras que integraban el claustro y que certificaban sus progresos: “[Los profesores de la Escuela Normal] pasan a cambiar impresiones sobre las alumnas. En general, van mejorando pero queda mucho que hacer”; “[Los profesores de la Escuela Normal] pasan a cambiar impresiones sobre las alumnas. Se conviene que han mejorado en general desde la última vez que hablamos de ellas, pero así y todo queda mucho que hacer”; “Se pasa a tratar de las alumnas quedando [las profesoras] bien impresionadas, pues van mejorando” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 29 de febrero y 29 de abril de 1916, y 21 de enero de 1917).

Se había establecido que, al menos, una vez cada tres meses se reunieran las profesoras y alumnas en la Escuela para conversar, celebrar conferencias y juegos. Las profesoras disponían de las tardes de los sábados para realizar sus trabajos prácticos, juegos y para “*alguna ocupación de carácter ameno y realizada como en familia*” (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 25 de enero de 1916).

4. Profesorado

Las profesoras que animaron los primeros pasos de la Escuela Normal Femenina del Magisterio de Santander procedían de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid y, dos de ellas, Margarita Comas Camps y Margarita Cutanda Salazar, habían sido becadas por la Junta de Ampliación de Estudios para realizar investigaciones y estancias en el extranjero.

Margarita Cutanda Salazar era natural de Toledo, donde había nacido el día 2 de septiembre de 1879 (Expedientes de profesorado). Estudió en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, donde fue la primera de la Sección de Letras y de la lista general de clasificaciones de su cuarta promoción (1912–1915). Por R. O. de 6 de julio de 1915 y en virtud de concurso entre maestras normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio, fue nombrada para el cargo de profesora numeraria de *Pedagogía y su Historia y Rudimentos de Derecho y Legislación escolar* y tomó posesión el 1º de septiembre de 1915. En la sesión de claustro celebrada en esta misma fecha se decidió que se encargase de la dirección del centro, lo que hizo durante varios años, constituyéndose así en la primera directora de la Escuela Normal Femenina de Santander (LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO, 1º de septiembre de 1915).

En 1927 Margarita Cutanda envió una instancia a la Junta de Ampliación de Estudios solicitando una beca y a través de la petición que realizó y de los documentos que adjuntó se puede obtener más información sobre su trayectoria profesional. La profesora Cutanda envió su solicitud de pensión a la Junta ya que deseaba estudiar cuestiones relacionadas con aspectos ambientales de la educación como la familia, la religión, la época, el sexo, etc. puesto que creía que la educación dependía no sólo de lo *esencial* del hombre sino también de lo *circunstancial*. Le interesaba especialmente el planteamiento que sobre coeducación y orientación social tenían las instituciones educativas extranjeras y deseaba ampliar estudios en Francia –especialmente en *L'Ecole des Roches*–, en Bélgica –Centros de Orientación social y Residencia de Bruselas y Lieja– y en las *Landerziehungsheim* alemanas de Munich (MARÍN ECED, 1991, 103–104). Margarita Cutanda había sido y todavía lo era en 1927 directora de las Escuelas Solvay de la compañía belga del mismo nombre y, por ello, debía de conocer las corrientes pedagógicas vigentes en Bélgica, uno de los países a los que quería acudir a perfeccionarse. Como méritos que acompañaban su solicitud de pensión presentó su trabajo como colaboradora y directora del Comedor de la Junta de Protección a la Infancia y de la Junta de Beneficencia, sus estudios en Alemania durante tres años, principalmente en la ciudad de Hamburgo, y sus visitas a centros educativos en París, Berlín, Colonia y Berna. Esta primera petición de beca le fue denegada y volvió a solicitarla en 1928, año en que por R. O. de 7 de agosto le fue concedida. La duración de la pensión era de tres meses, prorrogables a diez y los países que le concedían visitar eran aquellos que había solicitado: Francia, Bélgica, Alemania y Suiza. Posteriormente se le permitió que permaneciese también algún tiempo en Italia. Le fue concedida primero la rehabilitación y después la prórroga, por lo que Margarita Cutanda disfrutó de una larga beca, desde octubre de 1928 a julio de 1929 (MARÍN ECED, 1991: 103–104).

Durante su viaje por Francia, Bélgica, Alemania y Suiza en 1929 mantuvo correspondencia con la Escuela Normal de Santander donde era profesora, y a través de estas cartas se pueden conocer algunos de los problemas que vivían los pensionados, como las dificultades económicas y la incertidumbre sobre la renovación de las pensiones o becas.

El dos de febrero de 1929 escribe Margarita Cutanda a la Escuela Normal de Magisterio de Santander que no sabe nada sobre la resolución de su petición de rehabilitación de beca que había solicitado, por lo que solicita a la Escuela que le comunique cualquier dato sobre el asunto. En carta con fecha del 14 de febrero de 1929 informa a la Directora de la Escuela Normal que ya le ha sido rehabilitada la pensión de que venía disfrutando desde hacía siete meses y gracias a la correspondencia epistolar se puede seguir el recorrido realizado por la profesora Cutanda a través de Europa: Bruselas, Leipzig, Ginebra (Expedientes de profesorado).

Sobre su labor como becada no han quedado notas de trabajo ni correspondencia con la Junta. A pesar de ello, Teresa Marín Eced opina que debió cumplir muy bien con sus deberes en el extranjero ya que, de no ser así, no se le habría concedido prórroga (MARÍN ECED, 1991: 104).

Otra profesora de la Escuela Normal de Santander procedente de la Escuela Superior del Magisterio de Madrid y que fue a su vez pensionada por la Junta para Ampliación de Estudios fue Margarita Comas Camps. Natural de Alayor (Menorca), donde nació en 1897, Maestra de primera enseñanza normal, sección de Ciencias, terminó su carrera en la Escuela Superior del Magisterio en 1915 con el número uno en la Sección de Ciencias de la cuarta promoción. Sentía gran interés por los estudios pedagógicos, especialmente por la didáctica de las ciencias naturales, lo que la llevó a realizar distintas visitas a centros docentes extranjeros. En septiembre del año 1911 y durante cuatro meses, visitó parte de Francia, Bélgica y Suiza (Expedientes de profesorado). Durante el curso 1911–1912, cuando todavía era estudiante, fue repetidora –lo que hoy en día se conoce como lectora– de español en la ciudad francesa de Albi, donde obtuvo el título de lengua francesa, *Brevet*, para la enseñanza primaria, gracias a una ayuda que le había concedido la Junta para Ampliación de Estudios (Expedientes de profesorado). Sobre esta estancia en Albi y su labor allí, escribe Teresa Marín Eced (1991: 93): “*Había cumplido con escrupulosa conciencia su deber, había demostrado cualidades pedagógicas muy relevantes, tanto desde el punto de vista cultural como desde el punto de vista metodológico y disciplinar y se había ganado fácilmente a las alumnas y a toda la Escuela Normal con su simpatía, su carácter, su franqueza y la rectitud de su conducta*”.

De vuelta a España, en 1915, fue nombrada profesora numeraria de Física, Química e Historia Natural de la Escuela Normal de Maestras de Santander –propuesta por el Claustro de profesores de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio– y Secretaria del mismo centro por acuerdo del claustro de uno de septiembre del mismo año. En el curso 1919 a 1920, visitó durante un mes varios centros de enseñanza en París (Expedientes de profesorado).

Su expediente cuajado de sobresalientes y matrículas de honor –título de Bachiller en Ciencias con Sobresaliente y Premio Extraordinario, el de Bachiller en Artes con Sobresaliente, el de Maestra de Primera Enseñanza Superior con Sobresaliente, de Profesora Normal en la Sección de Ciencias con el número uno, número uno en las oposiciones de ingreso en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio–, su título de lengua francesa, su inquietud profesional que le había llevado a realizar numerosos cursos –Curso del Museo Pedagógico con Edmundo Lozano, cursillo de Mineralogía práctica organizado por la Junta de Ampliación de Estudios bajo la dirección del Dr. Calafat, prácticas en el Laboratorio de Psicología Marina de Baleares bajo la dirección del Dr. Fuste–, los informes positivos de personalidades como Carracido, Casares y Hermenegildo Giner de los Ríos, relacionadas con la Junta de Ampliación de Estudios, llevaron a ésta a concederle, en septiembre de 1920, una beca de nueve meses en Inglaterra. Allí, durante el curso 1921 a 1922, estudió Física y Química, hizo prácticas en el *Bedford College*, asistió a cursos de Metodología de las Ciencias en el *London Training College* y visitó las principales escuelas londinenses de enseñanza primaria, secundaria y de magisterio, estudiando la didáctica empleada en la enseñanza de las ciencias fisicoquímicas y naturales (Expedientes de profesorado; DELGADO CRIADO, 1985: 59; MARÍN ECED, 1991: 94–95). Al finalizar los nueve meses solicitó prórroga de la pensión a la Junta, pero le fue denegada.

Desde 1921 en que regresó a España, enseñó en la Escuela de Santander hasta 1922 y posteriormente en la de Tarragona, de la que llegó a ser Directora; estudió en la Universidad, obtuvo el título de Licenciada en Ciencias Naturales y se examinó de las asignaturas de Doctorado (CARREÑO RIVERA, 1996: 297; MARÍN ECED, 1991: 95). Debido a que su tesis no era posible hacerla en Tarragona donde trabajaba, al carecer la ciudad de laboratorios especializados, solicitó a la Junta, en octubre de 1925, una nueva pensión por un año en los Laboratorios de Psicología de la Universidad de París. El cinco de marzo de 1926 comenzó a disfrutar de su condición de pensionada y emprendió sus trabajos en el Laboratorio *Evolution des êtres organisme*, cuyo director era el profesor Caullery. Esta situación se prolongó hasta 1928 en que terminó su beca (Expedientes de profesorado; MARÍN ECED, 1991: 96).

A su regreso a España, la profesora Comas Camps se doctoró en Ciencias en Madrid y reemprendió de nuevo en España sus actividades docentes, en esta ocasión en la Escuela Normal y en la Universidad Autónoma de Barcelona, en la que enseñó Biología Infantil y Metodología.

Durante toda su vida mantuvo la vinculación con la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, con la que colaboró en las empresas por ella alentadas, como la *Revista de Pedagogía*, a cuyo equipo de redacción perteneció y cuya editorial le publicó muchas de sus obras y artículos (DELGADO CRIADO, 1985: 59). Defendió de manera entusiasta la pedagogía de vanguardia representada por el movimiento de la Escuela Activa, cuyos métodos difundió en sus escritos.

Al iniciarse la Guerra Civil española, abandonó Barcelona y se instaló provisionalmente en Bilbao. En 1937 se afincó definitivamente en Gran Bretaña, donde continuó con sus actividades docentes. Su estancia en este país le permitió familiarizarse con sus instituciones y difundir los métodos de enseñanza de las ciencias naturales en su obra *La biología en la enseñanza media y superior de Inglaterra* (1957) (CARREÑO RIVERO, 1996: 297). Enseñó biología en Foxhole y en Dartington Hall. Murió en Exeter en el año 1972 (DELGADO CRIADO, 1985: 59).

Carmen De la Vega Montenegro es la tercera de las profesoras que participaron en la fundación de la Escuela Normal Femenina de Magisterio de Santander (Expedientes del profesorado). Nació en Madrid el día 28 de enero de 1884. Fue profesora numeraria de Gramática y Literatura Castellanas de la Escuela Normal de Maestras de Santander desde 1915, y en 1928 Directora de la misma.

Entre sus títulos se encontraban los de Maestra de Primera Enseñanza Elemental, Maestra de Primera Enseñanza Superior, Maestra de Enseñanza Normal procedente de la Escuela Superior del Magisterio –tercera de su cuarta promoción, 1912–1915– y Enfermera de la Cruz Roja. Entre sus premios y condecoraciones se contaban el pergamino de gratitud de la Ciudad de Santander por ser Directora de la Casa de Damas enfermeras durante la epidemia de gripe de 1918, tercer premio en el concurso de folklore organizado por el Ateneo de Santander en 1928, medallas de segunda clase de la Cruz Roja española (1919), medalla de primera clase de oro de la Cruz Roja española (1928) y medalla de la Paz de Marruecos (1928).

La profesora De la Vega desarrolló una considerable actividad literaria e impartió diversas conferencias, varias sobre temas literarios y algunas editadas en Santander, San Sebastián y Burgos en sociedades culturales. Fue presidenta de la Comisión internacional del “*Homenaje a Concha Espina*” y vicepresidenta de la “*Solemnidad Pedagógica*” en 1921.

5. Biblioteca

Las profesoras de la Escuela de Santander consideraron de gran importancia la existencia de una biblioteca –que, por otra parte, el Real Decreto de 30 de agosto de 1914 que reorganizaba las Escuelas Normales hacía constar como necesaria en una Escuela Normal– y dedicaron una de las sesiones de claustro a tratar de su funcionamiento. Se decidió que permaneciera abierta los miércoles por la tarde, de tres a cuatro, y los sábados por la mañana de once menos diez a once y media. Las alumnas no podrían sacar libro alguno sino por indicación de alguna profesora y el máximo de ejemplares que podrían prestarse sería de dos. No podrían sacarse de la Escuela los diccionarios ni la Enciclopedia Espasa que se leería en el despacho de la escribiente. Los libros cuyas láminas o lecturas hicieran falta para una clase, se debían pedir con veinticuatro horas de antelación (Libro de actas de claustro, 11 de enero de 1916).

6. Excursiones

El claustro de la Escuela Normal de Maestras de Santander contempló la realización de experiencias que en aquella época resultaban bastante innovadoras como las excursiones, influidas sus profesoras con mucha seguridad por el proyecto educativo difundido por la Institución Libre de Enseñanza. No hay que olvidar que la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio donde la mayoría de estas primeras normalistas de la escuela santanderina se formaron debía en gran parte su existencia al proyecto ideológico educativo difundido por los institucionistas, que también influyó considerablemente en la ley de 1914, origen de la reforma de las Escuelas Normales.

Se estableció que las excursiones se realizasen en sábado y que cada mes se dejase una tarde de sábado completamente libre, sin excursión ni reunión de ninguna clase ya que se deseaba que las alumnas tuviesen tiempo por la tarde para “*estar en familia, hacer compras o cualquier otra cosa que*

les interese”. Cada profesor dispondría de la tarde de un sábado cada nueve semanas, para cada curso y si varios profesores unían sus grupos podían realizarse excursiones de manera más frecuente. Las profesoras podían salir de la Escuela con sus alumnas durante el tiempo que duraba una clase, unos cincuenta minutos. El grupo debía ser reducido, unas diez alumnas, pudiendo ir más si lo acompañaban varias profesoras. Se había establecido que fuese una profesora por cada diez alumnas en ciudad y una por cada seis fuera de ella. Se debía dar aviso a la dirección la víspera. Las alumnas debían viajar por lo menos en segunda clase y era indispensable el permiso de los padres para que se separasen del grupo, y lo que únicamente estaba permitido en el momento en que debían volver a sus casas.

Una de las profesoras debía ser la encargada de dirigir la excursión, aunque contaría con las demás profesoras que la acompañasen a la hora de ajustar el itinerario a las necesidades de las enseñanzas que se hubieran de dar en la excursión. Durante la explicación de una profesora, las demás no debían intervenir sino que se considerarían como ayudantes.

Dos días antes de realizarse la excursión, la profesora que la hubiese de dirigir debía presentar un proyecto en la dirección del centro especificando detalladamente las horas de salida, entrada, trenes, gastos, distancia, circunstancias generales (lugares que se visitarían o estado de los caminos, por ejemplo).

Se hacía especial hincapié en que las alumnas no se fatigasen, hubiese tiempo de descansar o de realizar algún juego, “*prefiriendo, no limitarse a ver cosas, sino a verlas con tranquilidad de espíritu, para apreciar el ambiente característico de lo que observan*”. Se recomendaba que la profesora que se hubiese encargado de dirigir la excursión dejase en la Escuela un pequeño resumen de la excursión realizada (Libro de actas de claustro, 25 de enero de 1916).

7. Reflexiones finales

Si se desea conocer la evolución histórica de la educación en España en el mundo contemporáneo, se hace imprescindible profundizar en el conocimiento más detallado de la historia de las Escuelas Normales de Magisterio; no en vano en ellas se formaron los maestros durante casi doscientos años y jugaron un papel importante en el descenso del analfabetismo. En el caso de las mujeres, además, permitieron a muchas de ellas continuar sus estudios, tener una independencia económica y sobre todo intelectual.

La Escuela Normal de Maestras de Santander se fundó con profesorado altamente preparado formado en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, interesado en el movimiento de renovación pedagógica que se estaba experimentando en toda Europa y que participó de los planteamientos metodológicamente renovadores propugnados por la Institución Libre de Enseñanza, a la que varias profesoras se encontraban ligadas. En la provincia de Santander, por ejemplo, de los cuatro pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios tres, al menos, fueron profesoras de la Escuela Normal que aprovecharon esas estancias para completar su formación.

En la detallada reglamentación de la manera en que se debía realizar las excursiones, en el interés por la naturaleza y por el entorno –tanto campestre como ciudadano– se percibe la influencia de las nuevas corrientes pedagógicas que se estaban difundiendo por el país en este periodo.

La Escuela Normal de Santander se afirmó en la provincia mediante actuaciones en diferentes niveles: como centro de perfeccionamiento profesional y de renovación didáctica a través del estudio de problemas educativos y como institución de difusión cultural, mediante conferencias y campañas. Fue un agente dinamizador de la cultura en la región, principalmente en Santander, ya que en esta provincia no existía Universidad y la Escuela Normal, junto con el Instituto y otros centros educativos, como los de Comercio y Náutica, era una de las instancias educativas más altas.

Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA AGUADO, ROSARIO (1985). “Universidad de Santander”. En la *Gran Enciclopedia de Cantabria*, Santander, tomo VIII.
- CARREÑO RIVERO, MYRIAM (1996). “Margarita Comas Camps”. En JULIO RUIZ BERRIO (dir.), *La educación en España. Textos y Documentos*. Madrid: Actas.
- DELGADO CRIADO, BUENAVENTURA (1985). “Comas Camps, Margarita (1897–1972)”. En AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (COORD.), *Historia de la Educación*, Vol. II. Madrid: Anaya.

- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (1983). “Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”. En *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, 79–102.
- ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS CENTRAL DEL REINO (1958). *Fiestas Jubilares, 1858–1958*. Madrid: Nuevas Gráficas.
- ESPAÑA, REAL DECRETO (1901) de 17 de agosto de 1901, organizando los Institutos Generales y Técnicos.
- ESPAÑA, REAL DECRETO (1914) de 30 de agosto de 1914, reorganizando las Escuelas Normales.
- EXPEDIENTES DE PROFESORADO DE LA ESCUELA NORMAL FEMENINA DE SANTANDER, Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.
- GÓMEZ OCHOA, FIDEL & HOYO APARICIO, ANDRÉS (1987). *Universidad y sociedad. Quince años de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria, 232.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, CARMEN CLOTILDE (1996). *El sistema educativo en la Cantabria del Antiguo al Nuevo Régimen: niveles de enseñanza y estudiantes, (1700–1860)* (tesis inédita). Santander.
- LIBRO DE ACTAS DE CLAUSTRO DE LA ESCUELA NORMAL FEMENINA DE SANTANDER (1915–1931), Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.
- LIBRO DE POSESIONES DE LA ESCUELA NORMAL FEMENINA DE SANTANDER (1915–1964), Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.
- MADARIAGA, BENITO & VALBUENA, CELIA (1971). *El Instituto de Santander*. Santander: Institución Cultural de Cantabria, Diputación Provincial de Santander.
- MARÍN ECED, TERESA (1991). *Innovadores de la educación en España. Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios*. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha.
- MOLERO PINTADO, ANTONIO (1986). “Prólogo”. En MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS, MANUEL SEGURA REDONDO & ALEJANDRO R. DÍEZ TORRE, *Guadalajara en la historia del Magisterio Español. 1839/1939 Cien años de formación del profesorado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 15–18.
- MOLERO PINTADO, ANTONIO & POZO ANDRÉS, M^a DEL MAR (1989): “Relación de alumnos de la Escuela clasificados por promociones”. En ANTONIO MOLERO PINTADO & M^a DEL MAR POZO ANDRÉS (eds.), *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909–1932). Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 201–214.
- POZO ANDRÉS, M^a DEL MAR, SEGURA REDONDO, MANUEL & DÍEZ TORRE, ALEJANDRO R. (1986). *Guadalajara en la historia del magisterio español: 1839/1939 cien años de formación del profesorado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- RUIZ BERRIO, JULIO (1992). “Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX”. En ANTONIO ESCOLANO BENITO (dir.), *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 91–110.
- VALBUENA, CELIA & MADARIAGA, BENITO (1975). “Panorama general de la enseñanza en la provincia de Santander (siglos XVI–XIX)”. En *Los antiguos centros docentes españoles*. San Sebastián: Patronato “José María Quadrado” (C.S.I.C.), 231–247.

Enredadas en el tiempo. Mujeres, tiempo y educación: una relación condicionada

M^a Rosa LUENGO GONZÁLEZ
Prudencia GUTIÉRREZ ESTEBAN

Correspondencia:

M^a Rosa Luengo González

rosaluen@unex.es

Prudencia Gutiérrez Esteban

pruden@unex.es

Dirección postal:
Facultad de Educación
Avda. de Elvas s/n
Campus Universitario
06006 Badajoz

Teléfono: 924289501

Recibido: 3 de marzo de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El tema del uso del tiempo por las mujeres ha ocupado no sólo nuestros pensamientos, sino el elaborado por muchas otras que lo han estudiado en profundidad y con ello han contribuido a la reformulación del mismo.

En este artículo se revisa la relación de las mujeres y el tiempo desde una perspectiva de género y se analizan los usos del tiempo en Educación. Especialmente el de las maestras, quienes han de cumplir con un triple rol en su relación con el tiempo, como mujeres, madres y maestras.

Asimismo, se ofrecen experiencias y acciones positivas que permiten conciliar las distintas esferas vitales de las personas, en concreto la profesional y la familiar, equilibrando el uso desigual, que hacemos mujeres y varones, del tiempo.

PALABRAS CLAVE: *Mujeres, Tiempo, Educación, Maestras.*

Tangled in time. Women, time and education: A conditioned relationship

ABSTRACT

The issue of the use of time by women has not only taken place in our thoughts but it has also been developed by many other women, who have studied it in depth and have thereby contributed to its reformulation.

This article reviews the relationship between women and the use of time from a gender perspective and discusses the use of time in Education. In particular, we focus on how time is used by female school teachers, who must fulfill a triple role in their relationship with time, as women, as mothers and as teachers.

Finally, experiences and positive actions are offered which allow harmonizing their different spheres of life, mainly the work and family spheres, aiming to balance the unequal use of time by men and women.

KEY WORDS: *Women, Time, Education, Female teachers.*

Introducción

Las investigadoras feministas han abordado desde hace algún tiempo los estudios de y sobre las mujeres, sacando a la luz algunos de los problemas que se hacían invisibles y por lo tanto no contaban ni requerían ninguna solución. Ellas han aportado, además, una forma distinta de estudiarlos y ésta no es otra que la perspectiva de género, en la cual se adopta una mirada nueva, diferente; en esencia, es la mirada de las mujeres, la mirada que tiene en cuenta factores hasta entonces ocultos y que no aplica los estándares androcéntricos, por lo cual rompe con lo establecido y ofrece visiones radicalmente distintas de la realidad, sus causas y sus consecuencias, especifica otra forma de ver y estudiar cómo nos afecta y condiciona nuestras experiencias.

La perspectiva de género consiste en desnaturalizar la percepción que se tiene de ser mujer o varón y atribuir a sus roles y comportamientos un carácter socialmente construido, permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que ocupan en la sociedad mujeres y varones. La consideraremos pues, marco conceptual, metodología de interpretación y, como hemos dicho, un instrumento para observar la realidad (*es más que mirar...*).

En definitiva, el análisis que aplica esta perspectiva exige el compromiso de todas las organizaciones e instituciones para la modificación de la condición y posición de las mujeres y en trabajar para lograr una sociedad más equitativa, justa y solidaria.

Ello implica alterar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los varones en los campos económico, político, social, cultural y étnico, con el fin de mejorar las condiciones de su vida cotidiana.

Uno de los elementos que componen esta realidad es el tiempo. Para estudiar el tiempo y para comprobar cuál es el uso que hacen de esta coordenada vital las mujeres y, sobre todo, para comparar en qué parámetros se mueven respecto de sus compañeros varones, en primer lugar debemos tratar de situar el concepto al que nos estamos refiriendo.

El tiempo

El tiempo es un recurso imprescindible en el análisis de género. Poder *disponer de tiempo* es cada vez más difícil en determinadas circunstancias. Por eso, el tiempo como recurso vital se convierte en el centro de reflexión sobre los problemas de la vida diaria. La disponibilidad de tiempo y la capacidad de decidir sobre el propio tiempo es de gran importancia para las mujeres, pero no es sólo un problema de ellas, es una cuestión social más amplia.

Siguiendo a Dolores Ramos (1998), podemos decir que el tiempo es una categoría de análisis que reúne en torno a él aspectos económicos, sociológicos, psicológicos y biológicos. El tiempo es una necesidad principal de la vida de las personas. En los países desarrollados, donde las necesidades materiales están cubiertas, es donde se considera primordial ahorrar tiempo, interesarse por las horas trabajadas y por la cantidad de tiempo libre disponible.

En la Baja Edad Media el tiempo era un tiempo productivo, muy apropiado para la actividad gremial y mercantil. Con la Revolución Industrial el tiempo se dividió en horas que se podían vender y comprar y las mujeres empiezan a salir del ámbito del hogar para vender horas de trabajo en los oficios más duros, por ejemplo en las minas. A partir de entonces, las mujeres no sólo utilizan su capacidad productiva y reproductiva en el hogar, sino que venden su tiempo en el mercado laboral.

Poco a poco entramos en el siglo XX y la mujer decide incorporarse plenamente al mercado laboral, lo que le supone adoptar la doble jornada y convertirse en una supermujer; pero en los años 80, el mito de la supermujer se derrumbó ante el exceso de obligaciones y empezó a reivindicar la presencia masculina en el espacio privado. En los noventa esta idea cristaliza en el intercambio de tareas que se concreta en las medidas de conciliación de la vida familiar.

Sin embargo, en estos primeros años del nuevo siglo comprobamos que las mujeres siguen afrontando las tareas domésticas y, según las últimas estadísticas, les dedican siete veces más tiempo que los varones.

No cabe duda de que el tiempo hoy es un factor económico de primera magnitud. Sin embargo hay tiempos diferentes: el que se contabiliza en los análisis y el que no. Por ejemplo, el consumo del tiempo para el cuidado tiene un coste de producción importante en las economías modernas aunque no lo veamos en los análisis económicos, pues no está valorado en las relaciones de mercado, lo que hace

que estos análisis sean parciales. Es decir, se quedan cojos pues la economía debe incluir las actividades que se compran y venden y las que se realizan con intercambios no realizados con dinero.

La economía del tiempo es una economía política. No se produce en abstracto, sino a través de sujetos que aportan su propio tiempo a la producción de bienes y servicios.

Una de las primeras cosas que aprendemos cuando adquirimos el lenguaje es a nombrar el tiempo con las formas verbales y sus primeras matizaciones en las tres divisiones básicas: pasado, presente y futuro, ayudándonos de los adverbios de tiempo, como *luego*, *mañana*, *enseguida*, que nos permitirán diferenciar los matices significativos de un mensaje concreto. Pero si nombrar el tiempo es uno de los aprendizajes más complicados de la adquisición lingüística, medirlo también lo es.

¿Cómo se mide el tiempo? ¿Qué valor tiene?

El tiempo es un elemento continuo y homogéneo. Se podría representar como una línea horizontal sin principio ni fin en la cual debemos situarnos para poder hablar de él. La humanidad ha sentido siempre la necesidad de medirlo agrupándolo y dividiéndolo en diferentes unidades, que variaron dependiendo de la evolución de cada sociedad.

Distintos pensadores y en diversas áreas científicas de todas las épocas se han ocupado de su estudio. La Astronomía nos permitió poner en relación el comportamiento de los astros y el paso del tiempo; así, debido a la distancia que debe recorrer la Tierra al dar la vuelta alrededor del Sol tendremos la división en un año compuesto de 365 días, siendo el día el tiempo que tarda la Luna en rodear a la Tierra. Además, hoy admitimos el día y la noche con una duración exacta y cíclica de 24 horas. Ángeles Durán, en su libro *El valor del tiempo* (2007), le dedica un capítulo muy sabroso e ilustrativo que explica los diferentes calendarios solares que han existido a lo largo de la Historia de la Humanidad. Los calendarios nos han servido para organizar el tiempo, y han sido distintos en diferentes épocas. Los cristianos tenemos el calendario gregoriano, en honor al papa Gregorio XIII, que sitúa el punto cero en el nacimiento de Cristo; los musulmanes empiezan en el 622 d. C., cuando tuvo lugar la Hégira o viaje de Mahoma a la Meca. El año chino tiene 354 días y no coincide con el occidental solar. Estos calendarios distintos evidencian cómo cada cultura elige el lugar en el que situarse en la línea del tiempo para referirse a él.

La hora es también un elemento de medición básico del tiempo. En un mundo hoy globalizado la tecnología hace que se haya impuesto la sincronía para la comunicación, y así Internet y las TIC hacen posible que los acontecimientos sean vistos desde cualquier punto del planeta simultáneamente. Para su contabilidad se propuso como hora cero la que se producía en Greenwich, pasando a aumentar o disminuir según los husos horarios situados a su derecha o izquierda.

Este concepto compartido en toda la civilización occidental se ha convertido en referencia para los intercambios comerciales. El tiempo se vende y se compra en horas y en sus múltiplos. Horas de trabajo, horas de ocio, horas de descanso... El valor se calcula según el precio del dinero en cada momento histórico.

Actualmente para comprobar cuánto tiempo dedicamos a las distintas actividades de nuestra vida cotidiana se contabilizan en horas o sus múltiplos y divisores, minutos y segundos. El problema está en que el objeto de estudio era siempre el tiempo que se invierte en las relaciones comerciales, en el tiempo del trabajo, lo que hace invisible la participación de las mujeres, pues hasta bien entrado el siglo XX no se ha conseguido su incorporación real al mercado laboral. Su tiempo se invertía en el trabajo doméstico y no se contabilizaba ni aparecía en las estadísticas de uso del tiempo.

En la plataforma de Acción de Beijing, de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres en 1995, los países se comprometieron a visibilizar la distribución y contribución de las mujeres al trabajo no remunerado, a través de la elaboración de cuentas satélites en el marco del sistema de cuentas nacionales. Diez años después, en 2005, se estipuló "*hacer estadísticamente visible los distintos tipos de trabajo no remunerado que realizan tanto los hombres como las mujeres en el hogar; obtener datos comparables, tanto desde el punto de vista nacional como internacional y conseguir uniformidad y periodicidad en la recogida de información*" (ONU, 1995).

En España contamos con las elaboradas por el INE y los estudios elaborados por el CSIC, y en América Latina con las de la CEPAL.

Las mujeres y los usos del tiempo

M^a Jesús Izquierdo (1988) afirma que varones y mujeres se pueden diferenciar en el sentido y el uso que le dan al tiempo. Vamos a detenernos en los diferentes aspectos que inciden en los usos del tiempo.

El trabajo fue en otras épocas esfuerzo físico, pero hoy es, sobre todo, cesión de tiempo para transformar objetos y producir servicios. Aquellas personas que realizan el trabajo remunerado, es decir, a cambio de bienes y servicios, conforman la población activa. Debemos distinguir los vendedores de tiempo, o sea, los asalariados y las asalariadas, del empresariado, que es quien compra el tiempo. Son las empresas, ya sean públicas o privadas, las que contratan la cantidad de horas que necesitan para llevar a cabo sus tareas.

La mayoría trata de vender su tiempo al completo. El concepto varía según los países; así en España por encima de las 40 horas semanales se consigue el contrato a tiempo completo, aunque ya se habla de las 65 horas que se están realizando en otros lugares. Cuando no alcanzan este número estamos ante un contrato a tiempo parcial. Son las mujeres quienes optan por él para poder compatibilizar el tiempo del trabajo con las responsabilidades familiares.

El mundo laboral es un ámbito donde se valora, por encima de todo, la dedicación y la disponibilidad de tiempo. El actual sistema de relaciones sociales de género es el que asigna a las mujeres el mantenimiento de los espacios domésticos y les otorga la responsabilidad de las tareas del hogar y el cuidado de las personas ancianas y de la infancia, lo que hace que se llegue a restringir su reciclaje profesional y el acceso a puestos de trabajo porque estas funciones requieren mucho tiempo. Cuando las mujeres, además, realizan otro trabajo fuera del hogar se produce la doble jornada que sin duda, es una situación flagrante de explotación al tener que compaginar el horario por el que, percibe el salario y el horario interminable de las amas de casa. Se constata así una nueva desigualdad entre los dos sexos en función de los usos del tiempo.

La diferencia básica está en el *carácter continuo* del tiempo de las mujeres, sin diferenciación alguna entre laborables y festivos, entre trabajo y ocio. El tiempo de las mujeres tiene un valor de uso.

Además, según Cristina Carrasco (2005), gran parte del tiempo de las mujeres no se consume ni se vende: se utiliza de manera plural, se regala a los demás. Sin embargo, para los hombres el tiempo tiene calidad de mercancía intercambiable por dinero, ocio o consumo. Su tiempo es *discontinuo*. Este uso continuo/discontinuo del tiempo es el primer factor de desigualdad.

El segundo factor de desigualdad es la forma, heterónoma o autónoma, en que el colectivo femenino y masculino usan el tiempo. La primera, uso *heterónomo*, supone estructurar y organizar la jornada en función de los otros, un hecho que en sí mismo implica alienación, extrañamiento, ya que una persona que no es dueña de su tiempo difícilmente puede ser dueña de su vida; y eso es lo que les ocurre a las mujeres. La segunda, la del uso *autónomo* del tiempo, se convierte en un valor de primer orden. Ésta es la que utilizan los hombres.

Los estudios sobre usos del tiempo fueron determinantes para hacer visible su peso específico. Por eso nos preguntamos que si el tiempo que se invierte en las actividades realizadas en el hogar es tan importante para mujeres y hombres, ¿por qué se ha hecho invisible? ¿Por qué no ha tenido el reconocimiento social que le corresponde? Seguramente la contestación a este interrogante es complicada.

Está claro que las diferencias se deben a los modelos masculino y femenino. El *modelo masculino* se caracteriza por la libre disposición de tiempos y espacios. En este modelo es un valor el haber traspasado ese tipo de actividades a alguien que les soluciona la vida cotidiana y les permite dedicarse libremente a la actividad pública. La libertad que conquistan los varones la obtienen a cuenta de que las mujeres se responsabilicen de atender las necesidades de la vida humana.

El modelo masculino es aquel que presupone que los varones se incorporan al mercado de trabajo al alcanzar la edad laboral y permanecen en él hasta la edad de jubilación, dedicando a ello todo el tiempo a lo largo de su vida activa.

El *modelo femenino* se caracteriza por priorizar el ciclo vital, de manera que las mujeres se incorporan o abandonan el mercado laboral según esta circunstancia.

Así, en la medida que las mujeres se han ido incorporando al mercado laboral, han ido desapareciendo las figuras de hombre que aporta los ingresos—mujer ama de casa que trabaja para la familia sin remuneración y se ha ido abriendo paso un nuevo modelo que tiende a consolidarse: el

hombre mantiene su rol casi intacto pero la figura del ama de casa tradicional tiende a desaparecer, lo cual no significa que ésta abandone sus tareas de cuidadora y gestora del hogar, sino que de hecho asume un doble papel, el familiar y el laboral. Nos vemos enfrentadas, casi en solitario, al problema de conciliar tiempos y trabajos. Lo que nos ha obligado a desarrollar distintas formas de resistencia individual, adaptaciones y elecciones diversas, relacionadas con reducciones del trabajo familiar, con la organización del trabajo de cuidados y con formas específicas de integración en el mercado de trabajo.

Para Marcela Lagarde (2003) se está produciendo lo que ella define como *sincretismo de género* cuando cuidar a los otros de la manera tradicional se produce a la vez que el desarrollo individual para formar parte del mundo moderno, siendo la cultura patriarcal la que fomenta en las mujeres la satisfacción de cuidar y al mismo tiempo la necesidad de participar en los procesos educativos, laborales y sociales.

Sin embargo, durante la vida laboral, para promocionar en el trabajo es ineludible la formación continua. Los estudios actuales revelan que las mujeres están alcanzando un nivel de estudios alto y se preocupan por conseguir una preparación adecuada y, a pesar de ello, hay otras dificultades que les impiden progresar. Los varones tienen más disponibilidad para trabajar en días festivos y disponen de más tiempo para realizar contactos y viajes profesionales, y no manifiestan falta de tiempo fuera del horario laboral para realizar más tareas relacionadas con su profesión.

Está claro, por lo tanto, que las mujeres tienen obstáculos y falta de disponibilidad para el empleo, pues las obligaciones familiares las atan. Se sienten angustiadas por la doble jornada y hasta se sienten culpables cuando no dedican más tiempo a estos menesteres, pero hay que hacer notar las diferencias según el ciclo vital en el que se encuentran: no es lo mismo una mujer de 25 a 30 años soltera y sin responsabilidades que una mujer casada y con personas a su cargo.

El mercado de trabajo, en la gran mayoría de países se caracteriza por una segregación horizontal y vertical que tiene su justificación en razones de género, aunque no son sólo éstos los motivos que explican la segmentación del mercado de trabajo. La segregación ocupacional por razón de sexo se manifiesta:

- Horizontalmente, segregación horizontal, cuando se dan diferentes empleos y trabajos para mujeres y hombres según los roles de género.
- Verticalmente, segregación vertical, cuando son los hombres quienes ocupan los puestos de responsabilidad y las mujeres las categorías inferiores dentro de las jerarquías establecidas en una misma profesión. Por ejemplo, las mujeres son más numerosas en casi todos los niveles del sistema educativo y obtienen mejores resultados académicos, como revela el Informe PISA (OCDE, 2007), y presentan una calificación académica media superior a la de sus compañeros varones. Este hecho se debe a que a ellas *“el título les es más indispensable para conseguir un trabajo remunerado, pues reduce la ventaja que este último tiene en el mercado laboral”*.

Al contrario de lo que pueda parecer, esta realidad no se traduce en la obtención de empleos acordes a su formación, pues a medida que subimos en el escalafón jerárquico dentro de las organizaciones, disminuye el número de mujeres y aumenta el de hombres. A este fenómeno es al que denominamos *segregación vertical*. Se explica con la metáfora del *techo de cristal*, es decir, existen unas barreras invisibles que impiden a las mujeres con cualificación y capacidad acceder a los puestos de dirección y responsabilidad en sus destinos profesionales. Una de esas barreras es el tiempo. O mejor dicho, esa doble jornada de la que ya hemos hablado (GUTIÉRREZ ESTEBAN, 2007).

Además, si nos preguntamos ¿Cuánto tiempo tardan en llegar? ¿Cuál es la proporción de las que lo hacen? Debemos responder con otra metáfora, la que llamamos del *suelo pegajoso*, que nos explica las dificultades que encuentran las mujeres para desprenderse de los obstáculos y factores que las atan a las categorías profesionales inferiores, de manera que no pueden acceder a los puestos de dirección, lo que hace que la proporción sea siempre menor como lo han demostrado ya diversos estudios realizados al efecto. El suelo pegajoso está compuesto en su mayoría por las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres, lo que es coloquialmente conocido como *llevar la casa* (GUTIÉRREZ & LUENGO, 2007).

Vamos a reflexionar ahora sobre qué tiempo se dedica a esta tarea y en qué cometidos.

El tiempo dedicado al cuidado de otras personas

Cuidar es la acción de asistir, guardar y conservar, según la RAE. Cuando hablamos de cuidar nos referimos especialmente al tipo de servicios no remunerados que se prestan en los hogares y que van dedicados a niños, enfermos y ancianos.

Para medir el tiempo que se emplea en los cuidados se han realizado varias encuestas, una de ellas la Encuesta del Empleo del Tiempo del INE (2003). Pero sus resultados hay que tomarlos con precaución, pues se ha definido la actividad principal y el cuidado es a menudo una actividad difusa, invisible, y fácilmente eclipsada en los recuentos por otras actividades más concretas y físicas que dejan rastro. Tal como dice Ángeles Durán (2007), a menudo el cuidado se realiza de forma simultánea con otras actividades, por lo que nos preguntamos como ella: ¿dónde empieza y dónde acaba la acción de cuidar? Mientras cuidamos planchamos, cocinamos o leemos el periódico. Cuando el encuestador nos pregunta seguramente olvidamos decir que mientras hacemos esas cosas también cuidamos a los niños, o a los mayores o a los dependientes de nuestro hogar, y a veces a todos a la vez.

No es fácil distinguir los diversos cuidados. Hay cuidados físicos, como vestir a un niño, que tienen una duración precisa y pueden medirse con valores cuantitativos, y otros cuidados intangibles, más afectivos y que se pueden prestar incluso a distancia, que ocupan tiempo pero más difícil de medir y que coexiste con otras actividades. El lenguaje lo nombra con expresiones como *preocuparse de, estar al tanto de, ocuparse de*, que implican ideas difíciles de incluir o expresar en los resultados de las encuestas pero que son necesarias para aclarar la idea de cuidar en su sentido más amplio. Tampoco los cuidados tienen la misma entidad. Los bebés y niños pequeños necesitan unos cuidados permanentes que implican la presencia de algún adulto que lo realice. Y esta tarea la suelen realizar las mujeres. Según la Encuesta del Empleo del Tiempo del INE (2003), las mujeres emplean en cuidar niños como media casi el doble que los varones en los días laborables, aunque en fin de semana ellos aumentan ligeramente la cantidad de tiempo, mientras ellas la reducen también ligeramente. El resultado anual es de 572 horas de ellas frente a 158 de ellos. La diferencia, 416 horas en las cuales las mujeres podrían realizar trabajo remunerado o actividades para el cuidado de sí mismas o para su formación o para el asistir a reuniones políticas, religiosas, de ocio, etc. Son muchas horas y quizás sea esa una de las razones por las que ha descendido drásticamente la tasa de natalidad.

Podría suponerse que la reducción de nacimientos ha hecho disminuir la cantidad de trabajo dedicado colectivamente a sus cuidados; pero no es así, sino todo lo contrario. Antes los niños dejaban la escuela enseguida y ayudaban a sus padres en el trabajo, hoy los jóvenes permanecen en el sistema educativo más años y no se incorporan al mercado de trabajo hasta los 25–30 años. Por ello, en las familias se les sigue cuidando, pero ese cuidado de adolescentes y jóvenes está más vinculado al concepto antes mencionado de ser responsables, estar pendientes de ellos y mantener sus vínculos de dependencia familiar.

Hay otro aspecto que no podemos olvidar: la forma en que los nuevos núcleos familiares gestionan el uso del tiempo.

El concepto de familia evoluciona constantemente. Nuevas formas de relación personal hacen que se constituyan núcleos familiares compuestos por una sola persona, soltera, separada o viuda; parejas del mismo sexo, con o sin hijos; madres solteras que viven con sus hijos, mujeres separadas con hijos o parejas separadas que cuidan de los hijos en tiempos distintos. Pero el cuidado además puede realizarse dentro o fuera del hogar. Las abuelas, hermanas, primas, etc. apoyan la incorporación de las mujeres más jóvenes al mercado laboral, ocupándose de las tareas de cuidado en un acto de gran solidaridad entre las mujeres; o mejor dicho, *sororidad* en palabras de Marcela Lagarde (2006).

Las tareas del hogar

Pero llevar la casa incluye otras actividades que requieren mucho tiempo, como la cocina. Los estudios sobre los usos del tiempo no se ponen de acuerdo sobre cuánto tiempo dedicamos a cocinar. No es fácil saber lo que dedicamos a realizar la compra de los alimentos y el tiempo invertido en su preparación.

Lo que sí es cierto es que a la cocina se le dedica mucho tiempo al cabo del año y que es una actividad que no disminuye ni en vacaciones ni en fines de semana. Las encuestas demuestran también que el estado civil afecta a esta faceta, de manera que los varones solteros son los que menos cocinan y siempre son las mujeres las que más lo hacen y en todos los tramos de edad. Hoy, además de la comida

de la casa, hay que contar con necesidades también nuevas, pues las madres aumentan el tiempo que dedican a la cocina para hacer platos a sus hijos e hijas que después éstos se llevan ya preparados a sus casas. Por otro lado, hay que decir que es en el fin de semana cuando más se dedican a hacerlo, lo cual hace que no se vea como trabajo, pues en el calendario laboral los fines de semana se contemplan como días de descanso y no se registran las tareas domésticas para las que este descanso no se aplica.

Vamos a fijarnos ahora en otra de las tareas que se realizan constantemente en los hogares: la limpieza.

Las encuestas cuantifican el tiempo dedicado por los varones y las mujeres de manera que, según el INE, las mujeres dedican un esfuerzo seis veces mayor que ellos a mantener limpios los espacios privados. Hay además algunas cuestiones que parece importante señalar y entre ellas destacamos que el nivel educativo afecta poco al tiempo que se dedica a esta tarea, es decir, da igual que sean personas de bajo nivel cultural o por el contrario alguien que ha alcanzado estudios superiores, pues los promedios dedicados a limpiar no varían. Las familias con nivel económico alto son las que más dinero dedican para contratar a otra persona que la realice por ellos. Y en todo caso, cuando en un hogar hay una persona externa que realiza la limpieza los varones se desentienden pero las mujeres siguen involucradas en ella.

Relacionada con la limpieza está la atención a las plantas y los animales domésticos. Claro que son elementos optativos, no obligatorios, pero que están presentes en los hogares y cuentan en las relaciones familiares. No insistiremos mucho en ello pero si se midiese el tiempo que cuesta atenderlos su valor sería altísimo por la acumulación de minutos que se consume en su cuidado.

Estas actividades forman parte de los aprendizajes de los roles y los niños y niñas las asimilan por la socialización. En el libro *Género y libros de texto*, Luengo Blázquez (2003) analizan las imágenes de las mujeres y se puede observar cómo cada vez que se representa a una mujer mayor ésta tiene cerca algún animal doméstico, lo que hace inferir que es ella quien lo cuida.

El tiempo de la salud

La salud es otro de los temas que ocupan gran parte de la actividad doméstica. Nos es una cuestión baladí decir que hoy día tenemos una esperanza de vida muy alta que se sitúa en 75 años para los varones y en 81 para las mujeres. En contrapartida a su mayor supervivencia, la proporción de personas enfermas crónicas y discapacitadas es también mayor. Pues por cada persona enferma o que no puede valerse por sí misma se necesitan una o varias personas que le presten el tiempo que requiere para satisfacer sus necesidades. Y es obvio decirlo, son las mujeres las que emplean sus energías y tiempo en ello también.

Según el INE (2003), una de cada diez personas reduce su actividad cada quince días a causa de alguna enfermedad o accidente. Nos referimos a dolores, enfermedades esporádicas como infecciones, fiebre o gripes... Esto hace que se requieran los servicios médicos y, en gran parte de los casos para las consultas, la ayuda de algún familiar que acompaña a la persona enferma, interrumpiendo súbitamente su quehacer diario. De nuevo las encuestas nos dicen que son las mujeres mayoritariamente las que dedican ese tiempo a los demás. Detrás de la palabra *familiar* o acompañante se oculta una mujer.

La reflexión la debemos hacer teniendo en cuenta que este tiempo se puede traducir en horas de trabajo que cuestan dinero y que las mujeres donamos gratuitamente. Si nos preguntáramos cuánto cuesta la atención de una persona dependiente, es decir, cuánto valdría sustituir a las personas que la cuidan las 24 horas, las Administraciones Públicas tendrían que reorganizar todo su presupuesto para atenderlas. La nueva Ley de Dependencia (2006) es un paso muy importante, pero no cabe duda de que necesita mucha financiación y que las administraciones autonómicas agilicen los trámites para la obtención de las ayudas.

Tiempo y espacio

Hablemos ahora de los desplazamientos. Ir de un sitio a otro en las ciudades se ha convertido en algo costoso, de forma que continuamente nos planteamos más cuánto tiempo vamos a necesitar y si es un gasto que nos merece la pena.

Para trabajar nos desplazamos en trayectos más largos y en vehículos mientras que para habitar nos desplazamos a pie y por trayectos cortos, pues solemos tener cerca el colegio, los comercios para la compra diaria o las necesidades básicas.

El tiempo dedicado a los desplazamientos y la concentración de vehículos hace de los atascos unos de los problemas que alargan el tiempo que dedicamos a desplazarnos y a perder tiempo.

Pero esto es un obstáculo para las mujeres que trabajan fuera de la casa, pues deben organizarse de manera que su movilidad sea compatible con las dos funciones: la de ama de casa y la de mujer empleada por cuenta ajena. Esto hace que las mujeres desarrollen estrategias espaciales. Son estrategias específicas para superar la creciente distancia entre los lugares en los que transcurre la vida cotidiana de las madres trabajadoras: la casa propia, el trabajo, los centros escolares, la casa de los abuelos, el centro de salud... Por eso el 35% de las mujeres que trabajan fuera de su hogar lo hacen cerca de su casa, en su mismo barrio, a diferencia de los varones, que lo hacen en un 20%. Esta estrategia supone una limitación respecto de las oportunidades en el mundo del trabajo, pues se organiza en función del tiempo que debe invertir en los desplazamientos.

Tiempo de ocio o también tiempo libre

El DRAE define el ocio como el cese del trabajo, o el tiempo libre de la persona en contraposición con el tiempo no libre es decir, el tiempo obligado. Existe una tercera acepción, que es la que habla del ocio como diversión u ocupación diversa, como el deporte, las aficiones, la vida social, etc.

El tiempo libre es la oportunidad de cambiar de actividad y disponer de horas, minutos... para hacer lo que queramos. El tiempo libre es una mercancía intercambiable por actividades elegidas por placer y sin obligación, por decisión propia y que se encaminan a la relación con las personas o la cultura y la actividad física.

De nuevo los datos nos dicen que los varones disfrutan de más tiempo de ocio, que tienen más tiempo para sí, para realizar vida social y dedicar este tiempo al deporte y otras actividades como la lectura o ver la televisión. Pero además el ocio está muy dirigido y las mujeres a veces se ven sometidas a modas y situaciones que las hacen rebelarse contra lo que no les gusta:

“Mi madre cuando está libre plancha, mi padre no hace nada”

“Yo entiendo el tiempo libre como libre. ¿Pero por qué tengo que ir a la piscina si no sé nadar, si no lo he hecho en mi vida?”

Estas dos frases, pertenecientes a un estudio realizado con el alumnado de las diplomaturas de Maestro (GUTIÉRREZ ESTEBAN, 2006), nos dan la oportunidad de pensar sobre lo que se considera tiempo libre y sobre la asimetría de este tiempo en las mujeres y los varones.

En general las mujeres declaran que cuando tienen tiempo libre lo dedican a ver TV, a trabajos manuales para el hogar y en gran parte sus actividades se siguen realizando dentro de la vivienda.

El tiempo que me queda es el título de un capítulo escrito por Vantaggiato en el libro *Una revolución inesperada*. Parafraseando se podría decir *yo dedico todo mi tiempo a mi familia y el que me queda es para mí, es mi tiempo libre*. Será muy difícil medir ese tiempo que nos queda después de darlo todo.

Puede parecer una paradoja esa sensación que tenemos las mujeres de *no tener tiempo de nada cuando vivimos más tiempo que nunca*. Esto se explica porque existen distintos tiempos. En la Grecia clásica, el tiempo lo representaba Chronos, el padre de Zeus, que era el dios del tiempo homogéneo, el que se deja dividir en horas minutos y segundos, o sea el que se puede comprar y vender con el dinero, el de la prisa. Y Kairós, que representaba los momentos significativos de la vida, el tiempo del sentido, ese tiempo valioso que contiene el refrán que dice: el tiempo es oro.

Las mujeres vivimos esos dos tiempos, el de Chronos y el de Kairós, pero hoy nuestra civilización hace que estos dos tiempos entren en conflicto y cada vez son más las mujeres que prefieren tener más tiempo para ellas, lo que está originando un nuevo cambio cultural que en definitiva transformará el mundo del trabajo y obligará a la flexibilización horaria como ya está ocurriendo.

Tiempo, mujeres y educación

Ya sabemos que el tiempo es fundamental en las relaciones interpersonales. La educación se basa en un sistema de interrelaciones y decimos que estamos aprendiendo de forma indefinida, lo que se conoce como formación a lo largo de la vida. Socialmente se considera que la Escuela (entendida como el Sistema Educativo) es el lugar adecuado para la educación y que cuanto más tiempo se pase en ella mayor será el nivel de formación que alcance la persona. Por ello siempre se pide más tiempo para la educación.

Durante el tiempo que el profesorado y el alumnado están en el centro escolar ponen en escena sus roles, en sus diferentes modos de hacer, tanto retóricos como didácticos. Estamos ante construcciones culturales que forman parte de las tradiciones corporativas. Dice Escolano (2000) que en las escuelas decimonónicas y de buena parte del siglo XX, el currículo diferenciado de niños y niñas hacía que la dedicación temporal a las materias fuera asignada en función del sexo, dándose grandes diferencias. Estas diferencias se expresan en la elevada carga temporal de las labores que evidentemente solamente realizaban las niñas dirigidas por sus maestras, mientras que los niños dedicaban estos tiempos a otras materias como la agricultura.

El tiempo del profesorado es un tiempo que tiene un coste elevado y, por eso, el tratamiento debería hacerse en función de cada una de las personas y de sus responsabilidades dentro y fuera del sistema educativo. No es lo mismo el tiempo del profesorado, el tiempo del alumnado o el tiempo dedicado a la gestión educativa. Todos están relacionados, pero su distribución debe estar regida por la lógica y desde una visión globalizadora, tanto para las personas como para la institución.

Tal como indican Doménech Vallés (1997), muchos son los estudios que se han realizado con el objetivo de explicar los usos del tiempo en la educación, en la institución escolar y para que sean más flexibles y racionales con la distribución. El tiempo en la institución escolar se distribuye basándose en las decisiones de la administración educativa y éstas tienen un carácter uniformista –monocroma según Hargreaves (1992)– que plantea diversos problemas cuando la realidad escolar aconseja cambios en función de la idiosincrasia de cada centro. Se han buscado alternativas y, ante la tradicional organización de horarios mosaicos, ahora se trabaja con otras variables que tengan en cuenta cuestiones relacionadas con el grupo, el nivel y las diferentes materias. Pero todos estos planteamientos están referidos al tiempo del alumnado o del profesorado durante su estancia en el centro educativo.

Sin embargo, el tiempo del profesorado debe comprender todas las actividades que componen sus tareas como profesional. Estas tareas son muy diversas y, además, están relacionadas con el desarrollo del currículo y con el proceso de enseñanza–aprendizaje. Pero así como unas están perfectamente definidas temporalmente, aquellas que se realizan en el centro escolar, otras que podríamos considerar complementarias y se llevan a cabo en casa, en otros centros formativos, etc... se dejan sin concretar y llegan a producir confusión cuando no estrés, por el número y volumen de trabajo que conllevan, junto con la implicación y el esfuerzo que suponen.

Además encontramos fuertes desequilibrios y una variabilidad importante cuando observamos el uso de esos tiempos de forma individual. Los diferentes estudios sobre la gestión del tiempo insisten en que cada persona debe organizar sus actividades para hacer su trabajo de la mejor manera posible, pero siendo la educación una profesión muy feminizada, son las mujeres las que se ocupan de ella y, por lo tanto, el componente de género aquí es, como en la sanidad, muy importante.

La preocupación de los y las docentes sobre la falta de tiempo para llevar a cabo los programas educativos es menos acusada en las maestras pues ellas tienen un pensamiento proactivo, son más positivas y asignan con facilidad las actividades más atractivas y menos rutinarias. Las maestras son proclives al cambio y no dudan en variar el tiempo que dedican a las tareas dependiendo de los resultados que obtienen.

Sin embargo, el tiempo que se tiene que dedicar necesariamente a la organización y planificación en los centros educativos a menudo es visto por las maestras, como tiempo perdido, pues se concreta en múltiples reuniones fuera del horario de trabajo en el aula con el alumnado, lo que implica que es un tiempo que como mujer, madre y cuidadora resta a su otra esfera de actuación, la de su hogar. De nuevo estamos ante el problema de la doble jornada.

Para Gimeno (2008), las mujeres perciben la necesidad de optimizar el tiempo que se dedica a las reuniones y sobre todo la necesidad de prepararlas, para que su desarrollo sea bajo un orden de temas y con un intercambio de puntos de vista que permitan llegar a acuerdos o conclusiones.

¿Qué respuestas se pueden ofrecer? Algunas experiencias o acciones positivas

Como hemos visto, el modelo masculino no es generalizable, no responde a las necesidades de la vida humana. Si las mujeres adoptásemos ese modelo, ¿quién asumiría las tareas de cuidados domésticos? Hay que buscar alternativas. Se hace necesario un cambio en el paradigma que supone mirar, entender e interpretar el mundo desde la perspectiva de la reproducción y de la sostenibilidad de la vida, desplazando el centro de atención desde lo público mercantil hacia la vida humana, reconociendo en este proceso la actividad de cuidados realizada por las mujeres. No es un asunto de reparto de horas y, desde luego, implica una revolución en la concepción del mundo.

Para conseguir cambiar el rumbo de los acontecimientos se necesitó un cambio en la legislación que hoy sirve de marco de actuación para las personas que componen nuestra sociedad. Así en España, durante la transición y tras la aprobación de la Constitución de 1978, se garantiza la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Además tenemos que señalar como otro hito la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres*.

Las acciones positivas son medidas que aceleran el proceso de igualdad y que, por favorecer directa o indirectamente al sexo en situación de desventaja, tienen su razón de ser mientras persista la desigualdad y deben suprimirse cuando ésta se alcanza.

Las acciones positivas existen porque, pese a que en numerosos países se recoge, a nivel constitucional o legal, el derecho a la no discriminación por razón de sexo o a la igualdad de oportunidades, ningún país ha alcanzado la igualdad de hecho. Por ello, en todos los ámbitos se recoge la necesidad de establecer acciones positivas que aceleren el proceso de igualdad, en especial las que implican un cambio de estructuras, de mentalidad, de roles y de estereotipos.

Se están realizando campañas para que se prohíban las jornadas laborales de tarde-noche, que en España son más frecuentes que en otros países. Se intenta racionalizar la organización temporal de las instituciones, suprimir tiempos muertos y, en general, aumentar la productividad en el empleo. La generalización en el uso de las TIC permitiría concluir antes la jornada y la posibilidad de recuperar horas no trabajadas durante la semana fuera de los horarios habituales, pero cuidado con esto: es un arma de doble filo, pues se indica que el teletrabajo es un nuevo modo de explotación laboral, especialmente para las mujeres, ya que no existe jornada laboral donde se contabilicen las horas de trabajo...

Por otra parte, algunas empresas adoptan medidas para favorecer a sus trabajadoras, poniendo en marcha planes de conciliación. Hasta estamos asistiendo a la inclusión del tema de la conciliación en la publicidad de productos de limpieza, como el famoso anuncio en el que se le enseñaba a los chicos a poner la lavadora, o el que acaba de aparecer de una marca de verduras en el que un niño dice: “*Quiero comprar una hora de tiempo para mi mamá*” y después se ve a la madre y al niño jugando mientras una voz en off dice: “*con (...) tendrás más tiempo para tu familia*”.

Otro ejemplo: los *Bancos de Tiempo* tienen como objetivo promover intercambios para tareas de atención a personas, sean menores, mayores o enfermos, y ofrecen la oportunidad para que las personas se conozcan y confíen unas en otras para intercambiar pequeños servicios. Para su funcionamiento no se utiliza dinero, solamente se puede depositar tiempo, que se retira en el momento de ser utilizado. La unidad de intercambio es la hora. El funcionamiento es simple: una persona deposita unas horas de tiempo ofreciendo un servicio que desea dar y, a cambio, puede solicitar tiempo de otras personas para resolver algunas necesidades de la vida diaria.

Cada persona adscrita al Banco de Tiempo dispone de un talonario de tiempo e informa mensualmente a la secretaria del tiempo utilizado y recibido. Cada tres meses el banco informa sobre el estado de la cuenta y cada seis realiza una revisión global y avisa de las situaciones de desequilibrio, ya que el banco no puede acumular una diferencia superior a las 20 horas. Si no se utilizan se pueden transferir a otra persona.

En la web del Ayuntamiento de Barcelona podemos encontrar además el Programa NUST (Nuevos Usos Sociales del Tiempo), que propone y desarrolla otras políticas de buenas prácticas con proyectos en diferentes barrios, con oficinas NUST que lo gestionan. Su página web explica los pormenores de estas iniciativas municipales (www.bcn.cat/nust).

Hay bancos del tiempo en varios ayuntamientos de España, como San Javier en Murcia o Zaragoza, en Internet existe un banco del tiempo *on-line*...

Finalmente y como conclusión, deberemos referirnos a la propuesta del pacto social para cambiar el reloj del tiempo.

La actual línea de pensamiento femenino propone el cambio social y supone el olvido del modelo masculino, obviando el aspecto económico que rige todas las actuaciones de nuestra vida para adoptar un modelo que ponga en el centro de nuestras vidas las necesidades de bienestar de todas las personas, tanto a los hombres como a las mujeres, y nos permita ser nosotras mismas.

Ángeles Durán (2007) va más allá y nos dice que es un pacto de generaciones, pues en su opinión *lo que realmente se está poniendo en juego son los cimientos de una sociedad nueva con la ruptura de las antiguas relaciones*. Sin embargo, no podemos olvidar el papel que juega aquí la educación. Entendemos que en la medida que seamos capaces de enseñar otra forma de utilizar el tiempo a las nuevas generaciones, tanto en los centros educativos como en el ambiente familiar, podremos ir consiguiendo este cambio del que estamos hablando.

Finalmente una reflexión: muchas son las noticias que a diario recibimos sobre el maltrato a las mujeres y la violencia de género que, poco a poco, va matando a algunas de las que se atreven a gastar su tiempo en lo que quieren, a actuar como personas libres, y se encuentran con la reacción violenta de hombres que no son capaces de asimilar el cambio social que las mujeres hemos protagonizado.

Esperamos que poco a poco esta sociedad comprenda que no se trata sólo de un cambio en los tiempos de trabajo, ni del reparto del empleo; va más allá de un asunto de horas, implica el reconocimiento de que las mujeres son personas que gozan de las mismas obligaciones, pero no más, y de los mismos derechos, pero no menos.

Referencias bibliográficas

- CARRASCO, C. (2005). Women in Spain: An adjustment variable between home and market. En De Sotelo (ed.). *New women of Spain*. Münster: Lit Verlag (ed.).
- DOMÉNECH, J. & VALLÉS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DURÁN, M^a A. (2007). *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempo y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C., ET AL. (2003). *La igualdad de oportunidades*. Barcelona: Icaria.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. (2007). *Inserción laboral del alumnado egresado de la Facultad de Educación desde una perspectiva de género*. Cáceres: Servicio de Publicaciones – Universidad de Extremadura.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. (2006). “Propuesta de inclusión de contenidos sobre reparto de tareas del hogar en la formación inicial del profesorado”. En A. GIL (ed.), *Actas del II Congreso de la Fundación Isonomía para la Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres: Mujeres jóvenes: ¿los Nuevos Feminismos?* Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- GUTIÉRREZ, P. & LUENGO, M. R. (2007). “La formación inicial del profesorado y la transición al mercado de trabajo del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la UEx desde una perspectiva de género”. *Campo Abierto*, 26 (2).
- HARGREAVES, A. (1992) “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”. *Revista de Educación*, 298. <http://www.eclac.org/mujer/reuniones/tiempo/Cristina_Garcia.pdf>. [Consulta 25/02/2009, 18:1].
- INE (2003). <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0407.pdf>
- IZQUIERDO, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Valencia: Cátedra.
- LAGARDE, M. (2003) “Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción”. SARE (2003). *Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. EMAKUNDE. Victoria.
- LAGARDE, M. (2006). *Pacto entre mujeres y sororidad*. Ponencia. Madrid, 10 de octubre de 2006. Consulta: 28 diciembre de 2009, 14:02. Disponible en: [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/sororidad.pdf].

- LUENGO, M. R. & BLÁZQUEZ, E. (2003). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: IMEX. Junta de Extremadura.
- ONU (1995). *Documentos de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (Beijing, 1995). Consulta: 8 diciembre de 2009, 11:58. Disponible en: [<http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/ConfBeijing1995.htm>].
- OCDE (2007). *El estudio PISA de la OCDE muestra que algunos países han tenido mejoras significativas en sus resultados educativos*. Consulta: 21 septiembre de 2009, 20:34. Disponible en:[http://www.oecd.org/document/26/0,3343,fr_2649_34487_39721626_1_1_1_1,00.html]
- RAMOS, D. (1998). *La medida del mundo. Género y usos del tiempo en Andalucía*. Sevilla-Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer.

**REALIDAD, PENSAMIENTO
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea)

Nerea ALZOLA

Nekane ARRATIBEL

Arantza MONGELOS

Begoña PEDROSA

Karmele PÉREZ

Leire URIARTE

Correspondencia:

Nerea Alzola
Nekane Arratibel
Arantxa Mongelos García
Begoña Pedrosa
Karmele Pérez Lizarralde
Leire Uriarte Zabala

Dirección postal:
Facultad de Humanidades
y Educación
Universidad de Mondragon
20540 - Eskoriatza

Teléfono:
(+34) 943714157

Correos electrónicos:
nerea_alzola@huhezi.edu
nekane_arratibel@huhezi.edu
arantza_mongelos@huhezi.edu
Begona_pedrosa@huhezi.edu
karmele_perez@huhezi.edu
leire_uriarte@huhezi.edu

Recibido: 24 de abril de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En este artículo, el equipo de tutoras que ha implementado la materia inicial del título de Grado de Maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI–Mondragon Unibertsitatea) describe su realización y reflexiona sobre dicha experiencia. Esta materia, realizada en dos fases, está concebida, en primer lugar, como la base de todo un proceso de formación, de aprendizaje autónomo y de camino hacia un perfil profesional y ciudadano de los estudiantes. En segundo lugar, guía a los estudiantes hacia la auto–regulación y los entrena en la auto–reflexión, en el diagnóstico y la construcción de competencias personales y profesionales, y en la orientación social, pedagógica y metodológica de la formación de grado.

PALABRAS CLAVE: *Formación maestro, Competencias transversales, Interdisciplinariedad.*

Defining and contextualising the professional profile of the school teacher at the HUHEZI Faculty of the *Modragon Unibertsitatea* (Spain)

ABSTRACT

In this article, the tutors who have implemented the initial module in the new Primary Teacher Training degree at the Faculty of Humanities and Education Sciences (*Mondragon Unibertsitatea*) describe how it

has been carried out, and reflect on the whole experience. This module is divided in two parts and it is understood as a twofold training process. First of all, it is identified as the basis of a training process in autonomous learning, and towards a profile of the learners as professionals and citizens. Secondly, this process is valued as the initial training of the students in different aspects like self-reflection, diagnosis and personal and professional competence construction. It also starts training them on social, pedagogical and methodological guidance that will be developed throughout the degree.

KEY WORDS: *Teacher training, Cross-disciplinary skills, Interdisciplinarity.*

Introducción y antecedentes

En el curso 2009–2010 HUHEZI ha comenzado la implantación de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil. En este artículo nos centramos en la narración y reflexión sobre la materia que hemos diseñado como punto de partida de la formación en estos grados (Alzola, Arratibel *et al.* 2009).

El proceso de diseño de la materia comenzó con la preparación del currículo de los grados mencionados. Partiendo de una visión general del perfil profesional y humano de nuestros futuros maestros, junto con la perspectiva general de nuestra organización y metodología, diseñamos con mimo esta materia para el primer curso. Dicha materia está concebida como introducción a la formación y a la orientación básica pedagógica y metodológica de todo el grado en nuestra Facultad.

Esta materia tiene dos fases: una primera presencial y una segunda no presencial, basada en el trabajo personal del alumnado a lo largo del curso.

Este texto, en el que damos cuenta sintéticamente del diseño y experiencia de la primera fase de la materia, tiene varios apartados que ayudarán al lector a caminar por esta propuesta:

- Proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea.
- Competencias transversales en los grados de maestro en HUHEZI.
- Sentido, objetivos y organización de la materia.
- Últimas reflexiones y mirada hacia el futuro.

Proyecto educativo de HUHEZI

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) es una institución universitaria perteneciente a la experiencia cooperativa Mondragón. Por lo tanto su titularidad, su organización interna, su vocación y sus valores básicos son coherentes con el cooperativismo. La organización democrática (cada socio, un voto), la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia, la importancia dada a cada persona y a su desarrollo, etc. son algunos de los fundamentos en los que se basa nuestra comunidad educativa.

La sociedad del siglo XX se ha caracterizado por los rápidos cambios sociales y culturales, la globalización, las grandes tragedias ocurridas en Europa y en el mundo, la era de la comunicación universal de mano de las tecnologías y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, entre otros factores. En el cambiante contexto actual, a la educación universitaria se le plantean nuevos retos, a los que debe responder estableciendo nuevos objetivos, nuevas formas de organización, así como nuevas formas y recursos para la enseñanza–aprendizaje. Tenemos que aprender a pensar de nuevo o, como diría Hannah Arendt hace más de 50 años, hemos de “*pensar sin asideros*” (BÁRCENA, 2009: 121). Es decir, tenemos que combinar la aportación de la autoridad del pasado (ciencia, filosofía, tradiciones, lenguas, valores tradicionales, modos de hacer, etc.) y la novedad radical en la que nacen y viven hoy los niños y los jóvenes (las nuevas formas de organización social, los nuevos paradigmas culturales, las nuevas tecnologías, los nuevos tipos de comunicación, la rapidez de los cambios científicos, sociales y culturales, etc.).

Es decir, hemos de inventar caminos nuevos estando, con pragmatismo, atentos a los nuevos paradigmas científicos, tecnológicos, etc., pero sin olvidar lo simbólico, lo poético, la tradición humanista, como señala el pensador francés Morin (2010):

“[...] no olvidemos que para revitalizar (las sociedades) se necesita un poco más de feminidad, de poesía, un poco más de arte. Hay que tener entusiasmo, razones para reiniciar una esperanza colectiva en los jóvenes, en las mujeres, en los hombres... Hay un montón de buenas voluntades, pero la buena voluntad sin esperanza queda desocupada. Y esa desocupación de la buena voluntad genera desesperación ante la barbarie.”

Enraizada en esta realidad, Mondragon Unibertsitatea desarrolla un paradigma educativo que transita de un modelo que prioriza el aprendizaje de conceptos a un modelo que, sin olvidar las aportaciones de la sabiduría humana, ha de crear nuevos escenarios de reflexión y actuación.

Nuestro proyecto educativo denominado *Mendeberry* se ha alimentado de muchas experiencias educativas —universitarias o no— y de pensadores sociales, pedagogos o filósofos de distintos paradigmas y procedenciasⁱ, y prioriza los siguientes aspectos:

- El desarrollo de valores cooperativos: justicia, solidaridad, responsabilidad y participación.
- El desarrollo de una serie de competencias profesionales y transversales.
- La creación de una comunidad universitaria en la que la organización de los procesos de aprendizaje y de participación tiene en cuenta el desarrollo individual y colectivo.
- La consideración del aprendizaje como desarrollo personal, comunitario y como servicio a la sociedad.
- La creación de una comunidad constantemente abierta a distintas culturas, conocimientos, lenguas, redes, formas de comunicación.

Mondragon Unibertsitatea comenzó a implementar el proyecto de innovación *Mendeberry* en el curso 2002–2003. Este proyecto, que ha orientado claramente el diseño del currículum de los nuevos grados de formación de maestros y maestras, se ha implementado en las diplomaturas de Magisterio a lo largo de los últimos 8 cursos académicos y persigue los siguientes objetivos principales, que se mantienen vigentes en los nuevos grados diseñados:

- Adecuar los contenidos a las exigencias del nuevo perfil profesional para posibilitar el desarrollo de las competencias necesarias para los maestros.
- Adecuar la estructuración de los contenidos para facilitar el aprendizaje significativo (ARREGI, BILBATUA & SAGASTA, 2004).
- Desarrollar la perspectiva social del aprendizaje al servicio del bien común.

Así pues, el cambio metodológico desarrollado en la Facultad apunta hacia un paradigma más interactivo que transita:

- De un currículum basado en las asignaturas a un currículum interdisciplinar organizado en materiasⁱⁱ.
- De un currículum basado primordialmente en conceptos a un currículum basado también en competencias y valores.
- De un currículum orientado a temas a un currículum orientado también a problemas, casos o proyectos.
- De una metodología basada principalmente en la transmisión unidireccional del profesor a una metodología basada en la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje, camino que es guiado por el profesor–tutor.
- Del rol del profesor experto al rol del profesor experto, tutor y facilitador.
- Del rol del aprendiz receptor al rol del aprendiz activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Uno de los caminos para conseguir este cambio descrito es el desarrollo de distintas competencias, tanto profesionales como transversales, entre las que se encuentran las competencias básicas, comunicativas y tecnológicas que se detallan más adelante.

A lo largo del grado, los estudiantes, tal y como se detalla en el presente artículo, irán desarrollando las diferentes competencias planteadas.

Competencias transversales: básicas, tecnológicas y comunicativas

En la profesión de maestro (como en cualquier otra), además de los conocimientos y competencias propias de la profesión, también es importante tener en cuenta otro tipo de competencias. Dentro de estas competencias que hemos denominado transversales (dado que se desarrollan durante todo el grado) se engloban las competencias básicas, las tecnológicas y las comunicativas. Estas competencias transversales, a su vez, se trabajan de forma más intensa y específica desde cada una de las materias en función de los objetivos, la metodología y las características propias de cada materia, tal y como veremos más adelante.

COMPETENCIAS BÁSICAS

En el proyecto educativo de HUHEZI se definen siete competencias transversales básicas para trabajar en cada una de las titulaciones (GARCÍA, 2006). Dichas competencias son las siguientes: trabajo en equipo, comunicación efectiva, pensamiento orientado a la resolución de problemas, toma de decisiones, visión global de trabajo, liderazgo y aprender a aprender.

Siendo conscientes de la dificultad que plantea trabajar todas estas competencias simultáneamente y con la misma intensidad, se ha planteado una secuenciación en el desarrollo de dichas competencias: secuenciación en base a niveles (se han definido 4 niveles para cada competencia) y en base a qué competencias conviene trabajar más intensamente en cada curso (en función de la metodología, en función de la madurez de los aprendices, en función de los escenarios que se trabajan en clase, etc.). De esta forma se acordó trabajar tres competencias básicas en esta primera materia: *trabajo en equipo*, *comunicación eficaz* y *aprender a aprender*. Y cada una de ellas se trabajó mediante talleres durante las tres semanas que duró la materia.

La primera semana se trabajó la competencia de *trabajo en equipo*. El objetivo de esa semana era trabajar las cualidades de cada uno, qué aportaba cada individuo al grupo, y las potencialidades que tenían como grupo. Para ello se habló y discutió sobre qué es un grupo, sus características, los roles, la interacción, los tipos de liderazgo y técnicas para trabajar en grupo.

La segunda semana se trabajó la competencia *aprender a aprender*. Teniendo en cuenta que el objetivo de esa semana era reflexionar sobre el perfil del docente, partimos de la reflexión sobre las técnicas y estrategias de aprendizaje que utiliza cada uno, para ir tomando conciencia sobre los procedimientos adecuados para crear y transferir nuevos conocimientos. Para ello se trabajó sobre el propio proceso de enseñanza–aprendizaje, la metacognición, las estrategias y procedimientos para crear y transmitir nuevos conocimientos y la transferencia de esos conocimientos a otros ámbitos de la vida.

La tercera semana se trabajó la *comunicación efectiva*. Aprovechando que los estudiantes deberían realizar una presentación del proyecto que habían trabajado durante las tres semanas, se abordaron temas como qué es la comunicación, aspectos del proceso de comunicación, el *feedback*, la empatía, la escucha activa y la asertividad.

COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

En cuanto a las competencias tecnológicas, es evidente la presencia y uso mayoritario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en nuestra sociedad. Los rápidos cambios que se están produciendo en este ámbito en los últimos años, nos obligan a convertirnos en *aprendices permanentes* y a estar actualizándonos constantemente. Hoy en día se utilizan cada vez más los conceptos *nativo digital* e *inmigrante digital* (PRENSKY, 2001). Las nuevas generaciones, nuestros estudiantes, son *nativos* en la lengua digital de los videojuegos e Internet, y el resto tenemos puntos de encuentro con las tecnologías y las adaptamos y a su vez nos adaptamos a ellas, pero somos *inmigrantes digitales*. Parece que quien no esté dispuesto a actualizar permanentemente sus conocimientos en este ámbito, quedará en poco tiempo al margen de todos estos cambios.

La escuela no es ajena a toda esta revolución tecnológica. Los docentes necesitan desarrollar las competencias tecnológicas e integrarlas en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Pero las tecnologías *per se* no tienen ningún valor añadido en los procesos de enseñanza–aprendizaje, también se pueden dar clases totalmente tradicionales sustentadas en las tecnologías (LARREA & VITORIA, 2009). Nuestro

objetivo es que las TICs sean un instrumento para desarrollar otro tipo de competencias como el trabajo en equipo, la comunicación o aprender a aprender.

Con este objetivo se han desarrollado varios talleres. El primero de ellos, sobre la plataforma *Moodle*. El diseño y el desarrollo de *Moodle* se basan en una determinada filosofía del aprendizaje, una forma de pensar que a menudo se denomina *pedagogía constructorista social*ⁱⁱⁱ, que promueve la colaboración y la reflexión crítica. En base a esta pedagogía, los aprendices y el docente interactúan entre ellos construyendo activamente nuevos conocimientos, fomentando la construcción social de dicho conocimiento, la cultura participativa y colaborativa, y compartiendo significados. En dicho taller se han trabajado las distintas herramientas (*wikis*, foros, bases de datos, etc.) y usos de la plataforma.

En un segundo taller se han trabajado el conjunto de herramientas que ofrece Google Apps y sobre todo Google Docs, con el objetivo de fomentar una vez más la comunicación y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las aplicaciones que se han trabajado han sido el correo electrónico, mensajería audio-visual, agenda, *wiki* para trabajos en grupo, buscador de información, etc.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La última de las competencias transversales que queremos desarrollar a partir del primer curso es la competencia comunicativa. Hay que tener en cuenta que uno de los pilares de nuestro proyecto educativo es promover futuros profesionales vascos multilingües, y es en esta primera materia donde comienzan a reflexionar sobre el papel que las lenguas tienen en su perfil profesional. Las competencias comunicativas juegan un papel muy importante en el perfil de nuestros estudiantes: por un lado, deben lograr un buen nivel en las lenguas del currículo (euskera, castellano e inglés); y, por otro lado, como futuros profesionales de la educación, serán modelos para sus futuros estudiantes y deberán responder tanto ante la institución educativa como ante las familias. Por ello uno de los objetivos de nuestro currículo es que todos los aprendices logren un nivel C1^{iv} en las dos lenguas oficiales de la CAV y un nivel B2 en lengua extranjera.

En el País Vasco se han realizado varios estudios para analizar las actitudes, las orientaciones de los sujetos hacia el aprendizaje de las lenguas y su posible influencia en el uso y/o el aprendizaje de éstas (ARRATIBEL, 1999; LARRAÑAGA, 1995; LASAGABASTER, 2003, 2004, 2007; MADARIAGA, 1994; PERALES, 2001; SAGASTA, 2000). El objetivo, en esta primera materia, es reflexionar con los nuevos estudiantes sobre las lenguas en el ámbito personal, institucional y social, y sobre el papel que éstas tienen de cara a su perfil profesional: *¿qué papel juegan estas lenguas en nuestro perfil profesional? ¿qué competencias debemos desarrollar en relación a cada lengua? ¿por qué y para qué?* Esas son algunas de las preguntas que se plantean en los talleres impartidos en esta primera materia.

En cursos anteriores hemos ido observando actitudes no muy positivas hacia el aprendizaje de las lenguas (euskera, castellano o inglés) en general (PEDROSA, 2008); es por ello que llevamos años apostando por crear un proyecto de lengua adecuado, que motive y haga entender a los estudiantes la importancia y el lugar que estas lenguas tienen de cara a su perfil profesional. Y es por eso, también, que llevamos a cabo un taller sobre actitudes lingüísticas a principio de curso.

En lo que a la lengua vasca se refiere, los estudiantes deben ser conscientes de la importancia que esta lengua tiene en el currículo y de la labor que como futuros educadores deben llevar a cabo para reforzar la lengua vasca en el ámbito educativo. Además, deben comprender que, siendo la lengua vehicular a lo largo de sus estudios de grado, deben hacer un esfuerzo por utilizarla en el día a día, no sólo en el ámbito académico, sino también en el social. Algunos de los estudiantes proceden de ámbitos sociolingüísticos donde predomina la lengua castellana, y es por ello que se encuentran con una oportunidad de oro para practicar y reforzar su competencia en lengua vasca.

La nueva reforma de los estudios de Magisterio, dentro del proceso de Bolonia, ha eliminado las asignaturas específicas de lengua y ha potenciado el currículum basado en contenidos. El planteamiento es enseñar lengua por medio de contenidos que sean relevantes para el perfil profesional de los estudiantes, ya que de este modo adquirirán competencias comunicativas relevantes y situadas (GARRO, PEDROSA, PEREZ-LIZARRALDE & SAGASTA, 2010). Para ello se han creado dos materias (una en primer curso para fijar los criterios de inicio y marcar las bases para todo el grado; y otra en el cuarto curso, para retomar lo aprendido, completarlo, afianzarlo y evaluarlo) cuyo objetivo es desarrollar las competencias comunicativas en las tres lenguas del currículo de manera integrada y hacer reflexionar a los estudiantes sobre las transferencias que pueden llevar a cabo de una lengua a otra de forma estratégica y lógica.

SISTEMAS DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

El desarrollo de todas esas competencias se realiza a través de distintos sistemas de trabajo en diferentes fases de la titulación de grado. Los ejes sobre los que pivota este planteamiento son tres:

- Sensibilización y formación de los agentes implicados, fase en la cual se reflexiona sobre la importancia de estas competencias y su estrecha unión con la proyección laboral de los titulados. Además se forma tanto a estudiantes como a profesores en los núcleos de conocimiento necesarios para que dichas competencias puedan desarrollarse y trabajarse de manera consciente y efectiva a lo largo de la titulación.
- Coordinación y seguimiento del curriculum, para que se pueda saber qué competencias se priorizan en cada materia, si existen competencias que no se trabajan lo suficiente y si la secuenciación en la manera de trabajarlas es la adecuada. Todo esto se articula con dispositivos como seminarios de tutores de materias, grupos de coordinadores de materia, etc.
- Coordinación y seguimiento respecto a los estudiantes. Se realiza un sistema de tutorías de manera que cada estudiante pueda reflexionar y contrastar con su tutor las competencias que va desarrollando, en qué medida, con qué obstáculos se encuentra, etc. y que pueda recibir la orientación necesaria para poder superarlos. Para ello se incorpora el portfolio electrónico que los estudiantes desarrollarán durante los cuatro años del grado. El objetivo de dicho portfolio es acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje entendido como un camino progresivo de mejora meta-cognitiva, que lleva al estudiante hacia la autonomía, definida como la habilidad de hacerse responsable del aprendizaje de uno mismo (HOLEC, 1981), es decir, “*autonomía, no como independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje*” (MONEREO, 2001:12).

Varias características describen a este portfolio. Por un lado, el aprendiz se responsabiliza de la gestión de su portfolio, estableciendo sus propios objetivos, espacios, ritmos de trabajo, etc. Por otro lado, el portfolio permite al estudiante compartir sus experiencias de aprendizaje con compañeros y/o tutores.

Por lo tanto, el enfoque de enseñanza pretende que los sujetos desarrollen aprendizajes profundos, estableciendo relaciones entre las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en varios contextos y no sólo en la clase (BARBERÁ, GEWERC & RODRIGUEZ, 2009). Desde esta perspectiva se fomentan la reflexión, la comunicación, la colaboración, aprender a aprender, trabajar en grupo, etc.

Sentido, objetivos y organización de la materia

JUSTIFICACIÓN DE LA MATERIA

El objetivo principal de esta materia es posibilitar la meta-reflexión inicial sobre el perfil, las competencias generales y las funciones del maestro en la sociedad del conocimiento. Se trata de ahondar en el imaginario colectivo sobre el *buen profesor* y contrastarlo con el análisis sobre las funciones del profesor en la complejidad de la relación entre escuela y sociedad.

Para contribuir al pleno desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas a las que debe aspirar la educación del siglo XXI, el maestro debe dotarse, además de las profesionales, de determinadas competencias emocionales y sociales.

En lo que a las competencias profesionales se refiere, se incide, por un lado, en la comprensión sobre la importancia del maestro en el Proyecto Educativo y de la educación en el desarrollo de una sociedad democrática. También se dan a conocer las bases teóricas que subyacen al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para el desarrollo del perfil del docente. Todo ello unido a la toma de conciencia de la diversidad y complejidad del alumnado.

Por otro lado, a lo largo de la materia se van identificando aquellas competencias y habilidades que permitirán desempeñar adecuadamente el rol del profesor, que a su vez asume la función de comunicador y facilitador. Todas estas características se analizan a partir de la práctica de los estudiantes, relacionando sus competencias personales con el desarrollo del perfil profesional. Esa reflexión sobre la función del docente se lleva a cabo en el marco de un proyecto educativo en el que el

aprendizaje significativo, así como la perspectiva social del mismo, adquieren especial relevancia, tal y como se ha mencionado anteriormente. La coherencia entre el proyecto educativo de HUHEZI, la metodología y los contenidos facilita que los estudiantes comprendan el sentido de la materia.

ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA

La organización de la materia ha estado en manos de un equipo multidisciplinar de profesoras: especialistas en competencias básicas, tecnológicas y comunicativas, especialistas en pedagogía y ciencias sociales, que han seleccionado los contenidos y han tutorizado a los grupos de estudiantes durante las tres semanas que ha durado la primera parte de la materia, la parte presencial. La materia tiene otra parte no presencial que se evaluará en junio, en la cual se irán recogiendo las reflexiones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje mediante el portfolio digital anteriormente mencionado.

Con el fin de guiar a los estudiantes hacia los objetivos expuestos, en la parte presencial hemos planteado una secuenciación en tres bloques, y cada bloque se ha desarrollado en una semana. Cada semana ha tenido como eje una pregunta clave que ha guiado a los estudiantes en el desarrollo de su trabajo y les ha llevado también a comprender las competencias y contenidos de la semana. Las preguntas guía han sido las siguientes: *¿quiénes somos?*, *¿hacia dónde vamos?* y *¿qué nos ofrece HUHEZI?*

En cuanto a la metodología utilizada para llevar a cabo este proceso, se puede caracterizar por su diversidad. Esa diversidad ha sido especialmente reseñable en dos aspectos: en la diversidad de agrupamientos y en la diversidad de actividades y tareas.

- Grupo colaborativo: es el grupo de referencia para los estudiantes, formado por una tutora y 17 ó 18 estudiantes. En estos grupos los estudiantes pueden contrastar sus conocimientos previos con situaciones nuevas y, de este modo, pueden comparar puntos de vista diferentes, contrastar opiniones y plantearse retos relacionados con la pregunta clave de esa semana. A su vez, los estudiantes forman pequeños grupos de 4-5 para llevar a cabo sus proyectos y preparar las presentaciones orales.
- Grupo intermedio: formado por dos grupos de referencia que comparten tutora. En estos grupos han realizado talleres o sesiones prácticas que se han centrado básicamente en las competencias transversales mencionadas en el apartado anterior.
- Grupo extenso: formado por dos o tres grupos intermedios, según las necesidades de las tareas a realizar. A este grupo han ido dirigidas las conferencias. Estas conferencias son una fuente de *input* importante para completar el trabajo en grupo que deben presentar al final de cada semana y al finalizar la materia.

El objetivo de esta organización es que los estudiantes logren, por un lado, unir los conceptos trabajados de forma lógica y coherente en relación a las preguntas planteadas en la primera sesión de grupo colaborativo; y por otro, que vayan desarrollando y poniendo en práctica el trabajo en equipo y el trabajo individual.

La evaluación de la materia se realiza en dos partes: el 70% de la nota al terminar la primera fase presencial, y el 30% de la nota al finalizar el curso y evaluar el trabajo realizado en el portfolio.

En la primera fase se tienen en cuenta los siguientes elementos: en primer lugar, la implicación y responsabilidad del estudiante en el grupo colaborativo y en los distintos talleres (propuestas, aportaciones fundamentadas, uso de las fuentes trabajadas, comprensión de conceptos básicos, etc.); en segundo lugar, el proyecto que se compone de dos producciones, una realizada en pequeño grupo y que los estudiantes socializan mediante una exposición oral y otra, realizada de forma individual, que supone un diagnóstico y una reflexión de cada estudiante sobre sus propias competencias y que servirá de base para el proceso que éste realice durante el curso.

Finalmente, en lo que respecta a la secuenciación, se han querido organizar los contenidos en una secuencia de actividades variadas pero con una lógica clara, de manera que los estudiantes puedan identificar qué y para qué están realizando esa tarea en cada momento. Tal y como se puede observar en el cuadro I, los contenidos de la semana se presentan y discuten en las sesiones de grupo colaborativo del lunes y se profundizan mediante conferencias y lecturas; las competencias transversales se trabajan en los talleres; los aprendizajes y conclusiones de los estudiantes se presentan por mediación de presentaciones orales (grabadas en vídeo para el trabajo posterior en el desarrollo de las competencias comunicativas) en la sesión del viernes, donde intentan enlazar los contenidos trabajados en los diferentes escenarios.

	Lunes 14	Martes 15	Miércoles 16	Jueves 17	Viernes 18
¿Quiénes somos?	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso. • Presentación de la materia. • Juegos de animación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Moodle. • Sesión de discusión. • Taller: trabajo en equipo I. • Conferencia: <i>El desarrollo integral, base de la felicidad.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Las lenguas y yo I. • Taller: trabajo en equipo I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: trabajo en equipo II. • Taller: Google Aps. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación oral de trabajos de grupos pequeños en sesión de discusión.
	Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
¿Hacia dónde vamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de discusión. • Taller: Las lenguas y yo II. • Conferencia: <i>Yo soy profesor.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia: <i>Nuestro proyecto educativo.</i> • Taller: Aprender a aprender I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de comprensión de textos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación en el cine: <i>Buscando a Forrester.</i> • Taller: Aprender a aprender II. • Tutoría de seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación oral de trabajos de grupos pequeños en sesión de discusión.
	Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30	Jueves 1	Viernes 2
¿A dónde hemos venido?	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia: <i>El cooperativismo.</i> • Taller: Comunicación efectiva I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: El cooperativismo. • Visita y explicación de los servicios que ofrece la facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: comunicación efectiva II. • Conferencia: <i>Nuestro proyecto lingüístico.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: El portafolio electrónico • Tutoría de seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación oral de proyectos de grupos pequeños en sesión de discusión. • Entrega del proyecto personal escrito.

CUADRO I: Organización y contenidos de la materia

Primera semana: *¿Quiénes somos?* Rasgos y cualidades de las personas y del grupo.

Los estudiantes han reflexionado sobre sus cualidades como individuos y como grupo. A lo largo de esta semana se han trabajado contenidos relacionados con la inteligencia emocional: ¿qué cualidades tenemos y qué cualidades nos gustaría tener? Para trabajar estos contenidos se han organizado sesiones de grupo colaborativo con el tutor para reflexionar sobre nuestras características personales como individuos y como grupo, y se han utilizado diferentes tipos de *input* como poesías o textos. Además de esto, se han ofrecido dos conferencias relacionadas con las preguntas de reflexión. Los estudiantes han trabajado en grupos pequeños para preparar su pequeña reflexión final y también han asistido a varios talleres relacionados con las competencias transversales: reflexión sobre las lenguas y trabajo en equipo.

Segunda semana: *¿Hacia dónde vamos?* El perfil del docente.

Los estudiantes han reflexionado sobre el perfil de un buen docente. Para ello, en primer lugar, han partido de su experiencia personal identificando características del buen docente: *¿cómo eran mis profesores y profesoras en el pasado?* o *¿por qué eran buenos docentes? ¿por qué no?* A partir de esas reflexiones compartidas se ha profundizado en las competencias que debe adquirir un buen docente, tanto transversales (la comunicación, las nuevas tecnologías, las competencias básicas —trabajo en equipo, aprender a aprender y comunicación efectiva—) como profesionales (comprensión de la diversidad y la complejidad del alumnado). A lo largo de la semana también se les ha impartido una conferencia sobre el proyecto educativo de la facultad.

Tercera semana: *¿A dónde hemos venido?* Características de HUHEZI.

Queremos que entiendan cómo, por qué y en qué les pueden ayudar el proyecto educativo y lingüístico de HUHEZI así como la naturaleza cooperativa, de esta institución en la consecución del

perfil que hemos definido con ellos. Como entidad cooperativa HUHEZI se caracteriza hacia el interior por su organización democrática y hacia el exterior por su compromiso social. HUHEZI es una organización basada en la soberanía de las personas que, junto con otras organizaciones autogestionarias en ámbitos tan diversos como la industria, el crédito o el consumo, conforman la experiencia cooperativa de Mondragón.

Esta experiencia tiene como horizonte un proyecto de transformación más amplio que se resume en las siguientes palabras de José María Arizmendiarieta^{vi} (1915–1976): *se ha dicho que el cooperativismo es un movimiento que emplea la acción educativa, pudiendo también alterarse la definición afirmando que es un movimiento educativo que utiliza la acción económica* (AZURMENDI, 1999).

Últimas reflexiones y mirada hacia el futuro

Como ya hemos señalado, esta materia de 10 ECTS se desarrolla en dos tiempos: una intensiva de tres semanas y una segunda fase desarrollada a lo largo del curso.

En la primera fase, los estudiantes están concentrados exclusivamente en las actividades y sesiones propuestas por el equipo de dicha materia. Tras su implementación, realizada a comienzo de curso, apuntamos algunas reflexiones con respecto al profesorado y al alumnado.

Por parte de las tutoras implicadas, consideramos que el trabajo interdisciplinar es muy valioso para nosotras mismas y un medio imprescindible en este momento para ofrecer una formación profesional y humana integrales. Como escriben Alzola & Mongelos (2009):

“[...] estamos convencidas de que nuestra forma de funcionar, nuestra organización, nuestro modo de hacer cooperativo tiene una enorme influencia en la coherencia del proyecto educativo y en la creación de los distintos escenarios de aprendizaje, sea cual sea la metodología elegida. [...] (Asimismo) para el trabajo y desarrollo de las competencias y valores, la metodología y la organización son ejes principales.”

En este sentido, estamos viviendo en primera persona la experiencia del aprendizaje cooperativo, con compañeras de distintas especialidades o trayectorias académicas; mediante la crítica constructiva, la pregunta y la reflexión aprendemos y avanzamos hacia una mayor calidad y coherencia.

En cuanto a las percepciones del alumnado, en esta primera parte de la materia recogemos varios aspectos importantes: el gran cambio que viven, y así lo expresan, entre las metodologías y el estilo experimentados en su trayectoria académica previa y la metodología y estilo de enseñanza–aprendizaje con los que se encuentran en esta primera materia (en muchos casos supone su primera experiencia de interdisciplinariedad) y, además se encuentran con una gran exigencia en el trabajo colaborativo. Por otra parte, es destacable el alto grado de satisfacción expresado con respecto a las tutoras (8,1) y a la materia (7,6)^{vii}.

Por su parte subrayamos como una buena aportación de la materia la realización de las primeras auto–reflexiones con respecto a las propias capacidades, competencias y su autoestima y, asimismo, la conciencia por parte del estudiante de la distancia con respecto al perfil profesional y los caminos para la mejora y el progreso.

En cuanto a la segunda fase, tal y como se ha comentado anteriormente, se desarrolla a lo largo de todo el curso. En esta fase cada estudiante, con la ayuda de un tutor, realiza su portfolio en el que va planteándose sus retos de aprendizaje con relación a las distintas competencias transversales. Para poder analizar el avance experimentado, el estudiante parte de un análisis de diagnóstico inicial y, posteriormente, va recogiendo muestras de su trabajo reflexionando sobre su progreso y teniendo en cuenta diferentes evidencias sobre cada una de las competencias planteadas.

En nuestra Facultad, a lo largo de los años, hemos hecho algunos ensayos en el acompañamiento tutorizado de los estudiantes, pero este proceso tan complejo sigue siendo relativamente desconocido para nuestros equipos y supone varios retos. Entre ellos, los más importantes son los siguientes: la progresión del desarrollo de las competencias y sus evidencias; el consenso de criterios básicos de evaluación (cómo evaluar ciertas competencias, el peso en las calificaciones, etc.) y la formación y dedicación de los tutores que han de acompañar en el proceso a los estudiantes.

Igualmente, el camino realizado en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación es notorio, pero observamos que son uno de nuestros retos de futuro. Pretendemos que

las TICs puedan llegar a ser un instrumento, no sólo para la información y la comunicación, sino también para llegar a desarrollar valores acordes con nuestros principios como el respeto y la solidaridad a través de la red y las distintas formas de comunicación.

Estos retos suponen un gran cambio cultural, tanto para profesores como para estudiantes, y posiblemente tendremos que ir avanzando con pequeños pasos. Lo importante es la orientación de ese avance. En este caminar, y durante el presente curso académico en el que implementamos la materia y el portfolio, hemos de evaluar el trabajo realizado y los resultados obtenidos, para así extraer conclusiones prácticas aplicables.

Finalmente, queremos destacar la importancia de reflexionar sobre nuestra planificación e intervención, resolver conjuntamente las dudas, formularnos preguntas y escribir acerca de esta experiencia. Este complejo proceso, vivido de forma compartida, nos está ayudando a comprender mejor esta experiencia para, de este modo, abordarla en un futuro con mayor éxito y profesionalidad.

Estamos convencidas del espíritu de la materia, de la línea iniciada, pero la realidad nos irá proporcionando pistas para que, mirando al horizonte dibujado, encontremos las mejores rutas —no necesariamente atajos— para ayudar a nuestros estudiantes en su desarrollo personal, social y profesional de la mejor manera posible.

Referencias Bibliográficas

- ALZOLA, N. & MONGELOS, A. (2009). “La interdisciplinariedad como fuente de cambios organizativos en la Facultad HUHEZI de Mondragon Unibertsitatea. Espacios de asesoramiento, reflexión y decisión”. *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades*. Santiago.
- ALZOLA, N., ARRATIBEL, N., MONGELOS, A., PEDROSA, B., PÉREZ, K. & URIARTE, L. (2009). *Guía del estudiante 2009-2010: Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako irakasle-lanbidearen definizio eta testuingururatzeta eta gaitasun orokorren garapena. 2009-2010*. Eskoriatza: HUHEZI (documento interno no publicado).
- ARRATIBEL, N. (1999). *Helduen euskalduntzean eragiten duten prozesu psikosozialak: motibazioaren errola*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- ARREGI, X., BILBATUA, M. & SAGASTA, P. (2004). “Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del maestro de Educación Infantil”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.
- AZURMENDI, J. (1999). *Pensamientos de Don José María Arizmendiarieta*. Aretxabaleta: Otalora (Azatza).
- BARBERA, E., GEWERC BARUJEL, A. & RODRIGUEZ ILLERA, J. L. (2009). “Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situaciones y tendencias”. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.
- BÁRCENA, F. (2009). “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt”. *Anthropos*, 224, 113-138.
- CRUZ, J. (31/01/2010). “Entrevista a Edgar Morin, sociólogo y escritor francés: Para qué sirve Europa”. *El País*.
- GARCIA, M. (2006). *Zeharkako konpetentziak lantzeko proposamena*. HUHEZI. Documento interno no publicado.
- GARRO, E., PEDROSA, B., PEREZ LIZARRALDE, K. & SAGASTA, P. (2010). “El reto del plurilingüismo aditivo: la planificación lingüística de HUHEZI en los estudios de grado de Educación Infantil y Educación Primaria”. En DOLZ & IDIAZABAL, *Hacia una enseñanza integrada de lenguas* (en preparación).
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LARRAÑAGA, N. (1995). *Euskararekiko jarrerak eta jokabideak*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LARREA, I. & VITORIA, J. (2009). “IKTak, hezkuntza aireberritzeko aitzakia”. *Jakingarriak*, 65, 18-25.
- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

- LASAGABASTER, D. (2007). "Language use and language attitudes in the Basque Country". En LASAGABASTER, D. & HUGUET, A., *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, 65–89.
- MADARIAGA, J. (1994). "El papel de las actitudes en la educación bilingüe. Estudio comparativo realizado según los modelos A y D". En I. IDIAZABAL & A. KAIFER, *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Colección Tesis Doctorales. Instituto Vasco de Administración Propia.
- MONEREO, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Grao.
- PEDROSA, B. (2008). *El efecto Pygmalion: un estudio del componente actitudinal entre profesorado en formación*. Suficiencia investigadora. Trabajo sin publicar.
- PERALES, J. (2001). "Gainbegirada bat hizkuntza jarrereri Euskal Herrian". *Bat Sociolingüística Aldizkaria* 40, 89–110.
- PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon MCB University Press*, Vol. 9, 5.
- SAGASTA ERRASTI, M. P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de Inmersión*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- SAGASTA ERRASTI, M. P. (2005). "Desarrollo y experimentación de un nuevo proyecto educativo: El proyecto Mendeberrri en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón". En *Mondragon Unibertsitatea. La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea, 123–135. SS-827-2007 <http://docs.moodle.org/es> (última fecha de consulta 28 febrero 2010).

-
- i En los últimos años hemos consultado y contrastado con distintas universidades europeas y americanas además de con profesionales de educación infantil y primaria. Asimismo hemos bebido de autores como Delors, Morin, Freire, Bruner o Vygotsky, por citar algunos.
- ii Estas materias reúnen, a menudo, saberes de distintas ramas y asimismo equipos docentes multidisciplinares. En el nuevo Grado de Maestro, estas materias tienen entre 6 y 10 ECTS.
- iii <http://docs.moodle.org/es>
- iv Marco Europeo de Referencia de las Lenguas
- v Para conocer más detalles del proceso de evaluación, se puede consultar la guía del estudiante 2009–2010
- vi Pensador y promotor de la experiencia cooperativa Mondragon.
- vii Al finalizar la primera fase de la materia se pidió a los estudiantes cumplimentar un cuestionario de satisfacción. Los resultados obtenidos se encuentran disponibles en un documento interno de la Facultad.

Estudio de un diseño de formación para profesores de Ciencias: consideraciones metodológicas

Carola ASTUDILLO

Alcira RIVAROSA

Félix ORTIZ

Correspondencia:

Carola Astudillo

Correo electrónico:
castudillo@rec.unrc.edu.ar

Alcira Rivarosa

Correo electrónico:
arivarosa@exa.unrc.edu.ar

Félix Ortiz

Correo electrónico:
fortiz@exa.unrc.edu.ar

Teléfono común:
+54 0384676173

Dirección postal común:
Dpto. de Ciencias Naturales
Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta 36, km. 601
(5800) Río Cuarto. Córdoba.
Argentina.

Recibido: 28 de agosto de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Se describe y fundamenta un esquema metodológico para el estudio de procesos de cambio y movilización de concepciones y prácticas de enseñanza, impulsados en el marco de un diseño de formación para profesores de Ciencias. Al respecto, se desarrollan tres fases de decisión: a) análisis teórico del problema; b) diseño del escenario de formación; y c) definición de sistemas de análisis de datos.

Se espera ofrecer un modelo para pensar estudios en contextos orientados a la validación, refinamiento y creación de trayectos de formación docente que, desde una perspectiva de cambio didáctico, desafíen genuinamente concepciones y rutinas profesionales.

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores, Diseños instructivos, Metodología de investigación, Enseñanza de las ciencias.*

Analysing a training design for science teachers: methodological considerations

ABSTRACT

This paper describes a methodological framework for the study of action and change processes of ideas and teaching practices, driven as part of a training design for science teachers. In this regard, three

decision phases are established: a) theoretical analysis of the problem, b) teacher training design, and c) definition of systems for data analysis.

We hope to provide a model to think about studies in context aimed at validation, refinement and development of teacher training routes that challenge ideas and professional routines from a perspective of educational change.

KEY WORDS: *Teacher training, Instructional designs, Research methodology, Science education.*

1. Introducción y antecedentes

¿Cómo diseñar trayectos formativos que contribuyan a formular respuestas a los nuevos desafíos de alfabetización científica? ¿Por qué recuperar en la formación docente concepciones y actitudes sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo construir escenarios de formación que promuevan la articulación teoría-práctica? ¿Cómo promover la evolución del conocimiento profesional docente?

Estos y otros interrogantes han motivado el proyecto de investigación que nos proponemos presentar en este artículo y que nos encontramos desarrollando con el propósito de articular, por un lado, las líneas de investigación acerca del pensamiento del profesor de Ciencias y por otro, el desarrollo de diseños de formación que, recuperando una perspectiva de cambio didáctico, desafíen genuinamente concepciones y rutinas profesionales (FELDMAN, 1992; MAIZTEGUI ET AL., 2000; ADÚRIZ BRAVO ET AL., 2002; FERNÁNDEZ ET AL., 2003; ADÚRIZ BRAVO ET AL., 2004; CARRASCOSA ET AL., 2008). En otras palabras, la intención es pensar experiencias formativas alternativas y retroalimentarlas con el estudio de los procesos de cambio o movilización que éstas impulsan.

Específicamente, el objetivo del presente trabajo es describir y argumentar las decisiones metodológicas adoptadas en el seno de un proyecto de investigación cuyo objetivo es caracterizar los procesos de movilización de concepciones y prácticas de docentes que participan en una experiencia de formación en Didáctica de las Ciencias. Dichas decisiones metodológicas se sustentan en los principios de lo que la bibliografía en investigación educativa ha dado en llamar *estudios de diseño*. Esta denominación refiere a un modelo de investigación cualitativa orientado al estudio y refinamiento de diseños educativos y al desarrollo de categorías teóricas para pensar innovaciones (REIGELUTH & FRICK, 1999; COBB ET AL., 2003; COLLINS ET AL., 2004).

El modelo sitúa en el centro de la escena el desarrollo de investigaciones de diseños de formación o instrucción pero que permitan formular categorías teóricas que puedan servir en nuevos diseños pensados para otros contextos (REIGELUTH & FRICK, 1999; COBB ET AL., 2003; COLLINS ET AL., 2004).

Son tres las fases de decisión que conforman la ingeniería metodológica de un estudio de diseño y en base a ellas, se organizará la exposición que sigue: a) análisis teórico del problema, b) diseño del escenario de formación, y c) definición de los sistemas de análisis para interpretar las respuestas de los participantes.

Es importante señalar que no se introducirán referencias a resultados de investigación, sino que la presentación se limitará a la dimensión metodológica del proyecto.

2. El modelo metodológico: narrativa de decisiones

2.1. PRIMERA FASE: ANÁLISIS TEÓRICO DEL PROBLEMA

La naturaleza del problema que motiva la investigación ofrece criterios para clarificar la intención teórica del diseño de formación en cuestión, así como definir los principios que orientarán los sistemas de análisis de datos. Al respecto, la revisión de la literatura de investigación permitió focalizar los siguientes interrogantes: a) ¿Cuáles son las nuevas necesidades para la formación de profesores?; b) ¿Cómo se caracterizan las concepciones docentes acerca de las Ciencias y su enseñanza?; c) ¿Cuáles son los escenarios de formación más potentes para movilizar concepciones y prácticas?

En relación con el primer interrogante, las líneas de investigación en enseñanza de las Ciencias vienen señalando la necesidad de delinear y evaluar nuevos formatos de formación docente basados en enfoques constructivistas del aprendizaje profesional, que permitan la experimentación de hipótesis

curriculares alternativas. Al respecto, es importante incluir en la formación problemas y dilemas relevantes de la enseñanza y el aprendizaje favoreciendo la participación activa y reflexiva del profesor en el desarrollo de cualidades cognitivas, afectivas y motivacionales (PORLÁN, 1995; MARCHESI & MARTÍN, 1998; ROMERO AYALA, 1998; POZO, 1999; BAENA, 2000; IMBERNÓN, 2002; HOBAN, 2002).

Esta problematización de la enseñanza no ha de darse en vacío, sino que requiere de una revisión de contenidos y perspectivas epistemológicas. Al respecto, se reconoce la necesidad de fortalecer una perspectiva de alfabetización científica, que integre el abordaje de problemáticas socio-naturales relevantes, revalorizando la formación en valores.

En estrecha relación, se propone focalizar en la movilización de las concepciones e imágenes deformadas de la Ciencia que priman en la enseñanza, lo que requiere una fuerte apuesta en la formación en contenidos metacientíficos, recuperando los aportes de la Epistemología, Historia y Filosofía de la Ciencia (GIL PÉREZ, 1994; ADÚRIZ BRAVO ET AL., 2002; FERNÁNDEZ ET AL., 2002; 2003; RIVAROSA & MORONI, 2008; RIVAROSA, 2009). En otras palabras, urge problematizar el ámbito de la formación de profesores como escenario para promover un diálogo crítico y metacognitivo que vincule aquellas concepciones más arraigadas y resistentes con nuevas visiones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento (FERNÁNDEZ ET AL., 2003).

Retomando ahora el segundo interrogante, hablar de concepciones docentes supone referir a construcciones de carácter provisorio, tentativo, progresivo y sistémico (PORLÁN, 1995). No pensamos en elementos independientes o autónomos, sino en esquemas conceptuales relativamente integrados, aunque inestables y móviles, y atravesados por contenidos muchas veces contradictorios (FERNÁNDEZ ET AL., 2002; 2003). Se alude así a sistemas de creencias que articulan un conocimiento profesional complejo, de carácter tácito y dilemático, con poder estructurador sobre las prácticas de enseñanza. Ello explica su inmutabilidad y resistencia al cambio, configurándolo en obstáculo principal para la renovación pedagógica (PORLÁN, 1993; 1995; FELDMAN, 1999; MACCHIAROLA, 2005).

Asimismo, la naturaleza progresiva de las concepciones docentes justifica y reclama la profundización de estudios evolutivos vinculados a procesos de innovación o formación (tercer interrogante). De este modo, se busca contribuir al conocimiento de diferentes niveles de formulación de esas concepciones a fin de comprender mejor los obstáculos que bloquean el aprendizaje profesional. Tal como señalan Porlán & Rivero (1998), este abordaje permitiría identificar tendencias en un gradiente de complejidad creciente, delimitando hipótesis tentativas sobre la progresión del conocimiento profesional.

En otra línea de razonamiento, la preocupación por el contenido del pensamiento o los significados construidos por los sujetos supone, para nosotros, un componente principalmente semántico. En este sentido, preguntarnos acerca de las concepciones docentes supone profundizar en los enunciados de maestros y profesores. Sean principios de acción o justificaciones elaboradas reflexivamente, estarán siempre expresadas en términos del repertorio personal de conocimientos y creencias (FELDMAN, 1999; POTTER, CIT. EN CUBERO, 2005).

Vinculado a ello, también resultarán valiosos los ámbitos dialógicos de formación que promuevan la construcción argumentada de nuevas comprensiones (GIL PÉREZ, 1994; BURBULES, 1999). Ello requiere de escenarios múltiples, donde los docentes en formación puedan contrastar perspectivas, desarrollar argumentos y negociar posiciones (WELLS, EN COLL & EDWARDS, 1996; PORLÁN & RIVERO, 1998; SANMARTÍ, 2000).

Finalmente, la literatura señala la potencialidad movilizadora del pensamiento que reside en la elaboración de hipótesis curriculares y didácticas, incorporando la escritura de experiencias de práctica o diseños de enseñanza como un necesario ejercicio metacognitivo (PORLÁN, 1995; ROMERO AYALA, 1998; PACCA & VILLANI, 2000; MIGNORANCE, 2001; IMBERNÓN, 2002; LARROSA, 2008).

2.2. SEGUNDA FASE: DISEÑO DEL ESCENARIO DE FORMACIÓN

¿Por qué hablar de escenario? Porque es una expresión que trasciende la idea de una sucesión lineal de actividades de formación, proporcionando una imagen que remite al carácter situado del diseño de formación. Pensamos en el escenario como una construcción deliberada que conjuga la consideración de los sujetos involucrados como portadores de una historia e idiosincrasia socio-profesional, un ámbito institucional específico y un contexto que condiciona o incide sobre lo que allí acontece.

Contemplando estas articulaciones e integrando los conceptos precedentes, se abordó el diseño de un escenario de formación como trayecto de actualización, fortalecimiento profesional y

movilización de concepciones y prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales. El mismo fue implementado, con las adecuaciones pertinentes, en los siguientes grupos: a) docentes en ejercicio de Nivel Primario del área de Ciencias Naturales (grupo 1); b) estudiantes universitarios de un profesorado en Ciencias Biológicas (grupo 2); c) formadores de formadores que pertenecen a un Instituto de Formación Docente (grupo 3); y c) educadores ambientales de diversos ámbitos educativos y de gestión comunitaria: escuelas, ONGs, centros comunitarios, municipios, etc. (grupo 4).

En términos generales, el diseño apunta a una inmersión progresiva en los conocimientos del campo de la Didáctica de las Ciencias y la complejidad epistemológica de las Ciencias Naturales, procurando superar la yuxtaposición aditiva de contenidos y la organización netamente disciplinar de los encuentros. Para ello, se reconoce como hilo conductor de las actividades formativas las concepciones y prácticas de los docentes, en tanto configuran el conocimiento de donde parten y el núcleo organizador de su profesionalidad (FORLÁN, 1993).

Por otra parte, la secuencia de contenidos y actividades de aprendizaje contemplan un principio de continuidad, definiendo un itinerario de aprendizaje con diferentes niveles de progresión en el abordaje conceptual. La organización de los momentos del diseño incorpora, entre otros, instancias de metarreflexión, análisis de prácticas educativas cotidianas y creación fundamentada de propuestas innovadoras. De este modo, se procura ofrecer oportunidades múltiples para que los docentes representen y reflejen sus concepciones, priorizando tareas de resolución de problemas o toma de decisiones que involucren explicaciones y predicciones fundamentadas (LESH & KELLY, 2000).

Respecto de los contenidos de formación, son cuatro los nodos temáticos que articulan el diseño: a) Concepciones y dilemas docentes; b) diseño y argumentación didáctica; c) procesos de cambio en el saber profesional; y d) Epistemología e Historia de la Ciencia.

Como veremos, cada uno de los momentos y actividades responden con especial énfasis a uno de los nodos referidos (ver esquema 1). Por razones de espacio, a continuación describiremos sólo aquellos momentos que se seleccionan para su estudio, y que se seleccionan en función de su replicabilidad en diferentes grupos en formación y la participación principal de los sujetos en formación a través de sus producciones e intervenciones. Los momentos así seleccionados se describen a continuación.

Momento A: Proyección de representaciones sobre las Ciencias Naturales y evocación de la historia escolar del docente. Este momento consiste en la indagación de representaciones docentes sobre las Ciencias Naturales a partir de esquemas o dibujos. Se trata de una estrategia proyectiva que contribuye a la emergencia de manifestaciones del pensamiento que a veces no logran expresarse desde el lenguaje natural remitiendo a las imágenes que cada uno construye cuando reflexiona sobre la ciencia que enseña.

Complementariamente, se indaga acerca de la propia historia escolar de los participantes a partir de la pregunta ¿qué y cómo aprendimos Ciencias Naturales en la escuela?, ubicando al docente como sujeto de aprendizaje, que recupera sus vivencias como tal. Desde una perspectiva que reconoce el valor de la historia personal y colectiva en las configuraciones actuales del pensar, decir y hacer docente, se contrastan los modelos de enseñanza asumidos en la práctica cotidiana con aquellos vivenciados en la experiencia propia con maestros y escuelas.

Momento B: Problematización del contenido y nuevos problemas para la enseñanza. Este momento se compone de tres sub-momentos: en primer lugar se indagan los contenidos que los participantes privilegian en la enseñanza y las dificultades que advierten en su aprendizaje. El objetivo es explicitar las prioridades que cada docente define para la enseñanza de los contenidos del área y hacer pensables las decisiones y convicciones que las sustentan, convirtiéndolas en objeto de reflexión y reformulación.

En el segundo sub-momento se solicita a los docentes la lectura de artículos de circulación masiva y la identificación de problemáticas vinculadas a nuevas necesidades de alfabetización científica. Se propone así una perspectiva diferente sobre problemas socio-naturales de actualidad para revisar contenidos de ciencia. El docente sale por un momento del esquema escolar sobre el que está reflexionando para dialogar ahora con el mundo de la vida. Se espera que el análisis conduzca a pensar en contenidos o conceptos disciplinares desde un esquema más integrado y complejo que pueda contrastarse con la reflexión inicial respecto de los procesos de selección de contenidos.

Finalmente, el tercer sub-momento consiste en la lectura de un conjunto de textos (GARRET, 1995; POZO ET AL., 1995) que abordan el enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias, profundizando conceptualmente líneas de investigación en Didáctica. A partir de ello, se propone retomar el artículo de divulgación ya abordado e identificar tipos de contenidos que podrían

incorporarse a la enseñanza, así como preguntas–problema que podrían orientar una propuesta didáctica en el aula.

Momento C: Análisis del proceso de producción científica. Visionado de *films*. En este momento se propone el análisis de las películas *Y la banda siguió tocando* y *Casas de fuego*ⁱⁱ. Se trata de dos *films* que dan cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de producción científica, contemplando variables como: momento histórico, situación socio–institucional, pujas entre sectores profesionales, económicos y políticos, realidad económica, sistemas de creencias culturales, implicaciones personales, etc.

La actividad tiene un doble objetivo: 1) promover la reflexión en torno a la complejidad de los procesos de producción científica, y 2) ofrecer un modelo de intervención educativa que, con la introducción de materiales no convencionales, potencia el estilo narrativo y la riqueza de la lectura histórico–situacional.

La actividad es el punto de partida para iniciar el abordaje de revisiones epistemológicas relevantes, fundamentándose en el valor que posee –para el aprendizaje y la comprensión significativos– introducir reflexiones acerca de contenidos de Historia y Filosofía de la Ciencia. El objetivo es problematizar aquellas imágenes distorsionadas o erróneas del hacer científico que se encuentran más arraigadas en el pensamiento del docente y en su práctica.

Momento D: Elaboración y fundamentación de una secuencia didáctica. Esta actividad configura el momento central del diseño de formación y consiste en solicitar a los docentes la elaboración de una secuencia didáctica que contemple una trama conceptual de contenidos y una sucesión detallada de actividades. El objetivo de este momento es la revisión e integración de los enfoques desarrollados en torno a una perspectiva de problematización del contenido y la creación de una propuesta para sus propios alumnos y el contexto de su aula e institución. Se trata de una tarea de múltiples articulaciones: una mediación entre pasado y futuro (recuperando otras experiencias de formación); la cooperación entre conocimiento didáctico y práctica de enseñanza; la integración de condiciones psico–contextuales; y la construcción de una coherencia global entre las acciones propuestas, con criterios de continuidad y profundización progresiva.

Momento E: Construcción del diseño experimental en clases de ciencia. Discusión histórica. En este momento se aborda el trabajo del científico jerarquizando los aspectos dinámicos y procesuales y avanzando hacia la ruptura con una imagen de ciencia acabada y estática, que se produce de modo lineal y exitoso. Se desarrolla así una reflexión dialogada respecto de los mitos clásicos del hacer ciencia y su contrastación con un modelo de perspectivismo metodológico. Se ofrece como material de lectura el relato de la experiencia científica de Pasteur (BARCENA & ARTIS, 1987) introduciendo un nuevo ángulo de análisis que permite avanzar en la caracterización del proceso de investigación científica desde la dimensión temporal y la consideración de sus condicionamientos. Desde esta lectura, se solicita el diseño de una actividad experimental capaz de recuperar el contexto histórico analizado. Es una invitación a trascender el sentido ilustrativo o demostrativo de la actividad experimental, transformándolo ahora en una estrategia de problematización del conocimiento.

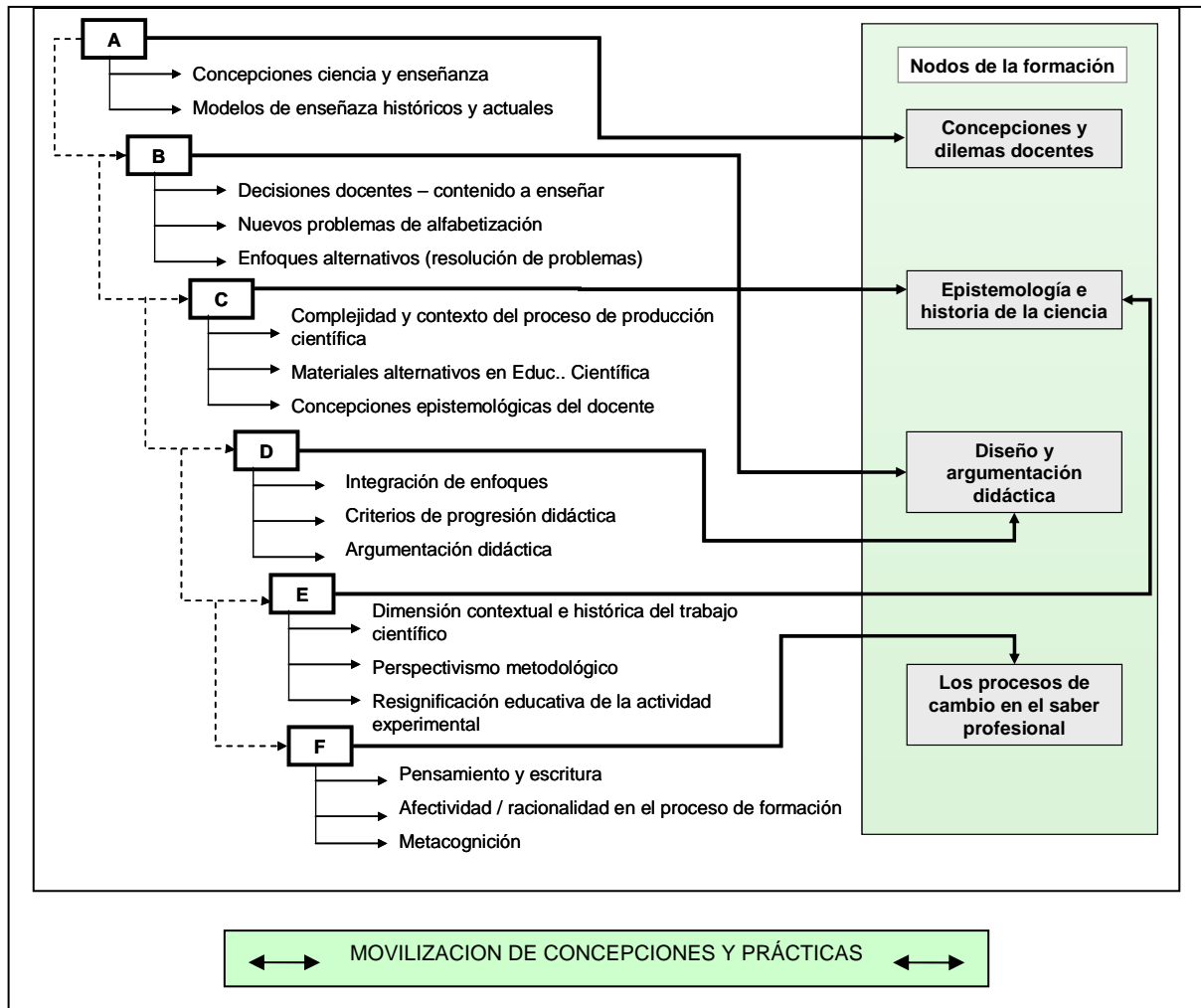
Como cierre, se propone la vivencia activa de una situación de aprendizaje en el laboratorio, enfrentando a los docentes con un esquema escolar tradicional. El objetivo es que los participantes vivan, como alumnos, las incertidumbres y obstáculos conceptuales o procedimentales propios de enfrentar un diseño elaborado por otros.

Finalmente, se ofrecen textos de pensadores y científicos de todas las épocas, abordando el mismo problema con las herramientas explicativas disponibles en cada momento. Se recupera nuevamente la Historia de la Ciencia para comprender las construcciones actuales, las hipótesis y problemas subyacentes a cada avance, la dimensión humana y social del proceso. El laboratorio se convierte en una mesa de debate con la historia, la relevancia cultural de la producción científica y las sucesivas crisis de paradigmas.

Momento F: Reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Narración y entrevista. Desde la valoración de las instancias de metarreflexión en la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, se solicita a los docentes la escritura de una carta relatando las instancias de formación transitadas. Se recurre al género narrativo por su potencial para dejar fluir ideas o representaciones con mayor espontaneidad, dando lugar a la dimensión afectiva de la vivencia, desde la convicción de que sin la participación del deseo, la emotividad y el afecto, no hay aprendizaje posible.

En el esquema que presentamos a continuación se sintetiza la secuencia de momentos que hemos descrito. Se definen los tópicos principales abordados en cada uno de ellos y su vinculación con los

nodos de formación del diseño. La línea de puntos en el esquema indica que las relaciones entre los momentos no implican una sucesión ordenada. Se trata más bien de integraciones, cierres parciales, avances y recapitulaciones, solapamientos, etc.



ESQUEMA 1. Esquema de momentos y nodos de formación

2.3. TERCERA FASE: LOS SISTEMAS DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos recogidos en cada grupo se han diseñado dos estudios complementarios. El Estudio 1 consiste en interpretar las relaciones entre las intenciones y características de cada momento del diseño y las respuestas de los participantes (sus producciones escritas e intervenciones orales), a fin de analizar transversalmente lo que sucede en cada grupo en formación y definir relaciones comparativas entre ellos. El objetivo aquí es comprender cómo los contextos de intervención van configurando los procesos de aprendizaje de los participantes.

En este estudio se pretenden caracterizar niveles de cambio y ajuste de las concepciones y prácticas de los participantes, a partir de categorizar sus respuestas a las actividades propuestas en cada momento. Esta caracterización considerará complementariamente: a) sentido y dimensiones de las actividades de formación; b) tipología de materiales de lectura y estudio; y c) criterios de secuenciación del diseño.

Ante la imposibilidad de crear un único sistema de análisis que atendiera a la diversidad de instancias que conforman el diseño de formación, se procedió a agrupar los momentos descritos en función de los nodos de formación a los que se vinculan, definiéndose para cada agrupamiento un sistema de análisis especial (Tabla 1).

Agrupamientos de momentos de formación	Sistemas de análisis
<p>Agrupamiento 1: Correspondiente al nodo <i>Concepciones y dilemas docentes</i> (variantes del momento A para cada grupo). El objetivo del análisis es desentrañar las concepciones de los participantes acerca de las Ciencias Naturales y su enseñanza, así como los sentidos que se movilizan en el análisis de dilemas vinculados a sus propias experiencias docentes.</p>	<p>Para <i>esquemas</i> con empleo de palabras, se analizarán: 1) jerarquización de ideas; 2) direccionalidad de las relaciones; 3) tipo de relaciones a partir de identificación de nexos (explicativas, descriptivas, de identificación); 4) conceptos que se asocian con más frecuencia; 5) modelos de relaciones conceptuales.</p> <p>Para <i>dibujos o gráficos</i> se analizarán: 1) imágenes como interpretación global; 2) componentes y relaciones; 3) jerarquía entre componentes o dimensiones; 4) modelos de significación subyacentes.</p>
<p>Agrupamiento 2: Correspondiente al nodo <i>Diseño y argumentación didáctica</i> (variantes de los momentos B y D para cada grupo). La finalidad es determinar los rasgos que asume la construcción acerca del docente, el alumno, el conocimiento a enseñar y las metas educativas, en instancias de diseño didáctico. Asimismo, se pretende conocer los criterios de secuenciación didáctica que los participantes priorizan a la hora de pensar la enseñanza.</p>	<p>Las categorías de análisis quedan definidas del siguiente modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de las acciones que se predicen o atribuyen respecto del docente y el alumno en las producciones discursivas de los participantes. • Relaciones entre acciones (patrones o secuencias). • Formas lingüísticas a través de las cuales los sujetos categorizan, califican, definen o describen el conocimiento a enseñar.
<p>Agrupamiento 3: Correspondiente al nodo <i>Los procesos de cambio en el saber profesional</i> (variantes del momento F para cada escenario). El propósito es conocer los sentidos que se movilizan desde la reflexión respecto del propio proceso de formación a partir de instancias de indagación individual y colectiva, de carácter narrativo.</p>	<p>Las categorías de estudio se definen del siguiente modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realidad que se define como trasfondo de relato. • Los núcleos temáticos que el sujeto describe en su relato. • Los encadenamientos causales o secuenciales y los puntos de inflexión (<i>momentos bisagras</i>). • Los argumentos que sostienen los participantes. • Esquemas de imágenes y metáforas.
<p>Agrupamiento 4: Correspondiente al nodo <i>Epistemología e Historia de la Ciencia</i> (variantes de los momentos C y E para cada grupo.) Respecto de este agrupamiento se pretende dar cuenta de procesos de reflexión histórico-epistemológica acerca de la enseñanza de contenidos de ciencia, así como el valor socio-educativo otorgado al conocimiento.</p>	<p>Las categorías son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con el proceso de validación experimental. • Relación con las formas de justificación de ideas e hipótesis. • Relación con los orígenes de los problemas y las motivaciones en la búsqueda. • Relación con valores y principios éticos de la tarea investigativa.

 TABLA1: *Agrupamientos de momentos y sistemas de análisis*

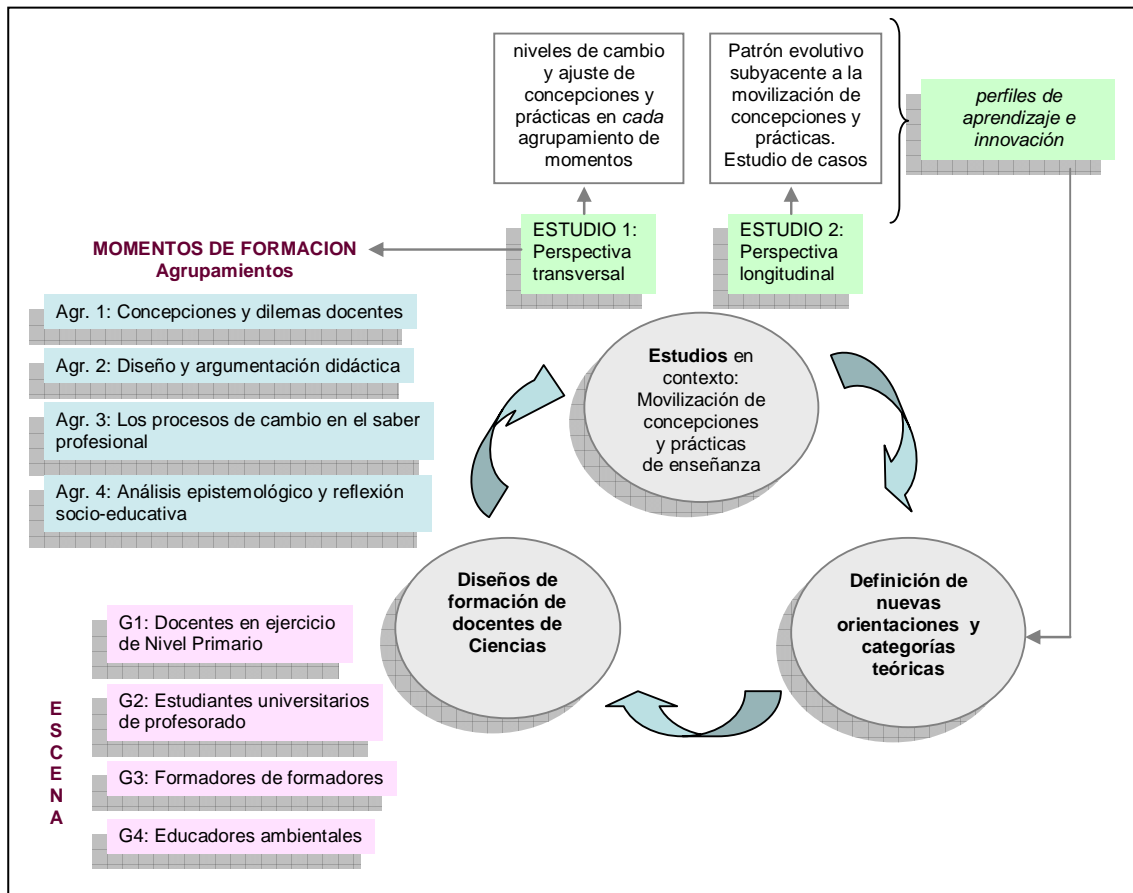
Por su parte, el Estudio 2 consiste en el análisis de algunos casos en profundidad con el objetivo de conocer el proceso transitado por los participantes, resaltando su dimensión longitudinal y complementando así el Estudio 1. Los casos seleccionados serán participantes que: a) hayan transitado la totalidad de los momentos diseñados cumplimentando con las producciones requeridas; y b) pertenezcan a grupos diferentes a fin de que sea posible realizar algunas lecturas comparativas. Reconstruyendo la secuencia temporal de formación, se determinarán los patrones evolutivos subyacentes en la movilización de concepciones y prácticas, procurando determinar condiciones de gradualidad o ruptura respecto de los cambios.

Articulando los resultados de los estudios 1 y 2, se procederá finalmente a la construcción de modelos de aprendizaje e innovación de prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales, atendiendo a patrones estratégicos de movilización del pensamiento en instancias de formación.

Asimismo, y en articulación con la revisión teórica inicial, se sistematizarán algunas categorías de reformulación e innovación de diseños de formación para docentes de Ciencias Naturales (COBB ET. AL., 2003). Por supuesto, no se trata de producir un módulo estandarizado de solución, sino más bien construcciones intermedias que pueden recuperarse en otros escenarios como herramientas para el diseño de nuevas alternativas de formación adecuadas localmente.

3. Consideraciones finales

Para terminar, aportamos un esquema de síntesis –a modo de autoanálisis– que intenta articular algunas de las ideas vertidas en este artículo. Es un intento de reconstruir el camino recorrido destacando algunos de los ejes de la estrategia presentada.



ESQUEMA 2. Estrategia metodológica para un estudio de diseño

Son cuatro las cuestiones que retomamos en el esquema: 1) preocupación por la recuperación del contexto; 2) articulación de momentos de formación y sistemas de análisis múltiples; 3) relación reflexiva entre teoría y práctica en un modelo de recursividad metodológica; 4) desarrollo de nuevas categorías teóricas que integren especificidad y generalidad, desde una perspectiva de refinamiento.

Atendiendo a estas premisas, nos hemos abocado a una ingeniería de diseño metodológico fundado en el reconocimiento de que el decir, pensar y hacer respecto de la enseñanza está teñido de las configuraciones de cada contexto de formación, así como también lo están las posibilidades de leer *nuevos y viejos* sentidos al respecto. Este reconocimiento nos ha conducido a focalizar en el nivel del *microespacio de las prácticas cotidianas* de formación e investigación, en tanto sólo en este plano puede pensarse la transformación.

Y es el trabajo de explicitación y desnaturalización de rutinas y concepciones lo que fortalece el vínculo esperanzador con una transformación superadora. Ese es el sentido último de la indagación y análisis que se proponen: comprender cómo se despliegan procesos de movilización y ajuste entre pensamiento y práctica con el objetivo de impulsar nuevos sistemas de acción, posibles de *ensayar* en el contexto del aula.

Se trata también de un modo de enfrentar la falta de credibilidad generalizada respecto de sostener los hallazgos de la investigación educativa en situaciones reales. Es, en síntesis, un esfuerzo por promover cambios desde una mayor articulación teoría-práctica, que enfatiza la relación reflexiva entre ambas, recuperando la apuesta por los procesos creativos en investigación y un sentido de esperanza en nuevas alternativas. Apostamos así por la idea de un progreso posible, y adoptando las

posibilidades contenidas en el seno de lo incierto, sobre todo aquellas vinculadas a procesos creativos, asumimos un compromiso con el cambio desde la práctica misma de investigación.

Referencias bibliográficas

- ADÚRIZ BRAVO, A., IZQUIERDO, M. & STANY, A. (2002). “Una propuesta para estructurar la enseñanza de la Filosofía de la Ciencia para el profesorado de Ciencias en formación”. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 465–476.
- BAENA CUADRADO, M. D. (2000). “Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias”. *Enseñanza de las ciencias*, 18(2), 217–226.
- BARCENA, A. & ARTIS, M. (1987). *Introducción al Método Científico en Biología*. Consejo Nacional para la enseñanza de la Biología.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRASCOSA, J., MARTÍNEZ TORREGOSA, J., FURIÓ, C. & GUIASOLA, J. (2008). “¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Secundaria?”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 118–133.
- COBB, P., CONFREY, J., DISESSA, A., LEHRER, R. & SCHAUBLE, L. (2003). “Design Experiments in Educational RESEARCH”. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 32(1), 9–13.
- COLL, C. & EDWARDS, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Aprendizaje.
- COLLINS, A., JOSEPH, D. & BIELACZYK, K. (2004). “Design Research: Theoretical and methodological Issues”. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15–42.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- FELDMAN, D. (1992). “¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?” *Revista del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación*, 1(1), 41–50.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ, I., GIL, D., CARRASCOSA, J., CACHAPUZ, A. & PRAIA, J. (2002). “Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza”. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 447–488.
- FERNÁNDEZ, I., GIL, D., VILCHES, A., VALDÉS, P., CACHAPUZ, A. PRAIA, J. & SALINAS, J. (2003). “El olvido de la tecnología como refuerzo de las visiones deformadas de la ciencia”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), consultado el 02/07/2009.
- GARRET, R. (1995). “Resolver problemas en la Enseñanza de las Ciencias”. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales* 5, 1–15.
- GIL PÉREZ, D. (1994). “10 años de investigación en Didáctica de las Ciencias: realizaciones y perspectivas”. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 154–164.
- HOBAN, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- LARROSA, J. (2002). “Notas sobre a experiència e o saber de experiència”. *Revista Brasileira de Educação* 19, 20–28.
- LESH, R. & ANTHONY K. (ed.) (2000). *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACCHIAROLA, V. (2006). “El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando?” En RIVAROSA, A. (comp.), *Estaciones para el debate, un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: Fundación de la UNRC, 80–89.
- MAIZTEGUI, A., GONZÁLEZ, E., TRICÁRICO, H., SALINAS, J., PESSOA DE CARVALHO, A. & GIL, D. (2000). “La formación de profesores de ciencia en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación* 24, 163–187.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- MIGNORANCE, P. (2001) “Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores”. En MARCELO, C. (ed.): *La función docente*. Madrid: Síntesis, 27–41.
- PACCA, J. & VILLANI, A. (2000). “La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil”. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 95–104.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza–aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. (1995). “Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 3(1), 7–13.
- PORLÁN, R. & RIVERO, A. (1999). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- POZO, J. I. (1999). “El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje”. En J. M. SÁNCHEZ, A. M. OÑORBE & I. BUSTAMANTE (eds.), *Educación Científica*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- POZO, I., POSTIGO, Y. & GÓMEZ CRESPO, M. (1995). “Aprendizaje de estrategias para la solución de Problemas de Ciencias”. *Alambique* 5, 16–26.
- REIGELUTH, C. & FRICK, T. (1999). “Investigación formativa: Una metodología para crear y mejorar teorías de diseño”. En REIGELUTH, C., *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (II)*. Madrid: Aula XXI.
- RIVAROSA, A. & MORONI, C. (2008). “Análisis de las representaciones de los estudiantes universitarios de Biología acerca de las prácticas en ciencias: una alternativa para la enseñanza”. *Revista de Educación en Biología*, 11 (1), 18–30.
- RIVAROSA, A. (2009). *Aprendiendo a enseñar: La reflexión histórica y epistemológica en la formación de formadores*. Río Cuarto: Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ROMERO AYALA, F. (1998). “Una pequeña reflexión sobre los problemas de investigación de la Didáctica de las Ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 171–174.
- SANMARTÍ, N. (2000). “El diseño de unidades didácticas”. En PERALES PALACIOS, F. & CAÑAL DEL LEÓN, P. (eds.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoi: Marfil.

ⁱ 1993. Estados Unidos. Dirección: Roger Spotiswoode

ⁱⁱ 1995. Argentina. Dirección: Juan Bautista Stagnaro

Implicación del alumnado en el proceso de aprender a pensar

Juan Manuel MUÑOZ GONZÁLEZ

Antonio ONTORIA PEÑA

Correspondencia:

Juan Manuel Muñoz González

Correo electrónico:
m02mugoj@uco.es

Teléfono:
627 96 61 56

Fax: 957 21 89 37

Antonio Ontoria Peña

Correo electrónico:
ed1onpea@uco.es

Teléfono:
607 91 41 88

Fax: 957 21 89 37

Dirección postal común:
Facultad de CC. de la Educación
Universidad de Córdoba
Córdoba (España)

Recibido: 7 de mayo de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En el trabajo planteamos los mapas mentales como una técnica que potencia la capacidad de *aprender a aprender* y *aprender a pensar* del alumnado de magisterio dentro de un aprendizaje holístico o aprendizaje con todo el cerebro. El trabajo queda estructurado, en primer lugar, con un marco teórico en el que se clarifica conceptualmente la técnica del Mapa Mental. A continuación, presentamos el desarrollo del proceso de investigación desde la intencionalidad a la recogida de datos y su tratamiento con el programa *Atlas.ti*, para obtener los resultados tanto descriptivos como interpretativos, expuestos en tablas de frecuencia y en redes relacionales, por medio de un análisis cualitativo.

PALABRAS CLAVE: *Estrategia de aprendizaje, Estilo cognitivo, Proceso cognitivo, Aprendizaje visual.*

Learners' involvement in the learning to think process

ABSTRACT

In this article we establish mind maps as a technique that boosts the "Learning to learn" and "Learning to think" abilities of undergraduate Teacher Training students within a holistic learning or whole brain learning process. Firstly, a theoretical framework is proposed which conceptually clarifies the Mind Map technique. Next, we present the research process covering the aims and the steps in data compilation and processing. Data were processed with Atlas.ti software to obtain descriptive and interpretative results, which are shown in frequency tables and in relational networks as a result of a qualitative analysis of the findings.

KEY WORDS: *Learning Strategy, Cognitive style, Cognitive process, Visual learning.*

1. Introducción

La expansión de los medios tecnológicos ha provocado cambios cualitativos en la sociedad, de tal manera que podemos hablar de la emergencia de una nueva mentalidad. En este sentido, se identifica la sociedad actual por la *información* (Sociedad de la Información), por el *conocimiento* (Sociedad del Conocimiento) y por el *aprendizaje* (Sociedad del Aprendizaje). La educación actual y la formación del profesorado necesitan nuevas estrategias y técnicas para responder a esta nueva sociedad de la información. La abundante información disponible en la actualidad necesita estrategias y técnicas, que posibiliten su conversión en conocimiento a través del procesamiento personal. McCarthy (1991: 142) refuerza esta idea al afirmar que “*el conocimiento es el resultado de personalizar la información, de convertir la masa de datos entrante en conceptos e imágenes significativos. Este proceso se desarrolla reflexionando sobre la información que nos llega, comprendiéndola, evaluándola y traduciéndola al lenguaje que nosotros utilizamos*”.

A la preocupación de la perspectiva cognitivista por la construcción del conocimiento en conexión con la comprensión del significado y la creación de estructuras cognitivas, se une la perspectiva neurocientífica, que impulsa un aprendizaje holístico de la persona con estrategias orientadas a aprender con todo el cerebro. En este plano, que pretende desarrollar la capacidad de *aprender a aprender* y *aprender a pensar*, situamos nuestro trabajo en concordancia con la necesidad de adquirir técnicas y estrategias que lo hagan posible.

2. Perspectiva conceptual de los Mapas Mentales

El origen y desarrollo de los Mapas Mentales conecta con el movimiento del cognitvismo o *revolución cognitiva*, consolidado a partir de la década 70–80. El pensamiento cognitivista evolucionó desde el interés prioritario por los mecanismos de adquisición de la información y las capacidades hasta la comprensión del significado y la creación de nuevas estructuras cognitivas. Tony Buzán es el creador de los Mapas Mentales. Su presentación se realiza básicamente con *El libro de los Mapas Mentales* (1996) y *Tu mente en forma* (2004). Ontoria y su grupo han propiciado la difusión de esta técnica con los libros *Potenciar la capacidad de aprender y pensar* (2007, 4ª Ed.) y *Aprender con Mapas Mentales* (2006, 4ª Ed.), así como la realización de una tesis doctoral de la mano de J. M. Muñoz (2009).

La fundamentación teórica de los Mapas Mentales como estrategia/técnica de aprendizaje se encuentra en tres enfoques científicos relevantes:

- 1º) *El desarrollo de la neurociencia*: Al relacionar los mapas mentales con el funcionamiento cerebral, se los define como “*una poderosa técnica gráfica que aprovecha toda la gama de capacidades corticales y pone en marcha el auténtico potencial del cerebro*” (BUZÁN, 1996: 175). Desde esta perspectiva, interesa el acercamiento a las teorías representativas del desarrollo cerebral: los dos hemisferios o división cerebral (SPERRY, 1973), cerebro triple o triuno (MACLEAN, 1978; 1990), cerebro total o de los cuadrantes cerebrales (HERRMANN, 1989) y cuadrantes cerebrales o especialización funcional (BENZIGER, 2000). Se han incrementado las investigaciones sobre el cerebro como una realidad total (CARTER, 2002; JENSEN, 2003), de las que se han obtenido principios referidos al enfoque global y holístico del aprendizaje en sus distintas modalidades y a la estimulación del *cerebro total*.
- 2º) *La visualización de la información y la expansión de las TICs en la sociedad*. La construcción del conocimiento con *organizadores gráficos* se sitúa dentro de las técnicas de visualización de la información (TUFTE, 1994; WURMAN, 1997; DÜRSTELER, 2000; ENGELHART, 2002; WARE, 2004). El Mapa Mental es, por definición, una expresión gráfica que refleja el “*pensamiento irradiante, imaginativo y estructurado simultáneamente*” (BUZÁN, 1996, 2004; ONTORIA, 2004, 2006), o bien, se considera como un método que destila la esencia de aquello que conocemos y organizamos de forma visual (MCCARTHY, 1991: 142).
- 3º) La concepción de las “*Inteligencias Múltiples*” (GARDNER, 1994; STENBERG, 1999), el enfoque de las “*Mentes del futuro*” (GARDNER, 2005) y el movimiento de la *Inteligencia Emocional* (GOLEMAN, 1998, 2006; ELÍAS, TOBIÁS & FRIEDLANDER, 2001; MARTIN & BOECK, 2002, entre otros) apoyan una perspectiva holística del aprendizaje. Con los Mapas Mentales se potencian las capacidades cognitivas, sociales y personales, pues, como hemos indicado anteriormente, sintonizan con una concepción holística de la educación y del aprendizaje. Con los Mapas Mentales puede plantearse también la autoconciencia de los procesos vividos

durante su aplicación, con lo cual se manifiesta la implicación del yo como agente del propio aprendizaje, situándonos en un nivel metacognitivo según el enfoque interpretativo–fenomenológico (MCCOMBS, 1993).

El Mapa Mental representa una realidad multidimensional que comprende espacio, tiempo y color. La imagen estimula una amplia variedad de habilidades en el cerebro como formas, colores, líneas, dimensiones, etc., es decir, habilidades que estimulan la imaginación y, por consiguiente, fomentan el pensamiento creativo y la memoria asociativa. Ayuda a pensar, buscando la integración de palabras e imágenes y, con ellas, generar estructuras que reflejan la jerarquización y la categorización del pensamiento (ONTORIA ET AL., 2006). Contiene “*ideas ordenadoras básicas*”, que son los conceptos claves a partir de los cuales se organiza la trama de relaciones conceptuales.

El Mapa Mental como técnica de enseñanza–aprendizaje tiene importantes repercusiones en el ámbito afectivo–relacional de la persona, ya que el protagonismo otorgado al alumnado, la atención y aceptación que se presta a sus aportaciones y el aumento de su éxito en el aprendizaje favorecen el desarrollo de la autoestima. Su uso en la negociación de significados mejora las habilidades sociales y desarrolla actitudes acordes con el trabajo en equipo y, más globalmente, con la sociedad democrática.

Finalmente, aludimos al papel de las TICS en la aplicación de los Mapas Mentales como estrategias de aprendizaje, pues se dispone del programa informático *Mindmanager* en su versión 7. Su repercusión educativa presenta una vertiente técnico–creativa en la elaboración de los Mapas Mentales y una referencia al proceso madurativo del alumnado como persona total, que incluye el ámbito cognitivo, personal y social.

3. Proceso de Investigación: intencionalidad, contextualización, muestra y cuestionario

El trabajo se enmarca dentro de la metodología de la investigación cualitativa, que responde mejor al análisis del pensamiento del alumnado como “*sujeto interactivo y comunicativo que comparte significados*” (PÉREZ SERRANO, 2004: 10). Este modelo se identifica con los siguientes rasgos orientadores del trabajo (RODRÍGUEZ ET AL., 1999; FLICK, 2004; PÉREZ SERRANO, 2004; MCMILLAN & SCHUMACHER, 2005):

- *Proceso descriptivo*, en el que se recogen los datos y las situaciones como palabras, sentimientos y comportamientos de las personas, que son la fuente informativa del trabajo.
- *Enfoque humanista interpretativo*, con un *carácter fenomenológico* que busca los significados que dan los propios sujetos a la experiencia.
- *La observación* como técnica para la recogida de datos.
- *La reflexión* como actividad generadora de pensamiento.
- El *contacto frecuente* del investigador con la situación investigada.

1º) *Intencionalidad*. El objetivo de este trabajo está orientado a descubrir el impacto de los mapas mentales como una técnica holística de aprendizaje en la formación inicial del maestro. Existe interés por detectar su aportación en la comprensión y organización del conocimiento. Se busca, en definitiva, descubrir la conciencia que el alumnado manifiesta sobre la influencia de los mapas mentales en la construcción del conocimiento durante el proceso de aprendizaje.

2º) *Contextualización y muestra*. La experiencia se ha desarrollado en *Didáctica General*, asignatura troncal del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). La muestra comprende 140 alumnos universitarios pertenecientes al segundo curso de la titulación de Maestro, en la especialidad Educación Primaria, durante los años académicos 2006/7 y 2007/8. El trabajo se ha realizado dentro de la cotidianeidad de la docencia de un curso normal. Al estar implicado el propio profesor en la experiencia, sintoniza con el modelo de la investigación cualitativa que implica la permanencia frecuente y prolongada en el contexto o escenario de la acción educativa, la convivencia con el alumnado–muestra e, incluso, la incidencia en la dinámica del aula. Todas las condiciones, pues, para la realización del trabajo han sido positivas y favorables. Con los Mapas Mentales inmersos en la dinámica metodológica del curso, se han trabajado

los módulos del programa dentro del modelo de aprendizaje cooperativo y centrado en el alumnado (ONTORIA, GÓMEZ, MOLINA & DE LUQUE, 2006).

3º) *Cuestionario*: Hemos utilizado el cuestionario reflexivo o de autoobservación interna definido como “una narración que realiza una persona o grupo acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes, etc”. (PÉREZ, 1994: 39). Es, pues, un documento personal y autobiográfico en el que la persona (alumnado) describe e interpreta sus propios constructos mentales y toda su dinámica personal.

4. Construcción del pensamiento con el Mapa Mental

La *revolución metodológica* en la investigación cualitativa cuenta con autores representativos como Tesch (1990), Fielding & Lee (1992), Miles & Huberman (1994), Kelle (1995), Weitzman & Miles (1995). Dentro de la diversidad de programas informáticos aplicados a la investigación cualitativa, los más utilizados son *Atlas.ti* de Thomas Muhr (2007), *Aquad* de Huber & García (1991) y *Nudist* (1987). Con los tres programas pueden efectuarse análisis descriptivo–interpretativos y pueden construirse nuevas teorías (TESCH, 1990). Hemos optado por el programa *Atlas.ti* en el que se distinguen dos momentos principales:

1º) *El análisis textual* que comprende el proceso de *codificación* y *categorización*.

2º) *El análisis conceptual*, que intenta distribuir, agrupar y relacionar las categorías/ subcategorías para generar *networks* o redes gráficas relacionales.

4.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO CON EL PROGRAMA ATLAS.TI

Como consecuencia del análisis descriptivo hemos elaborado la siguiente tabla sobre la distribución de frecuencias y porcentajes de las distintas categorías y subcategorías.

4.1.1. Tabla de frecuencias y porcentajes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	F 04/05	F 05/06	% 04/05	% 05/06	% TOTAL 06/07	%TOTAL 07/08
OBTENCIÓN DE IDEAS	PROCESO ESTRATÉGICO	54	69	84,4%	81,2%	11,8%	11,2%
	ELEMENTOS FACILITADORES DE LA COMPRENSIÓN	10	16	15,6%	18,8%		
TOTAL PARCIAL		64	85	100%	100%		
SELECCIÓN DE IDEAS	COMPRENSIÓN	188	197	100%	100%	34,7%	26%
TOTAL PARCIAL		188	197	100%	100%		
CONSTRUCCIÓN DE MICROESTRUCTURAS GRÁFICAS	ORGANIZACIÓN	57	102	100%	100%	10,5%	13,4%
TOTAL PARCIAL		57	102	100%	100%		
CONSTRUCCIÓN DEL MM COMO PROCESO RESULTANTE	DOMINIO TÉCNICO	23	24	19,7%	15,2%	21,6%	20,8%
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE	–	4	0%	2,5%		
	REALIZACIÓN	94	130	80,3%	82,3%		
TOTAL PARCIAL		117	158	100%	100%		
EFICACIA EN EL APRENDIZAJE CON MM	RENDIMIENTO	86	149	74,8%	68,6%	21,2%	28,6%
	MEMORIZACIÓN COMPRENSIVA	19	43	16,5%	19,8%		
	ASIMILACIÓN REFLEXIVA	10	25	8,7%	11,5%		
TOTAL PARCIAL		115	217	100%	100%		
TOTAL GLOBAL		541	759	100%	100%	100%	100%

En dicho análisis encontramos 5 categorías: obtención de ideas, selección de ideas, construcción de microestructuras gráficas, construcción del Mapa Mental como proceso resultante y eficacia en el aprendizaje con el Mapa Mental. Su descripción se presenta en orden descendente, atendiendo a la frecuencia y porcentaje:

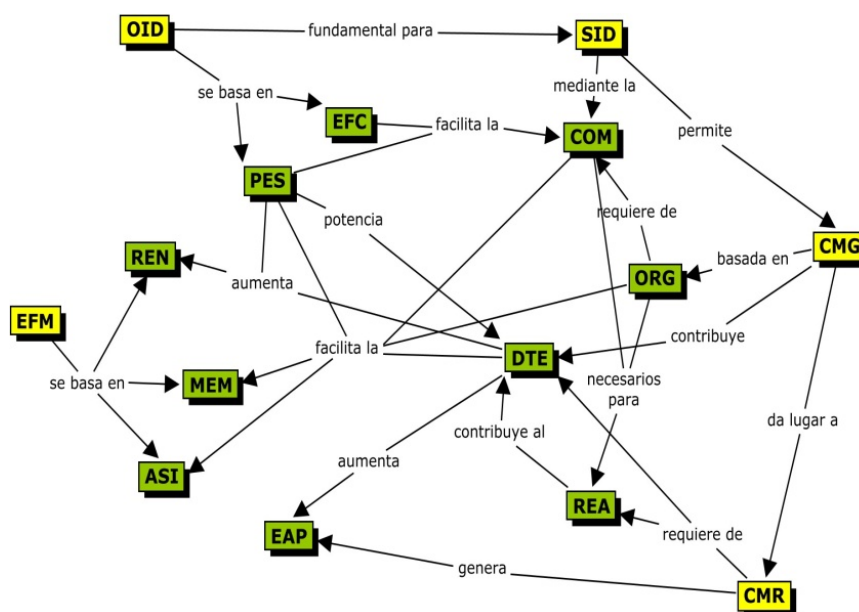
- La categoría *selección de ideas*, en el periodo 2006/2007, presenta una frecuencia de 188 y un porcentaje del 34,7%, mientras que en el periodo 2007/2008 aparece *selección de ideas* con una frecuencia de 197 y un 26%.
- La *eficacia en el aprendizaje con el Mapa Mental* ha obtenido una frecuencia de 217 y un 28,6% en el periodo 2007/2008, y con una frecuencia de 115 y un porcentaje del 21,2% en el periodo 2006/2007.
- La categoría *construcción del Mapa Mental como proceso resultante*, figura con una frecuencia de 117 y un 21,6% en el periodo 2006/2007, mientras que en el periodo 2007/2008 presenta una frecuencia de 130 y un 20,8%.
- La categoría *obtención de ideas*, en el periodo 2006/2007, figura con una frecuencia de 64 y un 11,8%, y, en el caso del periodo 2007/2008, aparece con una frecuencia de 85 y un porcentaje del 11,2%.
- La categoría *construcción de microestructuras gráficas*, en el periodo 2007/2008, aparece con una frecuencia de 102 y un 13,4%, y en el periodo 2006/2007 muestra una frecuencia de 57 y un 10,5%.

En definitiva, podemos constatar la expresión del pensamiento del alumnado a través de la construcción del mapa mental, lo cual constituye un eje central de nuestro trabajo. Comprender la obtención y selección de las ideas, su comprensión y organización siguiendo unos criterios de prioridad y globalidad. Esta realización genera mayor eficacia y rendimiento en el aprendizaje, al mismo tiempo que propicia expectativas positivas y un mayor refuerzo del dominio técnico.

4.2. EL MAPA MENTAL COMO RESULTANTE DEL PROCESO DE PENSAR.

La *network* o red presentada a continuación muestra los componentes principales que intervienen en el proceso de construcción del pensamiento. Las categorías y subcategorías son indicadores de la percepción del alumnado relacionada con las actividades que conlleva la capacidad de pensar. Dentro del proceso investigador corresponde a la fase conceptual o de interpretación de los resultados obtenidos con el programa *Atlas.ti*.

4.2.1. Network o red relacional



4.2.2 Tabla para la interpretación de la *network* o red relacional

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS
Construcción del MM como Proceso Resultante	CMR	Asimilación	ASI
Construcción de Microestructuras Gráficas	CMG	Comprensión	COM
Eficacia en el aprendizaje con MM	EFM	Dominio Técnico	DTE
Obtención de Ideas	OID	Elementos Facilitadores de la Comprensión	EFC
Selección de Ideas	SID	Expectativas de aprendizaje	EAP
		Memorización	MEM
		Organización	ORG
		Proceso Estratégico	PES
		Realización	REA
		Rendimiento	REN

Al analizar esta *network* o red relacional podemos diferenciar tres bloques o líneas de referencia para la construcción del pensamiento.

1º.– Obtención y selección de ideas (OID–SID):

Según el pensamiento del alumnado, representan dos momentos básicos del proceso de elaboración del mapa mental, de tal manera que están conectados y forman una unidad secuencial.

- *Obtención de ideas.* Implica la inmersión en los documentos disponibles para conseguir la mayor cantidad de ideas insertas en el núcleo temático. Supone una estrategia (PES) consistente en la familiarización con ellos y en conseguir una visión global de su estructura como pasos previos (SHEELE, 1996). El hecho de entresacar ideas está conectado con la utilización de elementos facilitadores de la comprensión (EFC), uno de los cuales es solucionar posibles dificultades en el significado de las palabras/conceptos o de expresiones conceptuales.
- *Selección de ideas.* Nos adentramos en la necesidad de establecer criterios para la diferenciación de ideas principales y secundarias, como primer paso de la selección de ideas. Surgen dos posturas: una, centrarse en descubrir y construir el pensamiento del autor o autores expresado en los documentos; y otra, construir el pensamiento propio, aunque esté influenciado por dicho/s autor/es. Para realizar este proceso de selección se requiere como factor esencial el logro de la comprensión del contenido documental. Al mismo tiempo, la categorización y priorización de las ideas facilita la construcción del mapa mental como expresión del pensamiento. Todo ello, además, desemboca en un mayor aumento del rendimiento y de la eficacia de la técnica.

2º.–Realización del Mapa Mental resultante (CMR).

Después de establecer la jerarquización de las ideas en la fase anterior, se procede a su organización, construyendo pequeñas estructuras gráficas (CMG). Estas microestructuras son agrupaciones de varios conceptos relacionados, equivalentes a distintas ideas o pensamientos. La organización de las ideas obtenidas, diferenciadas en principales y secundarias, son fundamentales para crear las microestructuras gráficas. Se trata de un momento de pensamiento creativo en la construcción del pensamiento.

Cuando el alumno ha finalizado la fase constructiva de microestructuras gráficas llega el momento de pasar a la realización del Mapa Mental global. Supone ensamblarlas, aplicando el criterio de priorización y jerarquización de las ideas. Es necesario recordar que el Mapa Mental desarrolla el *pensamiento irradiante*, es decir, que la expansión del pensamiento va del centro hacia la periferia. En consecuencia, las ideas principales se sitúan en la proximidad del centro de la gráfica y las secundarias figuran en el exterior. En este momento del proceso, el dominio técnico es uno de los requisitos fundamentales para lograr la correcta realización del Mapa Mental, de la que emergen las expectativas para su aplicación en el ámbito del estudio y en otras situaciones.

3º.–Dominio Técnico del mapa mental (DTE).

Representa un componente prioritario para la construcción del conocimiento con esta técnica, de lo cual el alumnado es consciente. Está en la raíz del propio proceso de elaboración del mapa mental,

pues contribuye a la creación de las microestructuras gráficas, al implicar la relevancia y significatividad de los conceptos.

La adecuada elaboración global del mapa mental refleja la jerarquización de los conceptos en función de su papel dominante en la línea de pensamiento. Con la expresión gráfica realizada, se facilita la memorización y asimilación comprensiva, al combinar imágenes, colores símbolos, palabras, etc.

Implica la conciencia del valor de la estrategia en la construcción del pensamiento, ya que el mismo mapa mental, conceptual y gráfico, es resultado del propio pensamiento estratégico. Todos estos aspectos mencionados tienen una repercusión positiva en el rendimiento y en la eficacia del aprendizaje.

4º.-Eficacia de los Mapas Mentales en el aprendizaje (EFM).

La eficacia en el aprendizaje mediante la utilización del Mapa Mental depende de dos capacidades primarias: la memorización comprensiva (MEM) que desarrolla el alumno durante todo el proceso trabajado y la asimilación reflexiva (ASD), que facilita la interiorización de los nuevos conocimientos. Ambas capacidades se favorecen con el dominio técnico del Mapa Mental, con la comprensión de los contenidos y con la organización de las ideas obtenidas.

Potenciando la memorización comprensiva y la asimilación reflexiva se incrementa la repercusión positiva y eficaz en el aprendizaje. De ellas depende, fundamentalmente, el *rendimiento (REN)*, tanto en el ámbito de estudio como en otras aplicaciones, ya que se compagina la capacidad de almacenar y recordar la información de forma comprensiva y la capacidad para reflexionar sobre el aprendizaje adquirido. El desarrollo de ambas capacidades garantiza la efectividad del Mapa Mental como estrategia de aprendizaje que, con el logro del dominio técnico, resulta determinante para la generación de nuevas expectativas y para la aplicación del Mapa Mental en otros campos de la vida.

5. El Mapa Mental y la sintonía con el enfoque gardneriano y con los hemisferios cerebrales

Señalamos, a continuación, la conexión que establecemos entre el enfoque de la construcción del pensamiento con los mapas mentales, el planteamiento de Gardner sobre las cinco mentes del futuro y la dominancia en la forma de pensar de los cuadrantes cerebrales de Benziger.

5.1. CONEXIONES ENTRE LOS MAPAS MENTALES, EL PLANTEAMIENTO GADNERIANO Y LOS CUADRANTES CEREBRALES DE BENZIGER

CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CON EL MAPA MENTAL	TEORÍA DE LOS CUADRANTES CEREBRALES DE HERRMAN Y BENZIGER.	LAS CINCO MENTES DEL FUTURO DE GARDNER.
1º.- Obtención de ideas. 2º.- Selección de ideas. 3º.- Eficacia en el aprendizaje con el Mapa Mental. 4º.- El Mapa Mental como resultante del proceso.	<i>Frontal Derecho (Benziger)</i> <i>Cortical Derecho (Herrmann)</i> <i>Personas:</i> buscan la síntesis, miran las cosas desde la globalidad, buscando estructuras que plasmen la síntesis de ideas concebidas.	<i>Mente sintetizadora:</i> extrae información de múltiples y diferentes fuentes; entiende y diferencia lo importante de lo secundario; evalúa y valora su significación y organiza dicha información.

Apreciamos que la mente más acorde con el enfoque del presente trabajo es la *mente sintetizadora*. Gardner (2005: 41) recoge la idea del premio nobel Murria Gell-Man de que la mente más apreciada en el siglo XXI será la mente capaz de sintetizar, pues representa un valor decisivo a medida que la información se acumula e incrementa debido a las tecnologías de la información. Se la describe como la mente capaz de atender y extraer información de múltiples y diferentes fuentes, entender y diferenciar lo importante de lo secundario, evaluar y valorar su significación y organizar dicha información, de tal manera que tenga sentido para la propia persona y para los demás. Trata también de comparar los distintos puntos de vista, sintetizar el conocimiento y establecer criterios para comunicar la información efectivamente. La mente sintetizadora supone una reflexión permanente para adaptar la nueva información al modelo inicialmente construido.

Desde el planteamiento cerebral, la predominancia se corresponde con la persona frontal derecha de Benziger (2000) y se compagina bastante con algunas características del cuadrante límbico izquierdo o *Persona Basal Izquierdo*. Definen personas que miran las cosas desde la globalidad y buscan estructuras que plasmen la síntesis de ideas concebidas. Pertenece a la estrategia orientada hacia la conceptualización y la integración, aunque mantiene, también, cierta coincidencia con la mente creativa.

6. El Mapa Mental como expansión del pensamiento

A modo de conclusión final, podemos decir que en el Mapa Mental se recogen los principales factores que están presentes en el proceso de aprender a pensar, poniendo de manifiesto una reflexión sobre la siguiente idea sintetizadora global: *el mapa mental como expresión del pensamiento irradiante*. Con esta idea Buzán (1996: 69) identifica conceptualmente mapa mental y pensamiento irradiante. Al aludir al pensamiento irradiante como “*procesos asociativos de pensamiento que proceden de un punto central o se conectan con él*” (Buzán, 1996: 67) encuentra similitud con la estructura radial de la neurona y su multiplicidad de conexiones:

“La estructura del mapa mental intenta ser expresión del funcionamiento del cerebro global con sus mecanismos asociativos que favorecen el pensamiento irradiante en el ámbito de la recepción, retención, análisis, evocación y control de la información” (ONTORIA, 2008: 40).

Otra vertiente conceptual del pensamiento irradiante es la consideración como forma de pensar, al orientar la construcción del conocimiento con la “*idea de la totalidad*” (BUZÁN, 1996: 45). Se intenta aprender a pensar con el cerebro total, es decir, con la confluencia de los dos hemisferios cerebrales, a través de la palabra y la imagen, con la razón y la imaginación. Encontramos, pues, una vinculación del pensamiento irradiante, organización del pensamiento a través del mapa mental. Traemos, una vez más, las palabras de Buzán para reforzar esta idea: “*Un vistazo a las leyes y a la teoría general del mapa mental permite ver que éste es en realidad una manifestación externa del proceso de pensamiento creativo en su totalidad*” (BUZÁN, 1996: 175).

En definitiva, afirmamos que el aprendizaje con mapas mentales conlleva procesos cognitivos básicos para conseguir un rendimiento eficaz: comprensión, obtención y selección de ideas, organización, asimilación reflexiva y la peculiar forma de expresión gráfica global del pensamiento.

Referencias bibliográficas

- ALPER, L., HYERLE, D. & CURTIS, S. (2004). “Student successes with thinking maps: School-based research, results, and models for achievement using visual tools”. *Thinking Maps: A Language for Leading and Learning*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, XVI, 187–198.
- BUZÁN, TONY (2001). *Head strong*. Londres: Harper Colling Publisher. Trad: *Tu mente en forma* (2004). Barcelona: Urano.
- BUZÁN, T. & BUZÁN, B. (1993). *The mind book*. Londres: BBC Books. Trad: *El libro de los mapas mentales* (1996). Barcelona: Urano.
- CALMAESTRA, J. & MUÑOZ, J. M. (2005). “Los Mapas Mentales y las tecnologías de la información”. *Revista Internacional de Magisterio*, edición 18, Colombia: Magisterio de Colombia, 36–38.
- CAZAU, PABLO (2004a). *Guía de Estilos de Aprendizaje*. Consultado el 15/09/2005 en <http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti.htm>
- CAZAU, PABLO (2004b). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Consultado el 11/11/2005 en <http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm>
- CHERRY, D., HYERLE, D., CURTIS, S. & ALPER, L. (2004). “Student successes with thinking maps: School-based research, results, and models for achievement using visual tools”. *Thinking Technology*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, XVI, 99–104.
- FIELDING, N. G. & LEE R. M. (1998) “Computer analysis and qualitative research”. *Newtechnologies for social research*. London: Sage.
- FLICK, UWE (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- GADNER, HOWARD (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GOLEMAN, DANIEL (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, DANIEL (2006). *Social intelligence*. New York: Bantham Books. Trad. *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas* (2006). Barcelona: Kairós.
- JENSEN, ERIC (1998). *Teaching with the brain in mind*. Virginia (USA): Association Supervision and Curriculum Development (ASCD). Trad. *Cerebro y aprendizaje* (2004). Madrid: Narcea.
- MARGULIES, NANCY (2002). *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Visual Mapping*. Chicago: Zephyr Press.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1984) *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: California Sage.
- MUHR, TH. (1997). *ATLAS/ti. Visual Qualitative Data. Analysis, management and model building. User's Manual and reference*. Berlin: Scientific Software Development.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P., MOLINA, A. & LUQUE, A. (2006). *Aprender con Mapas Mentales*. Madrid: Narcea.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P., MOLINA, A. & LUQUE, A. (2008). *Aprendizaje Centrado en el Alumno*. Madrid: Narcea.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P. & MOLINA, A. (2007). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, GLORIA (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol.1*. Madrid: La Muralla.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: TheFalmer Press.
- TÓJAR, JUAN CARLOS (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TORRE PUENTES, JUAN CARLOS (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- WEITZMAN, E. A. & MILES, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. London: Sage.

Una mirada sobre el proceso de formación del profesor como investigador en la Universidad Pública Federal brasileña

Carla Cristina Dutra BÚRIGO

Clesar Luiz LOCH

Correspondencia:

Carla Cristina Dutra Búrigo

Correo electrónico:
carlacdb@terra.com.br

Teléfono:
+5548-99806448

Dirección postal:
Fernando Ferreira de Melo, 204
Florianópolis – Santa Catarina –
Brasil. CP: 88085-260

Clesar Luiz Loch

Correo electrónico:
clesarloch@yahoo.com.br

Dirección postal:
Diputado Antônio Edu Vieira, 147
Florianópolis – Santa Catarina –
Brasil. CP: 88040-000

Recibido: 7 de septiembre de 2009
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En Brasil, históricamente, la investigación se ha constituido como una práctica restringida a la universidad pública. Frente a las políticas públicas neoliberales, un nuevo escenario se ha configurado en el proceso de constitución de la investigación y de la formación del profesor. En este artículo buscamos reflexionar sobre el proceso de formación del profesor como investigador en la universidad pública brasileña, frente a las nuevas directrices. Defendemos que la formación del profesor como investigador tiene posibilidades de crear y hacer proliferar comunidades interpretativas, de modo a cuestionar lo instituido, creando y recreando la realidad en la que está insertado.

PALABRAS CLAVE: *Universidad pública, Políticas públicas educativas, Formación del profesor.*

A look at the process of teachers' training as researchers at the Brazilian federal public university

ABSTRACT

In Brazil research has historically been limited to the public university. In the light of the neoliberal public policies, a new scenario has emerged for the building process of teachers' training and research. This paper aims to consider how the process of teachers' training as researchers has been established at the Brazilian federal university, following the new policies. We defend the idea that the teacher's training as a researcher enables the creation and proliferation of interpretative communities to question what has been instituted, creating and recreating the reality in which this teacher is immersed.

KEY WORDS: *Public university; Public educational Policies; Teacher's training*

Consideraciones iniciales

Hay en el universo académico, entre las investigaciones a que tuvimos acceso, innumerables investigaciones que analizan las causas y los efectos que están llevando al deterioro del desarrollo de los espacios públicos en la Universidad Pública Federal brasileña, a partir de la década de 90, con el avance de las políticas públicas neoliberales. Otras analizan las condiciones de realización del trabajo académico frente a las acciones de las políticas públicas educacionales, pero sólo algunas investigaciones sitúan el trabajo académico como constitutivo del proceso de desarrollo del espacio público en la Universidad, como una actividad de producción social que constituye históricamente el proceso de desarrollo de esta institución social.

Concebimos que el trabajo académico diferencia al profesor universitario (catedrático) del profesor de cualquier otro nivel de enseñanza. Por ejemplo, por más que creamos y defendamos que la investigación debe formar parte del proceso de formación del profesor y del ejercicio de su actividad académica, independiente del nivel de enseñanza en el cual actúa, ella no está efectivamente presente en todos los niveles, y tampoco la extensión. Los demás profesores también ejercen un trabajo académico; sin embargo, sin el ejercicio indisoluble de estas tres actividades: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Analizamos algunas investigaciones sobre el trabajo académico y el desarrollo del espacio público en la Universidad, con el fin de investigar cómo se constituye el trabajo académico, el proceso de publicitación de ese trabajo y el trabajo del profesor como una actividad de potenciación de las acciones de desarrollo del espacio público en la Universidad Federal, con el objetivo de comprender el movimiento del ejercicio del trabajo académico como una manifestación ideológica de sustentación de la sociedad vigente y de contestación de esta sociedad. Ese movimiento se realiza a partir de la relación que el profesor establece con su trabajo, frente a las condiciones de realización del mismo (BÚRIGO, 2003).

De acuerdo con Búrigo (2003), el espacio público existe en la Universidad, siendo uno de sus elementos constituyentes. Sin embargo, con las políticas públicas neoliberales, ese espacio viene perdiendo su fuerza frente a la incidencia de organización del espacio privado, que viene constituyéndose en la universidad pública, esencialmente por medio del proceso de racionalidad financiera. A partir de esa realidad, la Universidad, para mantenerse, para sobrevivir, establece relaciones de cooperación con órganos de financiación privados. En el ejercicio de sus actividades, a partir de esa realidad, el profesor organiza el espacio público cuando incrementa acciones para fortalecer ese espacio, sin embargo a la vez lo desorganiza, cuando fortalece el incremento de acciones privatizantes.

Hay una tendencia del trabajo académico a ser producido con vistas a la apropiación privada, en el sentido de revertir recursos para la Universidad como institución pública. Es decir, se privatizan los resultados del trabajo académico para organizar el espacio público y, a la vez, se desorganiza el espacio público con los incrementos privados.

Como modo de supervivencia de la Universidad pública, del trabajo académico y en busca de recursos que también agreguen valor a su sueldo, amenizando, así, el acelerado proceso de proletarización académica que ocurre desde la década de 90, el profesor, como un trabajador enajenado al proceso de trabajo, recurre a recursos junto a los agentes articuladores de cooperación, legitimando las acciones impuestas por el Estado. En este contexto, el profesor vive esencialmente el antagonismo de organizar y desorganizar, de fortalecer y enflaquecer el proceso de desarrollo del espacio público en la Universidad.

Entre las actividades que constituyen el trabajo académico, la investigación se destaca esencialmente como un medio potenciador del proceso de privatización de la Universidad pública. Con esto, un nuevo escenario surge en la academia, en el proceso de constitución del trabajo académico, en el proceso de constitución de la investigación. Dos aspectos son destacados por Santos (1999: 201), esenciales en esta relación entre Universidad y recursos externos; Universidad y productividad: *“la naturaleza de la investigación básica y las virtualidades y límites de la investigación aplicada en las universidades”*.

La incitación de los recursos externos, no estatales, implica una presión en el sentido de privilegiar la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, por dos motivos esenciales: el coste de la investigación básica y el tiempo para la presentación de los resultados.

Hay una diferencia de tiempo de maduración entre los órganos financiadores y la Universidad. Estos órganos necesitan agilidad en los resultados, pues el mercado les exige. Por otro lado, la

Universidad necesita de tiempo para la maduración de sus investigaciones. Esa diferencia de tiempo de maduración y la necesidad de agilidad por los recursos financieros impulsan las investigaciones para que sean más ágiles, aplicadas, y tengan resultados más inmediatos.

Con eso, la naturaleza de la investigación básica se volvió un problema, sea por sus costes, sea por la conversión progresiva de la ciencia en fuerza productiva, evidenciando la distinción entre investigación básica y aplicada.

Con base en la investigación que comento (BÚRIGO, 2003), en los últimos años eran las áreas técnicas, tecnológicas y profesionales de la Universidad Pública Federal las potencialmente más lucrativas para la atención de las necesidades de la sociedad mercantilizada. En su estado actual, hay una necesidad apremiante en el interior de la Universidad por la búsqueda de recursos externos, esencialmente debido a la racionalidad financiera, que viene impulsando todas las áreas de enseñanza a hacerse potencialmente interesantes al mercado.

Actualmente para el ingreso en las universidades públicas federales brasileñas hay una tendencia nacional, definida por las políticas públicas educacionales, con raras excepciones mediante las especificidades de las áreas, a que todo profesor ingrese ya con el título de doctor.

Con esto partimos de la premisa de que todo profesor que ingresa en la Universidad ya ha desarrollado investigaciones. Sin embargo, el desafío se encuentra en las condiciones de realización de trabajo a él propiciadas, en las cuales hay una tendencia para que el desarrollo de la investigación sea realizado por acuerdos con órganos de cooperación y que atiendan a criterios mercadotécnicos.

Por otro lado, la formación del catedrático también es uno de los elementos decisivos en la relación que el profesor mantiene con su trabajo académico, además de las condiciones de realización de ese trabajo. Al interactuar con el proceso de trabajo, el profesor manifiesta valores, significados, perspectivas, esperanzas y utopías que son reflejos conscientes de la realidad. En ese proceso de interacción aparecen el lenguaje, el pensamiento, nuevas necesidades y nuevos modos de satisfacción (TRIVIÑOS, 2003).

La formación del profesor es un reflejo consciente de su proceso de formación, de los fundamentos de su formación (proceso objetivo de la formación), y las relaciones que el profesor establece con su trabajo son reflejo consciente de esa formación, que constituye la actividad académica del profesor. Por otro lado, esa formación también, en cierto sentido, es determinada por la interacción del profesor con las condiciones existentes de trabajo, a partir de las posibilidades concretas, propiciadas al profesor frente a su formación. Por ejemplo: plano de capacitación docente, recursos para formación, entre otros factores que propician la formación del profesor en su ambiente de trabajo.

¿Pero cómo esa formación puede determinar las relaciones que el profesor establece con su trabajo académico? Pensamos que, si tiene la formación del profesor sus bases en los dictámenes del neoliberalismo, haciendo que este niegue algunos fundamentos de su formación, como la utopía de la investigación, por ejemplo, incrementando fundamentos de modo que esta investigación se limite a ser aplicable y lucrativa para la sociedad mercantilizada hay, a partir de este contexto, un revés en el proceso de formación del profesor que se reflejará en el ejercicio de su trabajo académico.

Frente a este contexto, nuevas inquietudes surgen: ¿Cómo se desarrolla la formación del profesor como investigador en el contexto de la Universidad Pública Federal? ¿Qué investigaciones se están realizando? ¿En qué condiciones se realizan estas investigaciones? ¿Todo catedrático es un ser que investiga? ¿Hay distinción entre el profesor y el investigador? ¿Necesariamente el profesor que enseña, no es aquel que investiga? ¿La investigación está direccionada hacia el posgrado y distante de la enseñanza de graduación?

1. La investigación en el proceso de formación del profesor

En el proceso de formación del profesor, la investigación, históricamente, se ha constituido como una práctica restringida a la Universidad pública. Actualmente es una de las actividades que constituyen la tríada de la esencia universitaria, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión.

La investigación se legitima históricamente en la Universidad como una actividad inherente a su fin formativo, por iniciativa de la Universidad de Berlín, en respuesta a las necesidades de la sociedad industrial que surgía en Alemania (BÚRIGO, 2006).

En Brasil, la investigación se concentra en las universidades públicas, en virtud de los acuerdos de cooperación con órganos de financiación públicos y privados, incluso con la CAPES (Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior) y el CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), como agencias de fomento, con el fin de viabilizar la realización de investigaciones tecnológicas y científicas en este país.

Sin embargo, hay otros institutos y organizaciones que también realizan investigaciones. Sin embargo, la Universidad pública todavía tiene un fuerte potencial para la investigación, sobre todo con los cursos de posgrado, a pesar de ser depreciada por el Estado neoliberal, que valora la enseñanza en detrimento de la investigación como medida de la actual política de racionalidad financiera. Hay investigaciones en las universidades públicas que tienden a tener sus resultados privatizados, pues son costeadas por órganos de financiación, fundaciones, empresas o asociaciones civiles, debido a la restricción de subsidios destinados por el Estado.

El neoliberalismo, que viene infiltrándose en la concepción de lo que es investigación hoy en Brasil, entiende esas sociedades entre universidades y órganos de financiación como mecanismos que legitiman la acción de la universidad ante la sociedad.

Hay un cambio en la mirada y en el modo de trabajo del profesor: de una corporación de investigadores en búsqueda de conocimientos que van al encuentro del interés de la humanidad (inspirado en el modelo alemán de universidad), del pensar más allá, se pasa gradualmente a la producción de investigaciones con resultados privatizables, inmediatistas, legitimando la mercantilización de la investigación universitaria (BÚRIGO, 2006).

Sin embargo, aunque haya que destacar algunos contratos éticos de trabajo a partir de un sistema de cooperación, distante del proceso de mercantilización, no todas las investigaciones realizadas en las universidades son privatizables. Alertamos contra el corporativismo desenfrenado junto a la comunidad académica que viene abriendo espacios para este tipo de actividad mercantil. Los profesores encontraron en los órganos financiadores una posibilidad de poder continuar realizando sus trabajos.

En este contexto, hay una tendencia de la investigación a distanciarse del proceso de formación del profesor a nivel de graduación. Pues, a nivel de posgrado o por medio de la actividad de extensión, el desarrollo de la investigación aplicable es más rentable en el mercado académico.

Y esta acción de distanciamiento de la investigación a nivel de graduación viene materializándose por medio de las políticas públicas educacionales brasileñas, que incentivan en este contexto, por ejemplo, la contratación de profesores con contratos temporales en detrimento de la contratación de profesores efectivos. Esta práctica priva a la enseñanza a nivel de graduación del acceso a la investigación, pues este tipo de contrato exime al profesor del desarrollo de la actividad de investigación.

La contratación de profesores temporales tiene por objetivo, en carácter excepcional, sustituir los profesores efectivos en función de exoneración o despido, fallecimiento, jubilación, alejamiento para capacitación y alejamientos de concesión obligatoria (como por ejemplo, licencia para el tratamiento de salud).

Esta forma de contratación está reglamentada por la Ley n.º 8.745 (BRASIL, 1993) que, por medio de la Disposición n.º 224 (BRASIL, 2007a), define el cuantitativo que cada Universidad puede contratar. Este profesor contratado no tiene acceso a la investigación, ni a la extensión. Su misión en la institución es sólo enseñar, teniendo un límite máximo de dos años de contratación, no siendo permitido renovar su contrato por los próximos dos años.

Este contrato temporal es aplicado a gran escala en la enseñanza a nivel de graduación, como cualquier contrato temporal en la era del capitalismo flexible y presenta consecuencias que tienden a comprometer el nivel de calidad en el proceso de formación académica. Este es un *trabajador flexible* y, por lo tanto, con *derechos flexibles*, lo que convierte su compromiso con la misión institucional y con su propio hacer –el enseñar– en un reto al mantenimiento del nivel de calidad en la enseñanza de graduación en las universidades públicas federales.

El contrato temporal de profesor, aun siendo un mecanismo de inserción de fuerza de trabajo en la Universidad, limita la acción de este profesional a sólo una de las áreas del trípede que la constituye: limita a la enseñanza. Esta imposición limita a su vez la formación de este profesor, pues lo distancia de la posibilidad del desarrollo de la investigación. Nuestra premisa se basa en que el desarrollo de la investigación fomenta la actividad de enseñanza. Con vistas a dirimir este escenario de contracción

temporal, por medio de la Disposición Interministerial n ° 22 (BRASIL, 2007), alterada por la Disposición n ° 224 (BRASIL, 2007a), el gobierno brasileño instituye el Banco de Profesores–Equivalente.

La premisa básica de este mecanismo es devolver la autonomía a la Universidad en la reposición de las plazas efectivas por motivo de exoneración, despido, fallecimiento y jubilación. Ledo engaño, hablamos aquí de autonomía, si las Universidades no disponen de una real autonomía financiera en el proceso de la contratación.

Este Banco operará con el presupuesto dispuesto por la Unión a las Universidades, que podrán dentro de su política interna optar por el tipo de contrato que van a establecer, obedeciendo a la lógica racionalista del Banco de Profesores–Equivalentes.

Vinculado al presupuesto global de la fuerza de trabajo docente, el Banco prevé la equivalencia de 0,5 para el profesor 20 horas; 1,0 para el profesor 40 horas; y 1,55 para el profesor en régimen de dedicación exclusiva. Obedeciendo a esta equivalencia, la Universidad tiene autonomía para reponer sus plazas. Se puede observar claramente la tendencia a fortalecerse de la idea de contratación de docentes en régimen de 20 ó 40 horas en detrimento del régimen de dedicación exclusiva.

El Banco fue construido dando a cada docente un peso diferenciado según su jornada de trabajo. Así, un docente en dedicación exclusiva vale un poco más que tres profesores en régimen de 20 h.; un docente efectivo en 40 h. equivale, independientemente del régimen de trabajo (20 h. ó 40 h.), a un profesor en contratación temporal; ya un docente efectivo de 40h equivale a dos efectivos de 20 h.

Claramente, quien viene desarrollando la investigación, en los cuadros de las universidades es el docente en régimen de dedicación exclusiva. Con la aplicación del Banco de Profesores–Equivalente, para atender a una demanda de reposición de plazas, podrá haber una tendencia a contratar profesores en régimen de 20 horas y de 40 horas, en detrimento de la contratación de un profesor en régimen de dedicación exclusiva. Pues sólo así las Universidades podrán aumentar su cuadro de contratación y atender a la demanda de las políticas públicas educativas de la enseñanza superior de ampliación de las universidades públicas federales brasileñas, en su proceso de expansionismo legitimado por el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales–REUNI (BRASIL, 2007b).

Esta práctica podrá venir a comprometer el desarrollo de la investigación en el interior de la Universidad y, consecuentemente, su debilitamiento. El reflejo de esta acción recaerá sobre la legitimidad que la Universidad encuentra junto a la sociedad. Sin cumplir su misión de enseñanza, investigación y extensión, hay una tendencia de la Universidad Pública Federal no ser legitimada por la sociedad que la mantiene efectivamente distanciando la investigación del proceso de formación a nivel de graduación, perpetuándola sólo en los cursos de posgrado, pues allí están los doctores en el ejercicio de sus investigaciones.

Coincidimos con Kourganoff (1990), que apunta que, si la Universidad tiene la función de formar, no puede restringirse solamente a la enseñanza, pues el proceso de formar incluye el conocimiento y la promoción del progreso por medio de la investigación. La enseñanza y la investigación no constituyen un fin en sí, pero son instrumentos para alcanzar una meta más alta: el desarrollo de la ciencia.

2. El trabajo académico

Las actividades de enseñanza, de investigación y de extensión son actividades constituyentes de la Universidad como institución social, cuyo fundamento está en el reconocimiento público de su legitimidad y de sus atribuciones, en un principio de diferenciación, que le confiere autonomía ante otras instituciones sociales, estando estructurada por ordenamiento, reglas, normas y valores de reconocimiento y legitimidad internos a ella. Así, la institución encuentra en la sociedad su principio y referencia normativa y valorativa, mientras la organización encuentra su referencia en objetivos particulares y es reglamentada por el mercado. O todavía más, una organización difiere de una institución por definirse por otra práctica social, la de su instrumentalidad, es decir, está referida al conjunto de medios particulares para la obtención de un objetivo particular (CHAUI, 2000).

Sin embargo, la enseñanza, la investigación y la extensión no siempre estuvieron articuladas como actividades en la Universidad como institución social, pues el trabajo académico, como un proceso de manifestación ideológica de la sociedad, corresponde a las necesidades de determinados contextos, de determinados medios sociales.

La forma como se constituye el trabajo académico es reflejo de las condiciones concretas de existencia de la sociedad en la cual está insertado. En palabras de Wood (2003: 65), podemos apuntar que la actividad productiva es una “*actividad consciente*”, fruto de la realidad de la cual forma parte. Es decir, es la síntesis de múltiples determinaciones de la realidad; por ello el trabajo académico es una actividad social, pues está insertado en dicha sociedad, no petrificado, pero en continuo desarrollo.

La investigación apunta (BÚRIGO, 2003) que, en las décadas de los años 70 y 80, ser catedrático era una situación social de prestigio. Era una referencia social ser profesor de una universidad pública. Sin embargo, además de este brillo social que atraía al profesor, el buen sueldo ofrecido delante del mercado laboral, una vida más confortable, suplían las necesidades básicas de ese trabajador. Sin embargo, la práctica de la investigación y de la enseñanza eran esencialmente las actividades que los atraían, y que se diferenciaban delante de otras prácticas académicas, es decir, la libertad de poder investigar enseñando, y la libertad de poder enseñar investigando.

La enseñanza, la investigación y la extensión son actividades sociales, de formación, de respuesta a la sociedad, de socialización de las producciones académicas. Sin embargo, a pesar de la libertad académica para constituir el proceso de producción de ese trabajo, vienen determinadas por las condiciones de realización del trabajo académico. Y, en ese contexto, el factor productividad académica fue destacado en la investigación en comentario (BÚRIGO, 2003) como determinante de la actividad académica.

Si partimos de la premisa de que el trabajo académico es una actividad social, una actividad de producción, sería equivocado decir que ese trabajo no es productivo. Sin embargo, cuando hablamos de productividad académica, hablamos de las condiciones de trabajo como reflejo de la política neoliberal que exige de la Universidad comportamientos adaptativos y mercadotécnicos como una organización.

Para atender a las exigencias de productividad académica, el profesor vive en, palabras de Días Sobrinho (2002: 165), un “*casi-mercado*”, una “*privatización disimulada*”, una “*pseudoprivatización*”, en el sentido de que todavía no hay un abandono total del Estado en cuanto a la financiación del trabajo académico, aunque esa financiación sea esencialmente precaria.

Lo que Días Sobrinho (2002) llama de *casi mercado* se traduce en la busca de los profesores por la financiación de sus actividades académicas, con el fin de legitimar su trabajo ante la sociedad recaudando recursos para la viabilidad de su trabajo.

La aceptación acrítica del incremento de esta productividad académica la asocia Chauí (1999) a la pérdida de la libertad académica, lo que Santos (1999: 203) viene a llamar de “*riesgo de alteración degenerativa de las prioridades científicas*”. Pues el riesgo existe, ya que los investigadores poseían la libertad de elección de los temas de investigación en función de su interés más intrínseco, del desafío que ponían a las teorías consagradas, pero los órganos de financiación privados poseen prioridades, contenidos, formas, plazos de utilización que necesitan ser respetados, sometiéndolos a las actividades de los investigadores; el Estado pasa a ser desentenderse de la responsabilidad por la investigación en las instituciones públicas; y las financiaciones privadas pasan a ser aceptadas como complemento salarial y suministro de infraestructura para los trabajos de investigación, privatizando los espacios públicos de la Universidad.

Verificamos aún que este incremento a la productividad produce una segregación en la Universidad en áreas ricas y pobres, debido a los trabajos articulados con el mercado que tiene preferencia por determinadas áreas en detrimento de otras; estimula la competitividad entre áreas y departamentos, en fin, cercena las relaciones entre algunos profesores que, de intelectuales cooperativos, se vuelven empresarios competitivos en búsqueda de lucros y venta de sus servicios; estimula la producción académica cuantitativa en detrimento de una producción académica cualitativa, dirigida a pensar la realidad con perspectivas críticas de transformación. Esa segregación, entre otros aspectos, desorganiza la Universidad como institución social, el trabajo académico como manifestación del espacio público de la Universidad Federal y la formación del profesor como investigador.

Pues si la enseñanza, la investigación y la extensión estuviesen dirigidas hacia el lucro, hay fuertes evidencias de que el profesor fortalecería el proceso de privatización y la individualidad del neoliberalismo, negando el fortalecimiento de lo social, de lo público. Con la privatización de las actividades del trabajo académico hay una tendencia a la disolubilidad de la enseñanza, de la investigación y de la extensión, pues hay una pérdida de la relación de interacción entre ellas. Sus movimientos son enyesados en favor del capital, del fin único, fragmentando la libertad académica en el proceso de desarrollo del espacio público y de la formación del profesor.

3. Consideraciones finales

En el caminar del desarrollo de las reflexiones propuestas en este artículo, partimos de lo que teníamos más concreto, es decir, las condiciones de realización del trabajo académico en el desarrollo del proceso de formación del profesor como investigador en la Universidad Pública Federal brasileña, frente a investigaciones ya realizadas.

Sin embargo, no objetivamos obtener generalizaciones; pero en el desarrollo, aunque inicial, de la reflexión sobre el proceso de formación del profesor como investigador en las universidades públicas federales brasileñas, es posible constatar que en la gestión de sus acciones la Universidad vive el antagonismo de lo que es necesario hacer y lo que verdaderamente se hace en el desarrollo de la enseñanza, de la investigación y de la extensión.

Este antagonismo llega también a las acciones de gestiones administrativas y académicas internas de las Universidades, que frente a las necesidades impuestas por el contexto político educacional de deterioro y de racionalidad financiera y por la necesidad de legitimarse en esta sociedad mercantilizada, adoptan acciones que esencialmente la niegan como una institución social.

La Universidad vive una crisis de identidad en busca de ser una institución social y, mediante sus acciones administrativas y académicas, viene legitimándose como una organización cualquiera, con fines mercadotécnicos.

Como institución social vive frente a las políticas públicas educacionales los desafíos contradictorios por las ansias sociales y por la lucha aislada de la supervivencia. Pues la sociedad eminentemente desconoce este apagar de las luces de la Universidad Pública Federal, delante de su muerte silenciosa en detrimento del fomento de las políticas gubernamentales que a la vez que alardean de una Universidad pública y de alto nivel de calidad, le niegan condiciones dignas de supervivencia.

Como fruto de un proceso histórico, la Universidad ha ido constituyéndose en el desarrollo de esta sociedad que ahí está, mercantilizada y privatizada en sus espacios de constitución, teniendo el mercado no como una oportunidad, sino como un delimitador de acciones.

Rescatamos el argumento de Wood (2003) según el cual, a partir de esa realidad, vivimos el embate de la democracia contra el capitalismo, siendo este, en su actual forma, excluyente en sus principios y fines; sin embargo, *democráticamente* los espacios públicos son invadidos por la supremacía del mercado, de lo privado. Decimos democráticamente, pues se manifiesta como algo armónico de desarrollo de un mundo mejor, de una sociedad mejor, de una Universidad mejor.

Esta Universidad ha ido constituyéndose, históricamente, en el movimiento de desarrollo de la propia historia de vida y de supervivencia de los profesores como trabajadores. Se consolidó como institución en un continuo movimiento de desarrollo del trabajo académico. A partir de una visión fatalista, de un futuro inexorable para la Universidad pública, negamos la comprensión de que los hombres construyen sus historias a partir de la interacción que mantienen con su realidad. Negamos que, al cambiar esta su realidad cambia también, en las palabras de Marx (1984), su pensamiento y los productos de su pensamiento. Pero, para esto, hay una duda primordial: ¿Qué Universidad queremos construir? ¿Qué Universidad estamos construyendo? ¿Qué realidad queremos cambiar? ¿Queremos cambiar?

En este contexto, delante de las condiciones de trabajo y de la propia constitución de la Universidad como institución social, el proceso de formación del profesor como investigador viene constituyéndose en un reto, que incluye también acciones que valoren la graduación como un espacio de enseñanza, investigación y extensión.

Por tanto, necesitamos de profesores en el proceso de formación en nivel de graduación dedicados exclusivamente, de modo que al interaccionar con la enseñanza puedan desarrollar la investigación y, al investigar, enseñen con acciones indisolubles del proceso de formación, asociadas a la actividad de extensión, como esencia de la Universidad que la diferencia de cualquier otra institución de enseñanza superior.

Sin duda, la extensión es una actividad que posibilita un canal de comunicación de la Universidad con la sociedad. Ribeiro (2003: 71) hace una crítica resaltando que las actividades de extensión se están analizando limitadamente como una fuente de renta. Advierte que la extensión debe ser el “[...] modo como una universidad piensa su entorno, como piensa la sociedad que la creó y la mantiene”.

No hay duda de que limitar el análisis de la actividad de extensión sólo como una fuente de renta es limitar su finalidad mayor, de interacción sistematizada con la comunidad, con vistas a contribuir con su desarrollo y en ella buscar conocimientos y experiencias para la evaluación y revitalización de la enseñanza y de la investigación.

Consideramos que la enseñanza, la investigación y la extensión son el trípode de la Universidad y se realizan a partir de una relación de interacción en el proceso de desarrollo de la actividad académica, pues, a la vez que la extensión puede ser fuente de renta, puede contribuir en la socialización del conocimiento junto a la comunidad.

Como resalta Eagleton (1999: 15), lo que pensamos y como actuamos son prácticas históricas que se constituyen a partir de la interacción con la realidad. Sin embargo, advierte el autor que “*no hay práctica humana fuera del dominio del significado, de la interacción y de la imaginación*”. La práctica del hombre, en este estudio, la práctica del profesor, es objeto de su voluntad, de su consciencia, de la relación que establece con la realidad, de su formación y de las condiciones de trabajo a él propiciadas.

Posibilitar el proceso de formación del profesor como investigador a nivel de graduación, como ya referenciamos, es un reto que en cierto sentido hace deconstruir lo que viene constituyéndose por medio de las acciones de las políticas públicas, que no pueden limitarse sólo en la gerencia interna de las instituciones, pero requiere un querer compartido por la propia academia, por la fuerza de trabajo docente, que muchas veces ve de forma amorfa esta situación que se va constituyendo.

La falta de recursos es el gran agravante de la Universidad que determina las condiciones de vida y de trabajo del profesor. Por otro lado, la libertad académica y la posibilidad de la búsqueda de recursos junto a los órganos de cooperación financiera hacen actualmente a la universidad pública un espacio impar de realización del trabajo del profesor, comparado con otras instituciones de enseñanza.

Quizás una nueva Universidad esté surgiendo, donde el Estado no será más el proveedor directo y responsable por esa institución, sino un colaborador junto a los órganos de cooperación de naturaleza pública y privada. A partir de ese contexto, posiblemente la propia comunidad académica tenga que repensar qué constituye lo público, es decir, el espacio público.

Hay contradicciones en el proceso de manifestación del espacio público en el ejercicio del trabajo académico. Aun negando que no contribuyen al proceso de privatización de la Universidad, los profesores consciente o inconscientemente sí lo hacen al proceso de segregación, de privatización de los espacios públicos existentes actualmente en esa institución, como una forma antagónica de mantenerla y legitimarla en la sociedad frente a la omisión del Estado.

Referencias bibliográficas

BRASIL (1993) *Ley n° 8.745*, de 09 de diciembre.

BRASIL (2007). *Disposición Interministerial n° 22*, de 30 de abril.

BRASIL (2007a). *Disposición n° 224*, de 23 de julio.

BRASIL (2007b). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*.

BÚRIGO, CARLA CRISTINA DUTRA (2003). *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós–Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BÚRIGO, CARLA CRISTINA DUTRA & LOCH, CLÉSAR LUIZ (2006). “Reflexões sobre o processo de formação do professor a partir do contexto social, político e econômico que envolve a educação a distância”. *Revista reflexão e ação*–Revista do departamento de educação da UNISC–Universidade de Santa Cruz do Sul 2, 14, 65–84.

CHAUÍ, MARILENA DE SOUZA (1999). “Ideologia neoliberal e universidade”. En OLIVEIRA, FRANCISCO DE & POALI, MARIA CÉLIA (org.), *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 27–51.

CHAUÍ, MARILENA DE SOUZA (2000). “A universidade em ruínas”. En TRINDADE, HÉLGIO (org.), *Universidades em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 211–222.

- DÍAS SOBRINHO, JOSÉ (2002). *Universidade e avaliação entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- EAGLETON, TERRY (1999). *Marx e a liberdade*. São Paulo: UNESP.
- KOURGANOFF, WLADIMIR (1990). *A face oculta da universidade*. São Paulo: UNESP.
- MARX, KARL (1984). *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauros.
- RIBEIRO, RENATO JANINE (2003). *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO SILVA; BÚRIGO, CARLA CRISTINA DUTRA & COLAO, MAGDA MARIA. (2003). “A formação do educador como pesquisador”. TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO SILVA (org.). *A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL–CONE SUL*, (17–60). Porto Alegre: UFRGS.
- WOOD, ELLEN MEIKSINS (2003). *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo.

El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico-deportiva de los adolescentes.

Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO

M^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO

Eva SANZ ARAZURI

Correspondencia:

Ana Ponce de León Elizondo

Correo electrónico:
ana.ponce@unirioja.es

Teléfono:
941 299329

M^a Ángeles Valdemoros

Correo electrónico:
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

Teléfono:
941299306

Eva Sanz Arazuri

Correo electrónico:
eva.sanz@unirioja.es

Teléfono:
941299288

Dirección postal común:
Universidad de La Rioja
Departamento de
Ciencias de la Educación
Edificio Vives
C/ Luis de Ulloa, s/n
26006 – Logroño
(La Rioja, España)

Fax:
941 299333

Recibido: 1 de junio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto determinar si el colectivo de profesores influye y cómo en el abandono de la práctica físico-deportiva de los jóvenes.

Para ello se ha llevado a cabo una triangulación metodológica, empleando técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra de la fase cuantitativa asciende a 1.978 sujetos, el 51,7% mujeres y el 48,3% hombres, con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de ± 2 sigmas. La variable dependiente analizada en el presente estudio es la situación de práctica físico-deportiva del joven, y las variables independientes son el sexo, la importancia concedida por los profesores a la actividad físico-deportiva, el grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por la práctica físico-deportiva de tiempo libre, el nivel de acuerdo sobre si las clases de Educación Física les sirvieron para iniciarse en este tipo de prácticas y el grado de acuerdo sobre si estas clases les resultan divertidas.

Se llevan a cabo un análisis descriptivo univariado, un análisis bivariado y un análisis de regresión multinomial, con el fin de detectar aquellos factores relacionados con los profesores condicionantes del abandono de práctica físico-deportiva de sus alumnos. El nivel de significación considerado en todo caso es $p < 0,05$.

En el estudio cualitativo, un total de 41 sujetos han participado en cuatro grupos de discusión: padres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas y los propios jóvenes.

Los resultados muestran que uno de cada cinco jóvenes abandona la práctica físico-deportiva. Este dato todavía resulta más preocupante entre las chicas, ya que por cada chico que deja de practicar hay tres chicas que abandonan. El análisis de regresión multinomial desveló diferencias entre chicos y chicas en lo relativo a los factores condicionantes del

abandono de las actividades motrices. En el caso de los varones, la no consideración de diversión en estas clases duplica las probabilidades de abandono frente a quienes las valoran divertidas. En el caso de las féminas, una opinión de que las clases de Educación Física no les han ayudado a iniciarse en la práctica físico-deportiva implica el doble de probabilidades de abandonar este tipo de experiencias.

PALABRAS CLAVE: *Educación, actividad física, deporte, docentes, abandono.*

Teachers' educational effect on the abandonment of physical-sport practice by the youth

ABSTRACT

This study aims to determine whether and how teachers influence the youth in their physical-sport abandonment.

A methodological triangulation, using quantitative and qualitative techniques, has been carried out. The quantitative phase sample consisted of 1978 subjects, 51.7% women and 48.3% male, with a confidence level of 95% and a sampling error of ± 2 sigma. The dependent variable analysed in this study is the physical-sport practice of the youth and the independent variables are: gender, the importance attached to physical-sport activities by teachers, the level of agreement on whether Physical Education teachers helped them to become interested in the practice of physical-sport in their leisure time, the level of agreement on whether Physical Education classes helped them get started in this type of practice, and the degree of agreement on whether these classes are fun.

An univariate descriptive analysis, bivariate analysis and multinomial regression analysis were performed to identify teachers' factors determining the physical-sport abandonment of their students. The significance level was established at $p < 0.05$.

In the qualitative study, a total of 41 subjects participated in four focus groups: parents, physical education teachers, teachers in other areas and young people themselves.

The results show that one in five youngsters stop practising physical-sport activities. This finding is even more worrying among girls, because for every boy who stops practising sports, three girls abandon this activity. The multinomial regression analysis revealed differences between boys and girls in relation to the determinants of the motor activity abandonment. For males, not considering these classes to be fun doubles the possibility of abandonment vis-à-vis those who consider them fun. For women, a view that Physical Education classes have not helped them take up physical-sport activities makes it twice as likely for them to abandon this type of experiences.

KEY WORDS: *Education, Physical leisure, Sport, Teachers, Abandonment.*

1. Introducción

A pesar de que, entre los agentes educativos encargados de las labores de formación y educación de nuestros niños y adolescentes, es la familia la institución por excelencia reconocida como pieza clave en este dispositivo pedagógico, no puede ni debe menoscabarse el rol fundamental del profesorado, dado que se constituye en generador cardinal del quehacer educativo en los últimos tiempos.

Los cambios en la entidad familiar acaecidos en las últimas décadas, que guardan relación con la incorporación de la mujer al mundo laboral, con mayores niveles de estrés profesional, con diversos imperativos que exigen pasar demasiado tiempo fuera del hogar, así como con las elevadas exigencias que imponemos a los niños en edad escolar relacionadas con su ocupación en múltiples actividades, también extraescolares, traen consigo una realidad que, en más ocasiones de las deseadas, priva a padres e hijos de disfrutar de una cantidad y calidad de tiempo que posibilite una atención educativa idónea en el marco familiar.

Estas y otras cuestiones derivan en el traspaso de compromisos educativos al colectivo docente, que hasta no hace muchos años se constituían en competencia de la organización familiar.

Estos aspectos no son ajenos al ámbito físico-deportivo en el espacio de ocio. De todos es sabido que son muchos los agentes educativos y sociales implicados en este cometido, caso de la familia, los amigos, los profesores y los técnicos físico-deportivos, entre otros.

En el presente artículo focalizaremos nuestra atención en el profesorado como agente educativo con poder condicionante en la práctica físico-deportiva de niños y adolescentes. En concreto, se examinarán las posibles relaciones entre la influencia de este colectivo y el abandono de dicho estilo de vida entre los escolares, indagando en variables como la importancia concedida por el profesorado a la práctica físico-deportiva, la valoración que el alumnado realiza de las clases de Educación Física y el sexo, entre otras. Dicho de otro modo, se centrará la atención en aquellas variables relacionadas con los profesores que, de un modo u otro, favorecen la renuncia de la práctica físico-deportiva de los discentes.

2. Estado de la cuestión

En primera instancia, en relación con el influjo de la ayuda manifestada por los docentes para que el adolescente se interese por la práctica físico-deportiva, autores como Pierón, Ruiz de Juan & García Montes (2008) constatan que aquellos adolescentes que mantienen un estilo de vida activo se expresan claramente más favorables a la opinión de que su profesor ha sido quien les ha ayudado a interesarse por dicho hábito que quienes se manifiestan inactivos motivadamente. Atendiendo al género, comprueban que es el sexo femenino quien mayoritariamente pone de manifiesto que el profesor no le ha ayudado a interesarse por la actividad motriz.

En esta línea, autores como Martínez-López, Cachón & Moral (2009) constatan que una amplia mayoría de adolescentes declara no recibir ningún tipo de recomendación para la práctica físico-deportiva por parte de los docentes, y verifican que en los Institutos de Educación Secundaria se ofrecen menos iniciativas para el fomento de la actividad físico-deportiva a las chicas que a los chicos.

En segundo lugar, aludiendo a la valoración de las clases de Educación Física por parte de los adolescentes, se descubren investigaciones que evidencian que, por un lado, es un alto porcentaje de alumnos quien percibe que no se está contribuyendo con estas clases a crear una práctica físico-deportiva habitual y sistemática (RAMOS, VALDEMOROS, SANZ & PONCE DE LEÓN, 2007) y, por otro, que la evaluación negativa es más frecuente entre aquellos que manifiestan un estilo de vida inactivo que entre quienes practican este tipo de actividades, así como que la opinión positiva acerca de la utilidad de las clases de Educación Física disminuye con la edad (PIERÓN ET AL., 2008). Otros autores ponen en evidencia que una percepción positiva de estas clases no es suficiente para generar la práctica físico-deportiva (SÁNCHEZ BAÑUELOS, 1996).

En esta línea, Moreno & Cervelló (2004) constatan, sin embargo, que las experiencias negativas vividas con los profesores de Educación Física sí pueden llegar a fomentar frustraciones y generar consecuencias determinantes para el abandono de la práctica físico-deportiva en un futuro.

Por último, Gutiérrez Sanmartín & Pilsa (2006) destacan que los adolescentes valoran más a aquellos profesores que les ayudan cuando se presentan dificultades y que les gustaría que sus profesores de Educación Física se preocupasen más por lo que ellos sienten.

3. Método

En cuanto al método, se procederá a una descripción sucinta del proceso seguido en la investigación, en el que se ha realizado una triangulación metodológica, operando con técnicas cuantitativas y cualitativas en dos fases.

FASE CUANTITATIVA:

En esta fase se ha pretendido conocer qué variables relativas al profesorado han podido influir en que determinados jóvenes abandonen la actividad físico-deportiva.

El universo de trabajo, un total de 11.259 sujetos, abarca todos los adolescentes que cursan alguno de los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España). La muestra se constituyó por 1.978 sujetos, 51,7% mujeres y 48,3% hombres, valor obtenido para un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de ± 2 sigmas.

La variable analizada en el presente estudio se refiere a la situación de práctica físico-deportiva del joven y su posible influencia a partir de variables independientes como el sexo, la importancia concedida por los profesores a la actividad físico-deportiva, el grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por la práctica físico-deportiva de tiempo libre, el grado de acuerdo sobre si las clases de Educación Física les sirvieron para iniciarse en este tipo de prácticas y si estas clases le resultan divertidas.

VARIABLES		CATEGORÍAS
VARIABLE DEPENDIENTE	Situación de práctica físico-deportiva del joven	<i>No practico ni practicaba / No practico pero antes practicaba / Practico pero antes no practicaba / Practico y practicaba</i>
VARIABLES INDEPENDIENTES	Sexo	<i>Mujer / Varón</i>
	Importancia concedida por los profesores a la actividad físico-deportiva	<i>Nada / Poca / Bastante / Cada vez más / Mucha / No sabe no contesta</i>
	Grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por la práctica físico-deportiva de tiempo libre	<i>Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / Unas veces en desacuerdo otras veces en acuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo</i>
	Grado de acuerdo sobre si las clases de Educación Física les sirvieron para iniciarse en este tipo de prácticas	<i>Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / Unas veces en desacuerdo otras veces en acuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo</i>
	Las clases de Educación Física le resultan divertidas	<i>Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / Unas veces en desacuerdo otras veces en acuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo</i>

TABLA 1. Variables que intervienen en este estudio

Para la técnica cuantitativa se utiliza como instrumento una parte del cuestionario MACOFYD (PONCE DE LEÓN ET AL., 2010), ya validado y configurado por un total de 39 ítems, de los cuales se extrajeron los referidos a las variables anteriormente mencionadas.

El análisis y tratamiento de los datos recogidos con el cuestionario se realizó con ayuda del programa estadístico SPSS 15.0, efectuando un análisis descriptivo univariado y un análisis bivariado a través del coeficiente V de Cramer. Todas las variables relacionadas significativamente, en el análisis bivariado, con la situación de práctica físico-deportiva de los jóvenes, fueron incluidas en un análisis de regresión multinomial con el fin de detectar aquellos factores, relacionados con los profesores, que se establecen en condicionantes de la ausencia de práctica físico-deportiva de los alumnos. El nivel de significación considerado en todo caso es $p < 0,05$.

FASE CUALITATIVA:

Se utilizó la técnica de los grupos de discusión, quedando configurados cuatro grupos: padres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas, así como los propios jóvenes, con un total de 41 participantes.

La selección de los participantes fue estructural, eligiendo la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. Se tuvieron en cuenta los siguientes principios: homogeneidad –en cuanto a colectivo educativo–, heterogeneidad –en función del sexo–, tendencia a equilibrar el número en relación con la procedencia –capital o resto de la provincia– y equilibrio en el tipo de centro –público y concertado–.

La introducción del tema se llevó a cabo de manera denotada (RUBIO & VARAS, 2004) y se confeccionó un protocolo de seguimiento, cuyas cuestiones se recogen en Valdemoros (2010).

Para optimizar la fiabilidad, fue un único investigador el encargado del análisis de los datos y se optó por un criterio de flexibilidad en cuanto a la duración de los grupos de discusión, finalizándolos cuando la saturación o redundancia de los discursos comenzaba a ser evidente. Finalmente, se observó a lo largo de la intervención de un mismo individuo si fluctuaba o no su opinión con respecto a una categoría examinada.

Los relatos surgidos en estos grupos de discusión fueron analizados con el apoyo del paquete informático NUD*IST.

Las categorías y subcategorías de análisis se validaron a través del juicio de expertos, los cuales identificaron las unidades textuales de uno de los grupos de discusión (profesores de Educación Física), registrándolas en las categorías y subcategorías consideradas. Los datos obtenidos se transcribieron al SPSS 15.0, y se aplicó la fórmula Kappa de Cohen (COHEN, 1960; 1968) para medir la fiabilidad entre los evaluadores, de lo que resultó un proceso de validación satisfactorio.

Los coeficientes Kappa obtenidos entre el investigador principal y cada uno de los expertos, así como el grado de acuerdo estimado en función del índice Kappa, según los márgenes propuestos por Landis & Koch (1977), son favorables.

Respecto al grado de concordancia entre el resto de expertos, las puntuaciones en ningún momento han sido inferiores a 0,5, pues son índices que reflejan un grado de acuerdo entre moderado, bueno y muy bueno. De esta forma, con los resultados obtenidos puede darse por satisfactorio el proceso de validación de categorías de la presente investigación.

4. Resultados

Al analizar la situación de práctica físico-deportiva de los jóvenes se detecta que casi todos ellos (un 96,9%) han realizado a lo largo de su vida alguna actividad física en su tiempo libre. No obstante, este dato tan positivo presenta su parte negativa al descubrir que un elevado porcentaje de adolescentes (el 18,5%) ha dejado de ejercitarse motrizmente en su espacio de ocio (ver figura 1).

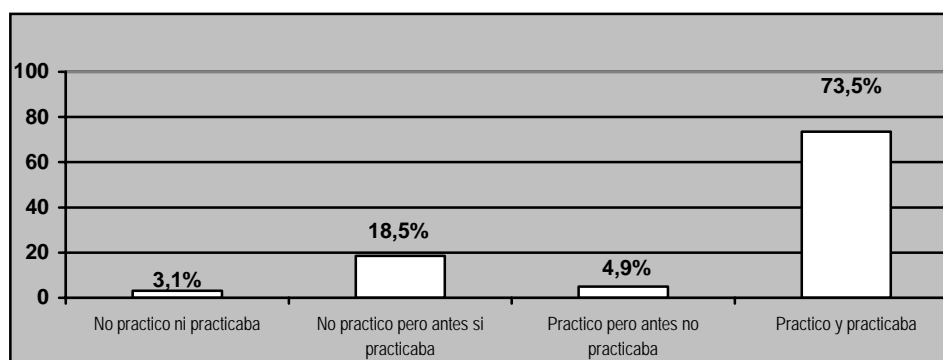


FIGURA 1. *Comportamiento físico-deportivo pasado y presente.*

Este abandono aumenta considerablemente en el colectivo de chicas, entre las que tres de cada diez han cesado su actividad física, mientras que en los chicos este índice se reduce hasta el 8,92%. A este respecto, el análisis relacional confirma que estas diferencias son significativas (V de Cramer: 0,264^{***})¹ y, por lo tanto, ratifica que por cada chico que deja de practicar hay tres chicas que abandonan.

¹ Los asteriscos que acompañan a cada coeficiente señalan su nivel de significación: [*p significatividad<0,05; **p significatividad<0,01; ***p significatividad<0,001]

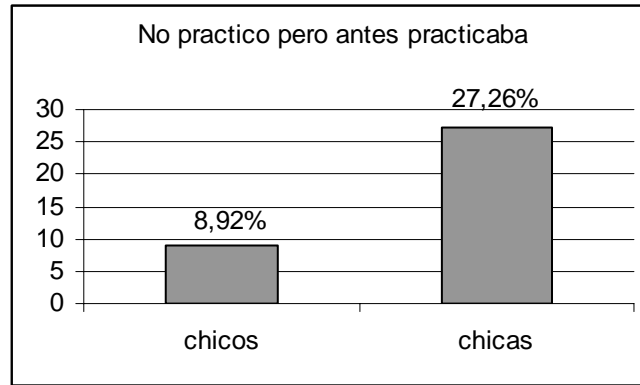


FIGURA 2. *Comportamiento físico-deportivo pasado y presente por sexo*

Los resultados del análisis de regresión multinomial certifican que las mujeres jóvenes (odds ratio [OR]=4,248) tienen 4 posibilidades más de abandonar su práctica físico-deportiva que los hombres (Tabla 2).

Variabes	Categoría referencia	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	Pvalor
Sexo	Hombre	1,446	0,139	4,248 (3,237–5,575)	< 0.001
Constante		-3,491	0,383		

TABLA 2. *Resultados del análisis de regresión multinomial*

Continuando con el análisis relacional bivariado, resulta interesante que la situación de práctica físico-deportiva de los jóvenes no se asocia significativamente ni con la importancia que conceden los profesores a las actividades físico-deportivas ni con el grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por la práctica físico-deportiva de tiempo libre. Sin embargo, sí se detectan diferencias significativas, aunque muy débiles, en la situación de práctica físico-deportiva en función de si al adolescente le resultan divertidas las clases de Educación Física (V de Cramer 0,064**) y de si considera que las clases de Educación Física le han servido para introducirse en la práctica físico-deportiva (V de Cramer 0,063**), tal y como se representa en la figura 3.

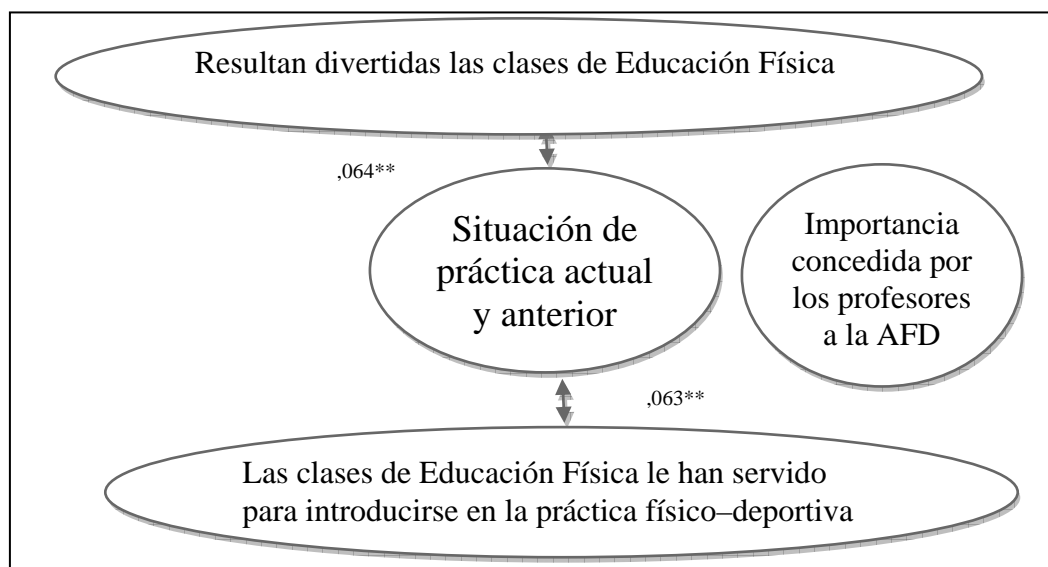


FIGURA 3. *Análisis relacional bivariado de la situación de práctica actual y anterior con las variables independientes del estudio.*

En esta línea, el análisis cualitativo nos muestra cómo las percepciones de los padres concuerdan con la realidad al considerar que los profesores de otras áreas distintas de la Educación Física no ejercen ningún tipo de influencia positiva sobre los adolescentes para la participación en experiencias físico-deportivas.

Las siguientes unidades textuales forman parte de los registros recogidos alusivos a esta materia:

Aunque hay unos temas transversales que se tocan en todas las asignaturas y uno de ellos es la salud y lo podían relacionar con el deporte, se hace de aquellas maneras, muy por encima. No se le dedica tiempo ni importancia.

Sin embargo, en contra de lo que se ha comprobado en los datos cuantitativos, los padres piensan que son los profesores de Educación Física los únicos que ejercen influencia positiva sobre sus estudiantes que les lleva a realizar actividad física en el tiempo libre. Así lo muestran las siguientes unidades textuales:

El único que puede influir es el profesor de Educación Física. Y depende de las ganas que tenga, de la edad y de lo informado que esté.

Si descendemos un poco más y realizamos el análisis relacional segmentado por sexo, se revela que, mientras que la situación de práctica y si al adolescente le resultan divertidas las clases de Educación Física se asocian significativamente en el colectivo de hombres (V de Cramer 0,086*) pero no en el de mujeres, la situación de práctica y si considera que las clases de Educación Física le han servido para introducirse en la práctica físico-deportiva se asocian significativamente en el colectivo de mujeres (V de Cramer 0,103**) pero no en el de hombres. Asimismo, a pesar de que para el conjunto de la población adolescente no se ha detectado una relación significativa entre la situación de práctica y el grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por la práctica físico-deportiva de tiempo libre, sí se constata una asociación significativa, aunque muy débil, entre estas dos variables en el grupo de mujeres (V de Cramer 0,083*) pero no en el de hombres (Figura 4).

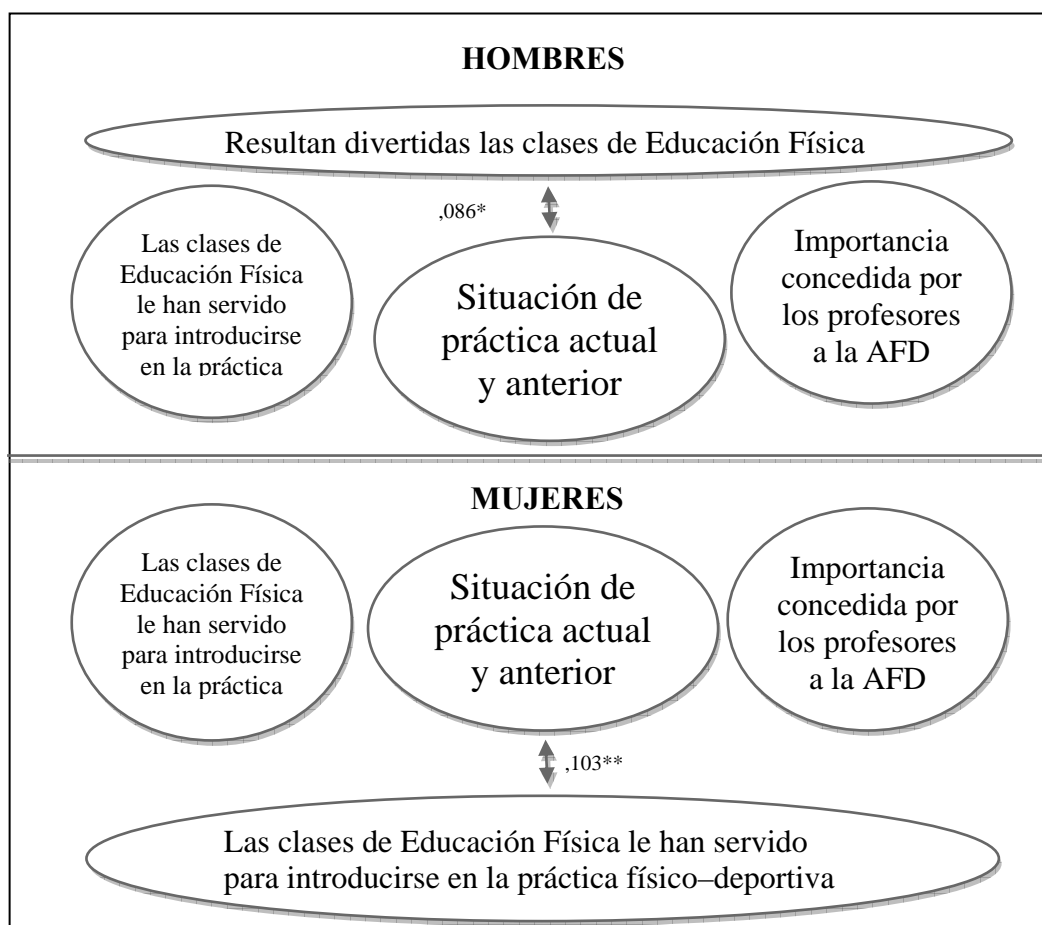


FIGURA 4. Análisis relacional bivariado de la situación de práctica actual y anterior con las variables independientes del estudio por sexo.

A partir de aquí, se realiza un análisis de regresión multinomial centrándonos, por un lado, en los chicos jóvenes que han abandonado la práctica físico-deportiva y, por otro, en las chicas que también han dejado estas actividades. Los resultados desvelan que el hecho de que los chicos no estén de acuerdo con que las clases de Educación Física sean divertidas (odds ratio [OR] = 2,181) duplica las posibilidades de que abandonen sus prácticas motrices frente a los chicos que estén totalmente de acuerdo con que sus clases de Educación Física son divertidas.

Variables	Categoría referencia	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	Pvalor
Se muestran en desacuerdo ante la expresión las clases de Educación Física resultan divertidas	Totalmente de acuerdo	0,780	0,327	2,181 (1,148–4,141)	<0,05
Constante		-2,485	0,256		

TABLA 3. Resultados del análisis de regresión multinomial en los chicos

Por su parte, aquellas chicas que están totalmente en desacuerdo (odds ratio [OR] = 2,628) o simplemente en desacuerdo (odds ratio [OR] = 2,087) con que las clases de Educación Física les hayan ayudado a introducirse en las actividades físicas de ocio presentan el doble de probabilidades de abandonar este tipo de experiencias que aquellas chicas que se muestran totalmente de acuerdo. Sin embargo, la percepción que tengan sobre si su profesor de Educación Física les ha ayudado a introducirse en las prácticas motrices de tiempo libre, a pesar de asociarse con la situación de práctica, no se constituye en causa del abandono físico-deportivo de este colectivo.

Variables	Categoría referencia	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	Pvalor
Se muestran totalmente en desacuerdo ante la expresión las clases de Educación Física te han ayudado a introducirte en la práctica físico-deportiva	Totalmente de acuerdo	0,966	0,359	2,628 (1,301–5,309)	<0,05
Se muestran en desacuerdo ante la expresión las clases de Educación Física te han ayudado a introducirte en la práctica físico-deportiva	Totalmente de acuerdo	0,736	0,337	2,087 (1,078–4,041)	<0,05
Constante					

TABLA 4. Resultados del análisis de regresión multinomial en las chicas

5. Discusión

La alta participación en actividades físico-deportivas descubierta entre nuestros adolescentes esconde, en su perspectiva negativa, que una cota nada desestimable de los mismos acaban abandonando este estilo de vida, siendo especialmente preocupante entre el sexo femenino, dado que hemos podido constatar que las probabilidades de que una chica renuncie a este tipo de prácticas se cuadruplica con respecto al sexo masculino.

A su vez, los resultados obtenidos en la presente investigación constatan que la práctica físico-deportiva de los jóvenes analizados no se relaciona ni con la importancia que otorgan los docentes a la actividad motriz ni con el grado de acuerdo sobre si el profesorado de Educación Física les ha ayudado a interesarse por dicho hábito. Resultados que se contraponen a los obtenidos por Pierón et al. (2008), quienes asociaron la inactividad motriz con la percepción del adolescente de que su profesor no le había ayudado a interesarse por la práctica motriz.

Sin embargo, si se ha descubierto asociación entre la situación de práctica de los chicos y el hecho de que las clases de Educación Física le resulten divertidas, y, en las chicas, su situación de

práctica se relaciona con la consideración de que estas clases le han servido para introducirse en las actividades físico-deportivas.

En esta línea es preciso destacar, como aportación de nuestra investigación, las diferencias detectadas entre chicos y chicas en lo relativo a los factores condicionantes del abandono de dicho estilo de vida, que guarda relación con el grado en que las clases de Educación Física resultan divertidas, en el caso de los chicos, y con la consideración de que estas clases les han servido para iniciarse en este tipo de actividades, en el caso de las chicas.

En el caso de los varones, nuestros resultados sintonizan con la constatación de Moreno & Cervelló (2004), en cuanto a que las experiencias negativas en las clases de Educación Física pueden derivar en la renuncia al hábito físico-deportivo, si bien podemos verificar, como aportación del presente estudio, que la no consideración de diversión en estas clases duplica las probabilidades de abandono frente a quienes las valoran divertidas.

A su vez, autores como Pierón et al. (2008) y Martínez-López et al. (2009), atendiendo al sexo femenino, comprueban que es quien mayoritariamente pone de manifiesto que el profesor no le ha ayudado a interesarse por la actividad motriz y que en los Institutos de Educación Secundaria se ofrecen menos iniciativas para el fomento de la actividad físico-deportiva a las chicas que a los chicos, respectivamente. Lejos de poder ratificar estas conclusiones en la investigación que nos ocupa, si estamos en disposición de aportar que en el caso de las chicas, una opinión de que las clases de Educación Física no les han ayudado a iniciarse en la práctica físico-deportiva implica el doble de probabilidades de abandonar este tipo de experiencias; sin embargo, la percepción que tengan sobre si su profesor de Educación Física les ha ayudado a introducirse en las prácticas motrices de tiempo libre no se constituye en causa del abandono.

Conscientes de las limitaciones de nuestro estudio y consecuentes con la importancia que ha de concederse a las cuestiones de género en la práctica físico-deportiva en el espacio de ocio del adolescente, se propone como prospectiva de este trabajo continuar profundizando en este tipo de cuestiones.

6. Conclusiones

1. Pese a la elevada proporción de adolescentes con un antecedente físico-deportivo activo, se constata una importante cota que ha renunciado a dicho hábito y que es preciso tener en consideración.
2. Se constata mayor índice de abandono de la práctica físico-deportiva entre las chicas que entre los chicos.
3. La importancia que conceden los profesores a las actividades motrices, así como la ayuda que éstos proporcionan para interesarse por dicho hábito, no se constituyen en factores determinantes de la situación de práctica físico-deportiva del adolescente.
4. Los padres perciben que son los profesores de Educación Física los únicos docentes que ejercen una influencia positiva sobre sus alumnos para inducirles a realizar actividad física en el tiempo libre.
5. La opinión de los chicos, no así de las chicas, acerca de la diversión inherente a las clases de Educación Física, se constituye en factor condicionante para el abandono de la práctica físico-deportiva, en aquellos casos en los que el dictamen es negativo.
6. La opinión de desacuerdo, por parte de las chicas, sobre que las clases de Educación Física les han ayudado a interesarse por la práctica motriz, se establece en agente determinante para la renuncia al hábito físico-deportivo.

Referencias bibliográficas

- COHEN, J. A. (1960). "Coefficient of agreement for nominal scales". *Educational and Psychological Measurement* (Charlottesville, VA) 20, 37-46.
- COHEN, J. A. (1968). "Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement of partial credit". *Psychological Bulletin* (Washington) 70, 213-220.

- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. & PILSA, C. (2006). “Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores”. *Revista Internacional de Medicina y CC. de la Actividad Física y el Deporte*, 24.
- LANDIS, J. R. & KOCH, G. (1977). “The measurement of observer agreement for categorical data”. *Biometrics* (Arlington, TX) 33, 159–174.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. J., CACHÓN, J. & MORAL, J. E. (2009). “Influences of the school and family context in the adolescent’s physical activity. Special attention to the obese pupil”. *Journal of Sport and Health Research*, 1 (1), 26–45.
- MORENO, J. A. & CERVELLÓ, E. (2004). “Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador”. *Enseñanza*, 21, 345–362.
- PIERÓN, M., RUIZ JUAN, F. & GARCÍA MONTES, M. E. (2008). “La opinión del alumno de educación secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores”. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8.
- PONCE DE LEÓN, A., SANZ, E., RAMOS, R. & VALDEMOROS, M. A. (2010). *Cuestionario de motivaciones, actitudes y comportamientos en el ocio físico-deportivo juvenil. MACOFYD*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- RAMOS, R., VALDEMOROS, M. A., SANZ, E. & PONCE DE LEÓN, A. (2007). “La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/>.
- RUBIO, M. J. & VARAS, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- SANCHEZ BAÑUELOS (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VALDEMOROS, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo juvenil. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Agradecimientos

Agradecemos a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja la financiación a la investigación, de la cual se deriva este artículo, dentro del marco del Plan Riojano de I+D+I del Gobierno de La Rioja (Ref. Fomenta 02/2007).

Trabajando la prevención: habilidades comunicativas en personas con esquizofrenia. Conocer la enfermedad para trabajar desde la escuela

Carlos SALAVERA BORDÁS

Correspondencia:

Carlos Salavera Bordás

Correo electrónico:
salavera@unizar.es

Teléfono:
976 761000 (4400)

Dirección postal:
Facultad de Educación
Dpto. de Psicología y Sociología
C/San Juan Bosco, 7
E-50009 Zaragoza
(España)

Recibido: 1 de julio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

La esquizofrenia es una enfermedad mental grave que afecta al 1% de la población, independientemente de sexo, clase social o nivel académico. Se manifiesta a lo largo de la adolescencia, teniendo su efervescencia en torno a los 20 años. Las personas afectadas comienzan a mostrar comportamientos extraños (retraimiento, aislamiento social, abandono de la autoimagen) en la adolescencia, siendo la comunicación una de las partes más afectadas, con pobreza tanto del contenido como del propio discurso. Conocer la enfermedad por parte del profesorado puede ser una buena herramienta diagnóstica que ayude a una intervención precoz, que frene el deterioro y ayude a los adolescentes a mantener su vida normal y poder continuar los estudios, evitando el fracaso escolar que se da en esta población.

PALABRAS CLAVE: *Prevención, Escuela, Habilidades comunicativas, Esquizofrenia.*

Working on prevention: Communication abilities in schizophrenics. Knowing the disease to work from the school

ABSTRACT:

Schizophrenia is a serious mental illness which affects 1% of the population, regardless of gender, social class or academic background. It manifests itself throughout adolescence and it reaches its peak at around 20. Those affected by this illness start showing strange behaviours in adolescence (i.e. shyness, social isolation, lack of concern with their self-image); communication is one of the aspects most severely affected, the content and discourse competence becoming very poor. If the teachers are aware of the illness, they may be able to diagnose it, thus contributing to its early detection, which may slow down deterioration and help adolescents to continue with their daily life and their studies and avoiding school failure, which is rather high among this population.

KEY WORDS: *Prevention, School, Communication abilities, Schizophrenia.*

Introducción y antecedentes

El presente artículo es continuación de la Tesis Doctoral *Habilidades comunicativas y trastornos formales del pensamiento en personas con esquizofrenia*, presentada por Carlos Salavera Bordás el 26 de febrero de 2010 en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, con la dirección de los doctores Miguel Puyuelo Sanclemente y Rafael Penadés Rubio.

La prevención y detección de las posibles dificultades que presentan nuestros alumnos se muestra de vital importancia en la atención precoz de estos problemas, facilitando su permanencia en el sistema educativo. Los alumnos que comienzan a manifestar una enfermedad mental tienen afectado su tono afectivo, su conducta y la manera en que se comunican con otras personas. En el caso de la esquizofrenia, que en sí significa *mente escindida*, las personas afectadas necesariamente sufren graves deterioros cognitivos y comportamentales.

La edad de aparición está comprendida entre los 15 y los 45 años, aunque suelen comenzar al final de la adolescencia; también hay casos de aparición en la infancia, que suelen enmascarse con problemas escolares o mal comportamiento. Con frecuencia, se hace crónico y discapacitante. Por su gravedad, es un problema de importancia para la salud, significando una carga tanto para las familias de los enfermos como para los propios enfermos (MORENO, JIMÉNEZ, GODOY, TORRES & PÉREZ, 2002). La comunidad científica y educativa está de acuerdo en conceptualizar la esquizofrenia como una enfermedad mental grave y, sin duda, uno de los mayores problemas de salud a los que la sociedad se enfrenta (ANDREASEN, 2000), llegando a cifrar que afecta al 1% de la población mundial, padeciéndola las personas independientemente de la cultura, la raza o la clase social.

La evolución de la enfermedad se presenta variable. La enfermedad supone para la persona la pérdida de funciones cognitivas y emocionales, además de graves deterioros en el contacto social y en áreas de estudio, empleo y actividades diarias, abandonando los estudios que estaban cursando. Muchas de las personas que la padecen experimentan un grado considerable de discapacidad (ANDREASEN, 1999). Los tratamientos disponibles reducen este sufrimiento considerablemente, pero aproximadamente 2/3 de las personas que desarrollan esquizofrenia precisan asistencia pública del sistema sanitario, abandonando sus estudios la práctica totalidad de las personas afectadas (SALAVERA, 2008).

A pesar de los años de estudio y de los esfuerzos que se han hecho desde los más amplios ámbitos de la investigación, sigue siendo una necesidad explorar diferentes aspectos del trastorno (cognitivos, sociales, relacionales, rehabilitadores...) para mejorar su comprensión y tratamiento. En este sentido son muchos los trabajos que han explorado aspectos rehabilitadores, tanto a nivel global como sobre aspectos específicos de la esquizofrenia, concluyendo en la necesidad de seguir investigando todos los matices que rodean y forman parte de una u otra manera de la esquizofrenia.

El estudio del lenguaje en la esquizofrenia viene desde los propios comienzos de la enfermedad como tal, ya que tanto Bleuler (1911) como Kraepelin (1919), en su definición de esquizofrenia situaban los problemas del lenguaje como un aspecto central en la misma.

Pero tras unos comienzos esperanzadores en este campo, con estudios que abordaban una y otra vez la relación entre lenguaje y esquizofrenia, la inquietud en este sentido cayó en desuso. Tan sólo alguna aportación en los principios de los años 80 (ANDREASEN, 1979a, b; CROW, 1980) rescató algo de este interés, para después volver a distenderse. En últimas fechas se ha reactivado este tema de estudio, con la aparición de nuevos planteamientos que realizan un abordaje menos global y más específico sobre los distintos aspectos del lenguaje que aparecen dañados en la esquizofrenia. Así, se trabaja sobre la semántica, sintaxis, morfología, fonética y pragmática, pero también sobre aspectos coadyuvantes con estos: atención, memoria, paralingüística, comunicación no verbal o lenguaje escrito.

Definición de esquizofrenia

En el caso de la esquizofrenia, la persona que la sufre experimenta una distorsión de los pensamientos y sentimientos. Lo que caracteriza a la esquizofrenia es que tiene una afectación global en la persona, por lo que quien la padece comienza a sentir, pensar y hablar de forma diferente a como lo hacía antes. Dicha persona puede empezar a estar extraña más aislada, puede evitar salir con amigos, duerme poco o demasiado, habla solo o se ríe sin motivo aparente (aunque estos síntomas no tienen porque aparecer en todos los pacientes.)

Es muy importante no olvidar que la persona que tiene una esquizofrenia no puede explicar lo que le está sucediendo, tiene miedo de hacerlo o de creer que está enfermo y por lo tanto no pedirá ayuda ni se quejará de lo que le sucede en la mayoría de los casos. Por todo esto la mayor parte de ellos, y sobre todo al comienzo de la enfermedad, no aceptan tomar medicación ni pedir ayuda a sus familiares, profesores o tutores.

Según el DSM IV-TR (APA, 2002), la esquizofrenia tiene como síntomas característicos dos (o más) de los siguientes: ideas delirantes, alucinaciones, lenguaje desorganizado, comportamiento catatónico o gravemente desorganizado y síntomas negativos, durante al menos un mes (o menos si se han tratado con éxito). Además produce una disfunción social/laboral y tiene una duración de al menos 6 meses, tiempo suficiente para que se produzca el abandono del sistema educativo.

Situación en la escuela

En el trabajo diario con los alumnos, un pequeño porcentaje comienza a presentar problemática de salud mental. Una de las diferencias existentes entre los alumnos con pródromos de esquizofrenia y alumnos con otro tipo de problemas psicológicos o de comportamiento es que el primer grupo presenta una gran dificultad para mantener una conversación ya no coherente, sino inteligible; estas dificultades que no son en principio observables en otro tipo de problemas psicológicos.

Una de las características de los alumnos con rasgos esquizofrénicos y de su enfermedad es el aislamiento social, que junto con la apatía y la falta de atención es lo que se denominó síntomas negativos de la enfermedad. Además, hacen uso de una sintaxis correcta, pero su semántica es en ocasiones ilógica; de hecho, aunque sus habilidades léxicas, morfológicas, fonológicas, sintácticas y otras capacidades relacionadas no parecen estar mermadas, no sucede así en el campo de la semántica y la pragmática (MCKENNA & OH, 2007). Así, en la semántica, estos alumnos cambian el significado o la interpretación del significado de un determinado símbolo, palabra, lenguaje o representación formal: es lo que se denomina Trastornos Formales del Pensamiento. En el campo de la pragmática se refleja en una pobreza de contenido de discurso, perseveración y circunstancialidad (CRIDER, 1997); su oratoria es muy difícil de entender, no hacen uso de la habilidad para comunicar ironía, tienen que pedir aclaración y demuestran poca habilidad para instrucciones verbales. Si comparamos estos alumnos con rasgos esquizofrénicos con otros sin presencia de problemática psicopatológica, estas observaciones se acentúan.

Los alumnos con rasgos esquizotípicos, que en muchos casos, si no se trabaja desde la intervención precoz, terminarán desarrollando esquizofrenia en la edad adulta, pueden utilizar el lenguaje de forma adecuada, pero no logran comunicarse bien debido a que no tienen en cuenta a sus interlocutores y las necesidades informativas de éstos. Su actuación cuando el número de elementos verbales es superior a tres o cuatro empeora drásticamente (ADDINGTON & ADDINGTON, 2006). Hay un exceso de monólogos en este tipo de alumnos; esto nos llevaría a señalar que el discurso es pobre, que cuesta un gran esfuerzo por parte del interlocutor-receptor conseguir nexos de unión entre las frases que den consistencia a la conversación, que el número de comentarios espontáneos es mínimo, lo que obliga al receptor a forzar en todo momento la conversación para darle una continuidad que no siempre se consigue, por no hablar de lo complicado que resulta para esta población el cambio de tema a mitad del discurso, representando gran dificultad los métodos tradicionales utilizados con este fin de cambio de tema: al hilo y a saltos (LEROY & BEAUNE, 2007; SALAVERA, 1999). Cuando una persona con esquizofrenia actúa como emisor encuentra grandes dificultades a la hora de proporcionar información que le permita identificar un único referente (ADDINGTON & ADDINGTON, 2008). Las descripciones ofrecidas son inadecuadas para las necesidades del oyente con respecto a la tarea que se quiere desarrollar, y el diseño en función del receptor es defectuoso, con las consecuencias que tiene esto en la interacción con los demás y en el aula.

Participantes y selección de la muestra

En la investigación para la tesis, la idea era analizar las habilidades de comunicación utilizadas por las personas con esquizofrenia. Para la selección de la muestra se formalizaron dos grupos:

Grupo casos: Se tomaron pacientes, todos en tratamiento en Centro de Día, con diagnóstico de esquizofrenia (criterios DSM IV-TR). La población de la investigación consistió en pacientes con diagnóstico de esquizofrenia que reciben un tratamiento ambulatorio en instituciones de Salud Mental.

Grupo control: Personas sin patología mental, grupo control, para contrastar lenguaje en personas con y sin esquizofrenia. El grupo de sujetos sanos (personas sin patología mental), que servirá como grupo control, estaban emparejados en cuanto a edad, sexo y nivel de estudios con el grupo casos.

Todos ellos (casos y controles) firmaron un consentimiento informado, aceptando su participación voluntaria en el estudio tras ser informados de los objetivos del mismo. La técnica de muestreo empleada es de tipo no probabilística o empírica, en su modalidad intencional o intencionada, ya que, debido a las características del estudio, se tomaron en cuenta algunos criterios para la selección de la muestra con el fin de uniformizarla.

Procedimiento

Para la realización del estudio, se utilizarán por un lado, materiales para evaluar capacidades generales; por otro lado, rasgos psicolingüísticos y trastornos formales del pensamiento. Además, se realizarán entrevistas estructuradas de cara a evaluar el discurso del paciente.

Se llevará a cabo en cuatro fases: 1) Evaluación inicial de los dos grupos; 2) Contraste entre las diferentes escalas del estudio; 3) Contraste y análisis: evaluación de los resultados del grupo 1 y simultáneamente del grupo 2; y 4) Análisis de correlaciones entre los distintos valores obtenidos y comparación intergrupos.

Material y método

Para la evaluación de la capacidad verbal actual se utilizó el test de inteligencia WAIS III (WESCHLER, 2000), por ser un instrumento que nos indica el estado general global de los pacientes, así como de sus capacidades, además de una medida verbal tanto en el ámbito de coeficientes como de índices e interrelación entre ellos. El apartado de pragmática se analizó con el módulo de Pragmática del BLOC-SR (PUYUELO, WIIG, RENOM & SOLANAS, 2004), instrumento diseñado para niños pero que, en estudios previos, funcionó bien en poblaciones clínicas. También se utilizó el Test de Acentuación de Palabras (T.A.P.) de González-Montalvo (1991), que permite conocer la capacidad verbal previa en los sujetos de estudio. Es un test rápido y sencillo que nos permite conocer el nivel cultural e intelectual previo del paciente para poder inferir su situación cognitiva actual. Es un test basado en el reconocimiento de palabras poco frecuentes en el habla diaria, escritas íntegramente en mayúsculas y sin tilde. Es un instrumento muy útil para estimar el nivel cultural premórbido en pacientes en los que existan serias dudas sobre su nivel real y la presencia o no de deterioro significativo. La hipótesis es que para que el sujeto lea correctamente las palabras debe haberlas visto con anterioridad. A un nivel cultural previo más alto se le supone una mayor riqueza léxica.

Para el análisis cualitativo de los rasgos psicolingüísticos utilizaremos una serie de tres entrevistas estructuradas en las que se iban puntuando los diferentes rasgos según la escala para valoración de los trastornos del Pensamiento, Lenguaje y Comunicación (T. L. C.) de Andreasen para analizar todo lo concerniente al lenguaje y su análisis. Posteriormente para completar esta valoración se realizarán tres entrevistas de treinta minutos con cada paciente, para ver la continuidad en el discurso y analizar aspectos de semántica y pragmática.

Resultados

Los resultados de la investigación muestran cómo el lenguaje a nivel de semántica y pragmática en personas con esquizofrenia se encuentra alterado, con un deterioro evidente, utilizando de una manera peculiar las palabras, existiendo una estructura propia del lenguaje en esta enfermedad, pudiendo hablarse de un lenguaje esquizofrénico. Su sintaxis es correcta y tanto las habilidades léxicas, como las morfológicas y fonológicas no parecen estar mermadas, no ocurriendo lo mismo con semántica y pragmática, que se encuentran muy dañadas debido al procesamiento atencional que necesitan.

Por otra parte, la utilización del apartado de Pragmática del BLOC-SR para el análisis del lenguaje en personas con esquizofrenia se ha revelado como muy útil y con una gran fiabilidad en este apartado, encontrándose además la relación entre psicopatología y puntuaciones obtenidas en la prueba, lo que indica que la pragmática está condicionada por el estado psicopatológico de la persona con esquizofrenia. Ha quedado demostrada la relación entre la presencia de trastornos del lenguaje y

una mala ejecución de las habilidades comunicativas, con un deterioro en las tareas comunicativas de las personas con esquizofrenia, que indicaría que las producciones verbales de los esquizofrénicos están afectadas sobre todo en su nivel superior, que tiene que ver con la semántica, la sintáctica o la pragmática.

Además, se encontró afectación en el lenguaje de las personas con diagnóstico de esquizofrenia, con puntuaciones inferiores tanto en el WAIS-Verbal como en el apartado de pragmática del BLOC-SR, siendo éste último el que mayor peso tiene en este apartado, mostrándose como una prueba eficaz en el diagnóstico de la esquizofrenia en función del lenguaje. Por otro lado, el Test de Acentuación de Palabras señaló bien los niveles premórbidos de los sujetos, no encontrándose afectado por la presencia o no de la enfermedad. Por otro lado, los sujetos con esquizofrenia obtuvieron unas puntuaciones inferiores en el WAIS equivalentes a media desviación estándar, señal del deterioro que produce la enfermedad.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación avalan la evaluación de las habilidades comunicativas, de cara a plantear si éstas pueden servir como elemento diagnóstico de la esquizofrenia y permitir trabajar en la prevención del deterioro de estas habilidades comunicativas en los alumnos en los que está comenzando a manifestarse la esquizofrenia. En la esquizofrenia el lenguaje, se encuentra gravemente afectado, implicando a otras áreas de funcionamiento de las personas con esta enfermedad, pudiéndose hablar de un habla esquizofrénica (SALAVERA, 2008). La capacidad cognitiva, como señalan Addington & Addington (2006), sufre deterioro desde los primeros episodios de esquizofrenia, lo que afecta a su nivel comunicativo. Aspectos como la semántica y la pragmática se encuentran seriamente alterados, condicionando el desempeño de estos alumnos con rasgos esquizofrénicos en su vida diaria (BELINCHÓN, 1987; CHAIKA, 1974; LEROY & BEAUNE, 2008; SALAVERA, 1999; TÉNYI, HEROLD, SZILI & TRIXLER, 2002). Diagnosticar estas dificultades ayudaría en el trabajo diario en la escuela, permitiendo trabajar estos aspectos como refuerzo y protección de nuestros alumnos.

Los datos obtenidos y el análisis de los mismos nos lleva a confirmar las dos hipótesis iniciales: la primera, que indicaba que la esquizofrenia acarrea trastornos del lenguaje sobre todo a nivel de semántica y pragmática determinando las habilidades comunicativas del sujeto; y una segunda, que indica cómo las distorsiones en el lenguaje de los esquizofrénicos son consecuencia de su propia enfermedad, lo que avalaría el trabajo en un diagnóstico y atención precoz desde las aulas que ayudaría a la permanencia de estos alumnos en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- ADDINGTON, J. & ADDINGTON, D. (2006). "Early interventions for psychosis: Who refers?". *Schizophrenia Research*, 84, 176-177.
- ADDINGTON, J. & ADDINGTON, D. (2008). "Social and cognitive functioning in psychosis". *Schizophrenia Research*, 99, 176-181.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales: Texto Revisado (DSM IV-TR)* (edición en español). Barcelona: Masson.
- ANDREASEN, N. C. (1979a). "Thought, language, and communication disorders I. Clinical assessment, definition of terms, and evaluation of their reliability". *Archives of General Psychiatry*, 36, 1315-1321.
- ANDREASEN, N. C. (1979b). "Thought, language, and communication disorders II: diagnostic significance". *Archives of General Psychiatry*, 36, 1325-1330.
- ANDREASEN, N. C. (1999a). "Understanding the causes of schizophrenia". *The New England Journal of Medicine*, 340, 645-647.
- ANDREASEN, N. C. (2000). "Schizophrenia: the fundamental questions". *Brain Research Reviews*, 31, 106-112.
- BELINCHÓN, M. (1987). "Esquizofrenia y lenguaje". En J. M. RUIZ VARGAS, *Esquizofrenia: un enfoque cognitivo*. Madrid: Alianza: 232-258.

- BLEULER, E. (1911). "Dementia praecox; or the group of schizophrenias". *New York, International Universities Press*. Traducción al castellano: Demencia precoz; el grupo de las esquizofrenias (1993). Buenos Aires: Horme-Paidós.
- CHAIKA, E. (1974). "A linguist looks at "schizophrenic" language". *Brain & Language*, 1, 257–276.
- CRIDER, A. (1997). "Perseveration in schizophrenia". *Schizophrenia Bulletin*, 23, 63–74.
- CROW, T. J. (1980a). "Molecular pathology of schizophrenia: more than one disease process?". *British Medical Journal*, 280, 66–68.
- GONZÁLEZ-MONTALVO, J. I. (1991). *Creación y validación de un test de lectura para el diagnóstico del deterioro mental en el anciano*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- KRAEPELIN, E. (1919). "Dementia praecox and paraphrenia". Edimburgo: E & S. Livingstone. Traducción al castellano: La demencia precoz (2008). Buenos Aires: Polemos.
- LEROY, F. & BEAUNE, D. (2008). "Langage et schizophrénie: l'intention en question". *Annales Médico Psychologiques*, 166 (8), 612–619.
- MCKENNA, P. J. & OH, T. (2005). *Schizophrenic speech: Making sense of bathroofs and ponds that fall in doorway*. London: Cambridge University Press.
- MORENO, B., JIMÉNEZ, J. F., GODOY, J. F., TORRES, F. & PÉREZ, L. (2002). "Variables predictoras de los ingresos hospitalarios en pacientes con esquizofrenia". *Actas Españolas de Psiquiatría*, 30, (5), 279–286.
- PUYUELO, M., RENOM, J., SOLANAS, A. & WIIG, E. H. (2004). *Evaluación del lenguaje BLOC Screening Revisado*. Carpeta con 5 elementos. Barcelona: Elsevier-Masson.
- SALAVERA, C. (1999). "Análisis de patologías del lenguaje en la esquizofrenia: aspectos psicológicos". *Cuadernos de ICJA*, 6, 185–192.
- SALAVERA, C. (2008). "¿Por qué no entendemos a las personas con esquizofrenia?". *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 43–44, 155–164.
- TÉNYI, T., HEROLD, R., SZILI, I. M. & TRIXLER, M. (2002). "Schizophrenics shows a failure in the decoding of violations of conversational implicatures". *Psychopathology*, 35, 25–27.
- WECHSLER, D. (2000). *WAIS III Escala de inteligencia para adultos-III*. Madrid: TEA.

Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas

Pedro ALLUEVA TORRES

María Luisa HERRERO NIVELA

Juan Agustín FRANCO MARTÍNEZ

Correspondencia:

Pedro Allueva Torres

Correo electrónico:
pallueva@unizar.es

Teléfono: 976 761 343
Fax: 976 761 345

Instituto de CC. de la Educación
Universidad de Zaragoza
C/ Pedro Cerbuna, 12
50.009 Zaragoza

María Luisa Herrero Nivelá

Correo electrónico:
mherniv@unizar.es

Teléfono: 976 761 000 (3472)
Fax: 976 762 071

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco, 7
50.009 Zaragoza

Juan Agustín Franco Martínez

Correo electrónico:
franco@unex.es

Teléfono: 924 289 300 Ext. 86266
Fax: 924 286 201

Escuela de Ingenierías Agrarias
Universidad de Extremadura
Carretera de Cáceres, s/n.
06071 Badajoz

Recibido: 10 de enero de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

En el estudio se tomaron datos del alumnado de 1º curso, egresado y profesorado de 1º curso de la Universidad de Zaragoza en el curso 2008–2009, con el fin de analizar los diferentes perfiles de estilos de pensamiento predominantes para poder determinar qué metodologías y sistemas de evaluación en el proceso de enseñanza–aprendizaje pueden favorecer el aprendizaje y desarrollo de habilidades y aptitudes del pensamiento en el alumnado. Al realizar el análisis de los datos por grupos, áreas de conocimiento y sexo, se aprecian diferencias significativas en los perfiles de los estilos de pensamiento de los participantes.

PALABRAS CLAVE: *Estilo de pensamiento, Habilidad de pensamiento, Metodología, Evaluación.*

University students' and lecturers' thinking styles. Educational implications

ABSTRACT

To carry out this study we compiled data from graduates and 1st year students and lecturers from the University of Zaragoza in 2008–2009 in order to analyse the different profiles of the predominant thinking styles. The aim of this study is to determine what methodologies and evaluation systems in the Teaching–Learning process can promote the students' learning and their development of thinking skills and attitudes. When analysing the data and taking into account class groups, knowledge areas and gender, significant differences were found in the profiles of the participants' thinking styles.

KEY WORDS: *Thinking style, Thinking skills, Methodology, Evaluation.*

1. Introducción

Los resultados de aprendizaje y el éxito académico del alumnado están relacionados no sólo con sus aptitudes, sino también con su estilo de pensamiento y la afinidad de dicho estilo de pensamiento con el método de enseñanza–evaluación que se realiza en las distintas asignaturas de la carrera. Un estilo de pensamiento es una forma particular de utilizar las aptitudes que tiene la persona a la hora de pensar.

Los distintos métodos de enseñanza y evaluación favorecen más al alumnado con determinado estilo de pensamiento. Saber el estilo de pensamiento predominante del alumnado, tanto al inicio como al final de sus estudios universitarios, ayudará a conocer mejor la forma de llegar a ellos con una metodología y evaluación determinadas. La utilización de ciertos métodos de enseñanza–evaluación favorecerá el desarrollo de determinados estilos de pensamiento en el alumnado, de forma que sean capaces de realizar tareas propias de distintos estilos de pensamiento que les sean útiles para su futuro desempeño personal y profesional.

El estudio que presentamos forma parte de un Proyecto de la Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza 2008–2009. Para conocer el estilo de pensamiento predominante del alumnado de 1^o curso, alumnado egresado y profesorado de 1^o curso de la Universidad de Zaragoza se pasó, a una muestra de los tres grupos, el cuestionario de Sternberg–Wagner (STERNBERG, 1999) de los estilos legislativo, ejecutivo y judicial.

El término *estilo de pensamiento* ha sido utilizado por distintos autores con diferentes significados. Para Herrmann (1995):

El estilo de pensamiento es la manera particular de cada individuo de percibir al mundo, pensar, crear y aprender. Según él, hay una íntima relación entre la dominancia cerebral y las preferencias de estilo de pensamiento, lo que impacta aquello en que ponemos atención y el cómo y el qué aprendemos mejor. Cada uno de los cuatro cuadrantes o centros cerebrales, en el modelo del cerebro total de Herrmann, está asociado con diferentes funciones especializadas de pensamiento o con diferentes estilos de pensamiento. (ROJAS, SALAS & JIMÉNEZ, 2006: 55).

La siguiente definición que nos ofrece Sternberg (1999: 38) es la que compartimos en el presente estudio:

Un estilo es una manera característica de pensar. No se refiere a una aptitud, sino a cómo utilizamos las aptitudes que tenemos. No tenemos un estilo, sino un perfil de estilos. Las personas pueden ser prácticamente idénticas en cuanto a sus aptitudes y aun así tener estilos muy distintos.

Otro significado de estilo de pensamiento es el que nos dan González–Pienda et al. (2004). En su estudio, presentan una estructura de estilos de pensamiento sustancialmente distinta a la ofrecida por Sternberg. Apoyan una estructura factorial de segundo orden de tres factores: *legislativo/judicial–liberal, ejecutivo–conservador y oligárquico–externo*.

Diferentes estudios realizados en los distintos niveles educativos apoyan la importancia que tiene conocer el estilo de pensamiento del alumnado para poder adecuar las enseñanzas a los estilos de pensamiento, buscando un mayor rendimiento en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

González et al. (2000) estudiaron la posible relación existente entre los estilos de pensamiento del profesorado, el alumnado de secundaria y el rendimiento académico sin encontrar resultados concluyentes, llegando a la determinación de que deben realizarse más estudios en este campo. Otra conclusión de este estudio fue que *el tipo de estilo intelectual participa notablemente en la definición de una orientación a meta, lo cual es necesario para definir qué tipo de estrategia se seguirá a la hora de trabajar con estrategias escolares*. (González et al. 2000: 221). Por tanto, destacan la importancia que tiene conocer el estilo intelectual del alumnado para poder trabajar con determinadas estrategias de aprendizaje.

Por su parte, Zhang & Sternberg (2002) validaron la teoría del autogobierno de Sternberg en una muestra de profesorado de primaria y secundaria de Hong Kong, demostrando la validez y confiabilidad del inventario para evaluar los estilos de pensamiento.

En el nivel universitario, Mogollón (2007) realizó un estudio comparativo entre los estilos de pensamiento del alumnado de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona de Colombia, en el que encontraron importantes resultados en cuanto a la correlación entre la carrera y el estilo de pensamiento, no encontrando diferencias significativas entre los estilos de pensamiento del alumnado de los dos países.

En la misma línea, González, Castro & González (2008) identificaron la correspondencia entre estilos de pensamiento y grupos de carreras. Así, el grupo de ciencias exactas mostró un perfil más legislativo, el grupo de ingeniería un perfil más ejecutivo, el grupo de ciencias sociales se caracterizaba por un perfil entre legislativo y judicial, y el grupo de psicología presentaba un perfil más ejecutivo.

El presente estudio se encuentra en la línea de los dos últimos estudios comentados. El objetivo general es *realizar un análisis comparativo del perfil de estilos de pensamiento que tiene el alumnado que ingresa en la Universidad de Zaragoza y el egresado de la misma, así como del profesorado de 1º de carrera, con la finalidad de poder determinar qué métodos de enseñanza–evaluación pueden favorecer un mejor aprendizaje y desarrollo cognitivo del alumnado*. Por tanto, con este estudio se persigue *conocer para poder actuar*. Conocer qué perfil de estilos de pensamiento predominante tiene el alumnado al iniciar sus estudios en la Universidad. En la medida que se conozca mejor el estilo de pensamiento del alumnado se pueden diseñar metodologías de enseñanza–evaluación más acordes con sus estilos de pensamiento y con los que se consideren más adecuados para su desarrollo personal y profesional. Conocer el estilo de pensamiento del profesorado que les imparte las clases es relevante dado que cuando los estilos de pensamiento del profesorado y del alumnado coinciden el proceso de enseñanza–aprendizaje se ve facilitado. Por otra parte, el conocimiento del perfil de estilos de pensamiento del alumnado egresado es de gran utilidad para poder analizar la evolución de dichos estilos de pensamiento en las distintas titulaciones y áreas de conocimiento, así como para conocer si los estilos de pensamiento predominantes del alumnado egresado son los más adecuados profesionalmente.

El estudio se ha basado en la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1999), más concretamente en los estilos de pensamiento Legislativo, Ejecutivo y Judicial:

“A las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su aire y prefieren decidir por sí mismas qué harán y cómo lo harán. A las personas legislativas les gusta establecer sus propias reglas y prefieren los problemas que no estén estructurados o planteados de antemano”.

“A las personas ejecutivas les gusta seguir reglas y prefieren los problemas estructurados y planteados de antemano. Les gusta rellenar las lagunas de estructuras ya existentes en vez de crear estructuras ellas mismas”.

“A las personas judiciales les gusta evaluar reglas y procedimientos, y prefieren problemas donde se analicen y evalúen cosas e ideas ya existentes”.
(STERNBERG, 1999: 49).

Las puntuaciones de los estilos de pensamiento obtenidas de las muestras de los tres grupos se analizaron según sexo (mujeres y varones) y 8 áreas de conocimiento (1. Ciencias, 2. Económicas y Empresariales, 3. Educación–Psicología, 4. Estudios Sociales–Derecho, 5. Filosofía y Letras, 6. Ingeniería, 7. Salud–Deporte y 8. Veterinaria).

2. Metodología

Del estudio formaron parte un total de 3.630 participantes, 2.211 mujeres y 1.419 varones. De los 2.766 estudiantes de 1º curso 1.682 fueron alumnas y 1.084 alumnos. De los 609 estudiantes egresados el número de alumnas fue de 414 y el de alumnos de 195. De los 255 participantes de la muestra del profesorado 115 fueron profesoras y 140 profesores.

La recogida de datos se realizó mediante el Cuestionario de Sternberg–Wagner (STERNBERG, 1999) para los estilos de pensamiento Legislativo, Ejecutivo y Judicial.

El método utilizado en la recogida de datos fue el de *Encuesta Transversal*, pasando el cuestionario a tres muestras de poblaciones distintas en el mismo momento: a) alumnado de 1º curso; b) alumnado egresado; c) profesorado de 1º curso.

3. Resultados

Para realizar el análisis comparativo del perfil de estilos de pensamiento se ha tenido en cuenta el % correspondiente a la puntuación obtenida en los estilos de pensamiento (A–Legislativo; B– Ejecutivo; C– Judicial) en función de la muestra de cada grupo, de forma que puedan compararse los % de las puntuaciones obtenidas aun siendo muestras diferentes. Bien es cierto que, dependiendo del número de la muestra, el análisis de los datos y las conclusiones que de ellos se desprendan deberán interpretarse y generalizarse con la debida cautela.

El total de alumnado de 1º curso, incluidos los centros adscritos, matriculados en el curso 2008–2009 en la Universidad de Zaragoza es de 6.586; por tanto, el número de la muestra del alumnado de 1º curso (2.766) se encuentra dentro del margen de confianza del 95,5% a un error muestral del 2%.

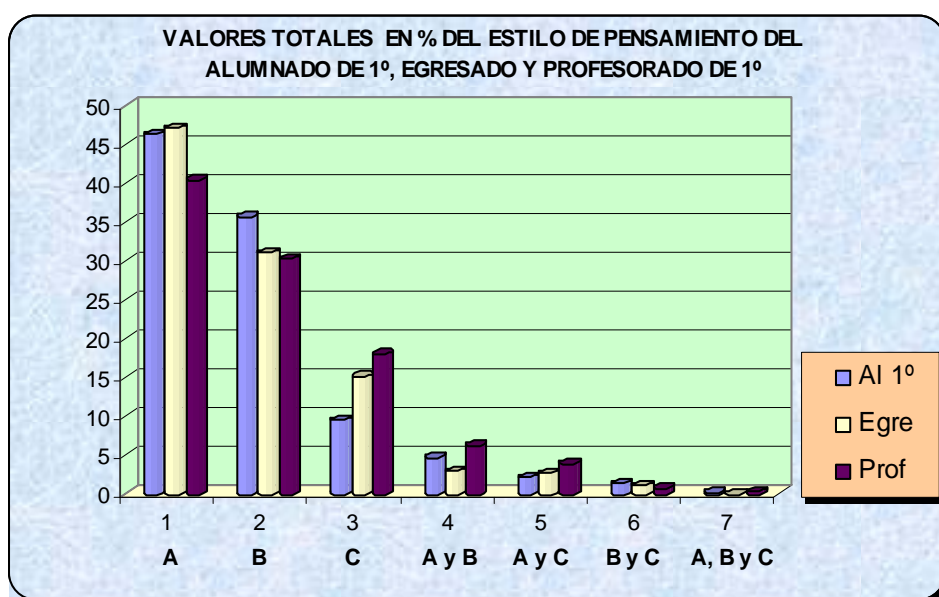


GRÁFICO 1. Valores totales en % del estilo de pensamiento del alumnado de 1º curso, alumnado egresado y profesorado de 1º curso – Curso 2008–09.

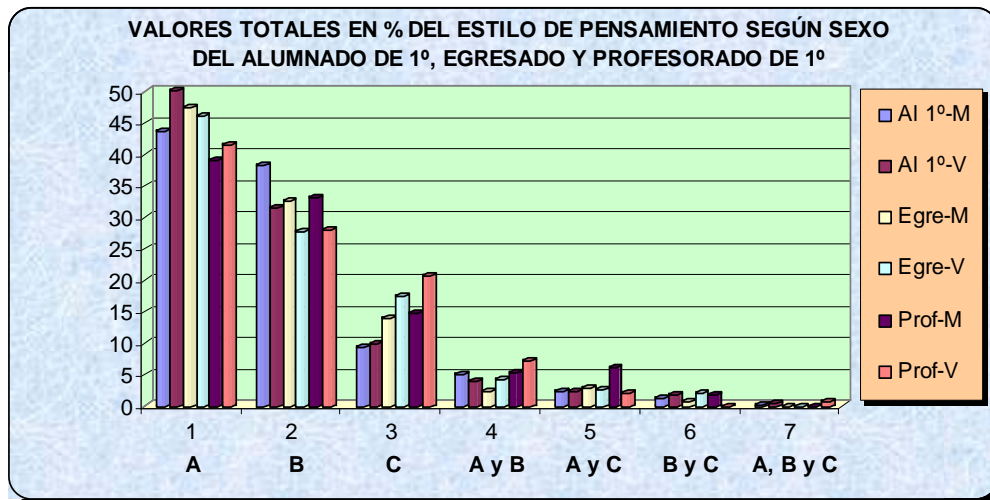


Gráfico 2. Valores totales en % del estilo de pensamiento del alumnado de 1º curso, alumnado egresado y profesorado de 1º curso, según sexo – Curso 2008–09.

Al analizar los datos de la Tabla 1, comprobamos como el perfil medio de los estilos de pensamiento predominantes en el alumnado de 1º curso, egresado y profesorado de 1º curso es similar. El orden de las puntuaciones obtenidas por los tres grupos en los distintos estilos es el siguiente: 1. Estilo Legislativo, 2. Estilo Ejecutivo y 3. Estilo Judicial (Gráfico 1). Separadas las puntuaciones de los grupos por sexo (Gráfico 2) se mantiene el orden predominante de los estilos de pensamiento. No obstante, dependiendo del grupo y de las áreas de conocimiento se dan perfiles de estilos de pensamiento diferentes (Tablas 2, 3 y 4).

Las puntuaciones en “A y B”, “A y C”, “B y C” y “A, B y C” quieren decir que esos participantes han obtenido la máxima puntuación en los dos o tres estilos de pensamiento correspondientes (A–Legislativo, B–Ejecutivo y C–Judicial). Lo más destacable de estos datos es la puntuación obtenida por los profesores en “A y B” con un 7,14% y por las profesoras en “A y C” con un 6,09%. Por otra parte, si hiciéramos un reparto proporcional de estas puntuaciones, sumando la puntuación correspondiente al estilo legislativo (A), ejecutivo (B) y judicial (C), no obtendríamos cambios muy significativos en los resultados. Por ejemplo, si hacemos el reparto proporcional de las puntuaciones (“A y B”, “A y C” y “A, B, y C”) obtenidas por el alumnado de 1º curso (Tabla 1) entre los estilos A, B y C sumando las puntuaciones correspondientes, los valores del estilo legislativo (A) serán los siguientes: total 49,75%, mujeres 47,44% y varones 53,32%, manteniéndose una diferencia del 5,88% de mayor puntuación de los alumnos sobre las alumnas en el estilo legislativo, siendo un poco inferior a la que se desprende de la Tabla 1 que es de un 6,30%.

ESTILO DE PENSAMIENTO	ALUMNADO DE 1º CURSO						ALUMNADO EGRESADO						PROFESORADO DE 1º CURSO					
	MUESTRA y %	MUJERES y %	VARONES y %	MUESTRA y %	MUJERES y %	VARONES y %	MUESTRA y %	MUJERES y %	VARONES y %	MUESTRA y %	MUJERES y %	VARONES y %	MUESTRA y %	MUJERES y %	VARONES y %			
A (Legislativo)	1.277	46,17	735	43,70	542	50,00	286	46,96	196	47,34	90	46,15	103	40,39	45	39,13	58	41,43
B (Ejecutivo)	986	35,65	644	38,29	342	31,55	189	31,03	135	32,61	54	27,69	77	30,20	38	33,04	39	27,86
C (Judicial)	264	9,54	157	9,33	107	9,87	92	15,11	58	14,01	34	17,44	46	18,04	17	14,78	29	20,71
A y B	130	4,70	86	5,11	44	4,06	18	2,96	10	2,42	8	4,10	16	6,27	6	5,22	10	7,14
A y C	62	2,24	38	2,26	24	2,21	17	2,79	12	2,90	5	2,56	10	3,92	7	6,09	3	2,14
B y C	39	1,41	19	1,13	20	1,85	7	1,15	3	0,72	4	2,05	2	0,78	2	1,74	0	0
A, B y C	8	0,29	3	0,18	5	0,46	0	0	0	0	0	0	1	0,39	0	0	1	0,71
Muestra Total	2.766	100	1.682	100	1.084	100	609	100	414	100	195	100	255	100	115	100	140	100
% Total de la Muestra	100	60,81	39,19	100	67,98	32,02	100	45,10	54,90	100	45,10	54,90	100	45,10	54,90	100	45,10	54,90

TABLA 1. Alumnado de 1º curso, alumnado egresado y profesorado de 1º curso según sexo y estilo de pensamiento predominante – Curso 2008–09.

ESTILO DE PENSAMIENTO (A – Legislativo; B – Ejecutivo; C – Judicial)															
ÁREA DE CONOCIMIENTO	Total	A	%	B	%	C	%	A y B	%	A y C	%	B y C	%	A, B y C	%
1. Ciencias	99	51	51,52	29	29,29	11	11,11	4	4,04	0	0	4	4,04	0	0
2. Econ. y Empresariales	521	181	34,74	239	45,87	47	9,02	33	6,33	12	2,30	8	1,54	1	0,19
3. Educación–Psicología	367	188	51,23	115	31,34	24	6,54	29	7,90	7	1,91	3	0,82	1	0,27
4. E. Sociales–Derecho	343	167	48,69	117	34,11	35	10,20	11	3,21	9	2,62	4	1,17	0	0
5. Filosofía y Letras	343	163	47,52	98	28,57	50	14,58	12	3,50	13	3,79	5	1,46	2	0,58
6. Ingeniería	470	225	47,87	173	36,81	36	7,66	19	4,04	7	1,49	9	1,91	1	0,21
7. Salud–Deporte	475	221	46,53	176	37,05	47	9,89	17	3,58	7	1,47	5	1,05	2	0,42
8. Veterinaria	148	81	54,73	39	26,35	14	9,46	5	3,38	7	4,73	1	0,68	1	0,68
TOTAL	2.766	1.277	46,17	986	35,65	264	9,54	130	4,70	62	2,24	39	1,41	8	0,29

TABLA 2. Alumnado de 1º curso según área de conocimiento y estilo de pensamiento predominante – Curso 2008–09.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Total	ESTILO DE PENSAMIENTO (A – Legislativo; B – Ejecutivo; C – Judicial)													
		A	%	B	%	C	%	A y B	%	A y C	%	B y C	%	A, B y C	%
1. Ciencias	104	53	50,96	27	25,96	15	14,42	4	3,85	2	1,92	3	2,88	0	0
2. Econ. y Empresariales	131	58	44,27	49	37,4	17	12,98	3	2,29	3	2,29	1	0,76	0	0
3. Educación–Psicología	18	9	50	3	16,67	4	22,22	1	5,56	1	5,56	0	0	0	0
4. E. Sociales–Derecho	75	38	50,67	26	34,67	7	9,33	1	1,33	2	2,66	1	1,33	0	0
5. Filosofía y Letras	128	62	48,44	34	26,56	24	18,75	3	2,34	5	3,90	0	0	0	0
6. Ingeniería	53	25	47,17	13	24,53	10	18,87	2	3,77	2	3,77	1	1,89	0	0
7. Salud–Deporte	66	29	43,94	25	37,88	7	10,61	3	4,55	1	1,52	1	1,52	0	0
8. Veterinaria	34	12	35,29	12	35,29	8	23,53	1	2,94	1	2,94	0	0	0	0
TOTAL	609	286	46,96	189	31,03	92	15,11	18	2,96	17	2,79	7	1,15	0	0

TABLA 3. Alumnado egresado según área de conocimiento y estilo de pensamiento predominante – Curso 2008–09.

ESTILO DE PENSAMIENTO (A – Legislativo; B – Ejecutivo; C – Judicial)															
ÁREA DE CONOCIMIENTO	Total	A	%	B	%	C	%	A y B	%	A y C	%	B y C	%	A, B y C	%
1. Ciencias	14	9	64,29	4	28,57	1	7,14	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Econ. y Empresariales	38	10	26,32	14	36,84	7	18,42	1	2,63	5	13,16	0	0	1	2,63
3. Educación–Psicología	31	16	51,61	5	16,13	9	29,03	1	3,23	0	0	0	0	0	0
4. E. Sociales–Derecho	5	3	60	1	20	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Filosofía y Letras	31	12	38,71	5	16,13	8	25,81	2	6,45	3	9,68	1	3,23	0	0
6. Ingeniería	91	33	36,26	37	40,66	14	15,38	7	7,69	0	0	0	0	0	0
7. Salud–Deporte	13	3	23,08	6	46,15	2	15,38	2	15,38	0	0	0	0	0	0
8. Veterinaria	32	17	53,13	5	15,63	4	12,5	3	9,38	2	6,25	1	3,13	0	0
TOTAL	255	103	40,39	77	30,20	46	18,04	16	6,27	10	3,92	2	0,78	1	0,39

TABLA 4. *Profesorado de 1º curso según área de conocimiento y estilo de pensamiento predominante – Curso 2008–09.*

Los resultados más destacables son los siguientes:

- Tanto mujeres como varones de los tres grupos obtienen la puntuación más alta en el estilo legislativo. Son los alumnos de 1^o curso los que obtienen los valores más altos y las profesoras los más bajos.
- Las mujeres puntúan más alto que los varones en el estilo ejecutivo en los tres grupos, siendo las alumnas de 1^o curso las que más alto puntúan y los alumnos egresados los que menos.
- Los varones puntúan más alto en el estilo judicial en los tres grupos, siendo los profesores los que puntúan más alto y las alumnas de 1^o curso las que puntúan más bajo.
- Con el 64,29% en el estilo legislativo, el profesorado del área de *Ciencias* es el que obtiene la puntuación más alta de los tres estilos y de los tres grupos en las ocho áreas.
- En el área de *Económicas y Empresariales* el profesorado y alumnado de 1^o curso obtienen puntuaciones más altas en el estilo ejecutivo, y el alumnado egresado en el legislativo.
- El profesorado del área de *Educación–Psicología* es el que obtiene la mayor puntuación de los tres grupos en el estilo judicial con el 29,03%, superando a la puntuación del estilo ejecutivo en un 12,9%. El alumnado egresado también puntúa más alto en el estilo judicial que en el ejecutivo.
- En el área de *Estudios Sociales–Derecho*, el profesorado obtiene la misma puntuación (20%) en los estilos judicial y ejecutivo, mientras que el alumnado de 1^o curso y egresado mantienen valores similares en el orden de perfil de estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial.
- En el área de *Filosofía y Letras*, el estilo de pensamiento predominante en los tres grupos es el legislativo, el menor valor lo obtiene el profesorado. En el alumnado de 1^o curso y egresado el estilo ejecutivo es el que obtiene la segunda puntuación más alta; sin embargo, en el profesorado la segunda puntuación más alta la obtiene el estilo judicial.
- En el área de *Ingeniería*, el estilo de mayor puntuación tanto en el alumnado de 1^o curso como en el egresado es el legislativo; sin embargo, en el profesorado la mayor puntuación la obtiene el estilo ejecutivo. Es destacable la diferencia de las puntuaciones del estilo judicial entre el alumnado de 1^o curso (7,66%) y el egresado (18,87%).
- El profesorado del área de *Salud–Deporte* es el que más alta puntuación obtiene en el estilo ejecutivo de los tres grupos, con un 46,15%. Tanto el alumnado de 1^o curso como el egresado obtienen un perfil de estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial con puntuaciones similares los tres grupos.
- En el área de *Veterinaria*, alumnado y profesorado de 1^o curso destacan en el estilo legislativo seguido del ejecutivo; el profesorado puntúa algo más en el judicial en detrimento del ejecutivo. El alumnado egresado de Veterinaria es el que tiene los valores de los tres estilos más similares. Tienen la misma puntuación (35,29%) en los estilos legislativo y ejecutivo, y un 23,53% en el judicial.

4. Discusión

La discusión de los resultados la presentamos dividida en tres apartados: A. Interpretación de los resultados; B. Implicaciones educativas; C. Conclusiones.

A. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los datos hemos podido constatar cómo, a nivel general, el perfil de estilos de pensamiento predominante en los tres grupos, alumnado de 1^o curso, alumnado egresado y profesorado de 1^o curso de la Universidad de Zaragoza, en el curso 2008–2009, es similar, obteniendo una mayor puntuación en el estilo legislativo, seguido del estilo ejecutivo y finalmente del estilo judicial, aunque dependiendo de grupo y/o área de conocimiento los perfiles de estilos de pensamiento varían.

Queremos destacar cuatro afirmaciones que se desprenden de los datos analizados y que nos parecen especialmente relevantes:

- Comparando los estilos de pensamiento predominantes del alumnado de 1º curso y del alumnado egresado observamos que dicho perfil de estilos cambia o puede cambiar durante el periodo de realización de los estudios universitarios.
- Las diferencias en los perfiles de los estilos de pensamiento predominante entre el alumnado de 1º curso y el alumnado egresado de algunas áreas de conocimiento pueden ser debidas, entre otros factores, a la metodología utilizada por el profesorado, a los contenidos de la titulación, diferentes variables del profesorado, la maduración, etc.
- Comparando el perfil de estilos de pensamiento del alumnado de 1º curso, el alumnado egresado y profesorado, observamos que no hay un cambio de perfil en los estilos de pensamiento del alumnado egresado que haga pensar que el alumnado tienda a tener un perfil de estilos de pensamiento similar al del profesorado.
- Ni los estudios realizados por parte del alumnado en la Universidad de Zaragoza, ni el estilo de pensamiento del profesorado son determinantes para los cambios de perfil de estilos del alumnado, aunque sí que influyen en algunos casos y, especialmente, en algunas áreas de conocimiento.

Del análisis de los datos obtenidos en el estudio y de las afirmaciones realizadas anteriormente se desprenden una serie de interrogantes que, sin ser objeto de este estudio, estimamos conveniente plantear como posibles líneas de investigación futuras que ayuden a profundizar en el conocimiento de este tema.

- ¿Los varones conforme adquieren más formación y/o edad disminuyen en el estilo legislativo?
- ¿Los valores más altos en el estilo ejecutivo de las mujeres, comparativamente con los varones, pueden ser debidos a un componente genético, ambiental, a ambos, a ninguno de los dos...?
- ¿El estilo judicial se ve incrementado con la formación y/o la edad? ¿Depende del tipo de formación, aumentando en el profesorado? ¿El mayor incremento en los varones es debido a un componente genético, ambiental, a ambos, a ninguno de los dos...?
- ¿Hay áreas de conocimiento en las que se desarrolla especialmente un estilo de pensamiento determinado, por ejemplo, el estilo de pensamiento legislativo en el área de conocimiento de Económicas y Empresariales, o el estilo de pensamiento judicial en las áreas de conocimiento de Ingeniería, Educación–Psicología y Veterinaria?
- ¿Existe correlación entre el estilo de pensamiento predominante y la elección de estudios? ¿Existe correlación entre el estilo de pensamiento predominante y la elección de estudios dependiendo del sexo?
- Cuando se constata un cambio de perfil de estilos de pensamiento entre el alumnado de 1º curso y el alumnado egresado de una misma titulación, ¿a qué variables es debido (contenido de las materias, metodología utilizada por el profesorado, estilo de pensamiento del profesorado, maduración...)?
- ¿Los resultados de este estudio realizado en la Universidad de Zaragoza pueden ser generalizables al resto de universidades españolas?

B. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Independientemente del perfil de estilos de pensamiento predominante de cada grupo y/o área de conocimiento, en todo grupo de clase hay alumnado con distintos perfiles de estilos de pensamiento, a todos ellos se debe ser capaz de transmitir los conocimientos necesarios, como también enseñar a utilizar los estilos de pensamiento más convenientes en las distintas materias y tareas que deban desempeñar tanto a nivel personal como profesional. No hay estilos de pensamiento buenos o malos, lo que hay son estilos de pensamiento más adecuados a las distintas tareas que haya que realizar. El perfil de estilos de pensamiento puede variar a lo largo de la vida, por tanto se puede educar, se puede (se debe) enseñar a utilizar distintos estilos de pensamiento en función de las tareas y situaciones. El

contenido de las titulaciones y, muy especialmente, el profesorado y la metodología utilizada pueden ser decisivos en los estilos de pensamiento predominantes del alumnado al finalizar sus estudios. En cada área de conocimiento, titulación, asignatura o incluso en cada materia concreta puede ser más conveniente la utilización de las aptitudes y habilidades del pensamiento desde un estilo de pensamiento determinado. Es importante desde cada área de conocimiento, y más específicamente desde cada asignatura, identificar qué perfil de estilos de pensamiento es el más adecuado para desenvolverse bien en dichas materias y, partiendo del perfil de estilos de pensamiento que tiene el alumnado, enseñar a utilizar el pensamiento de distintas formas y desde diferentes estilos de pensamiento, a pesar de que tengan preferencia por alguno de ellos. Estamos de acuerdo con Kaufman & Grigorenko (2009) cuando dicen que hay personas que puede gustarles pensar de una determinada manera, pero no piensan así, y también puede suceder lo contrario.

Lo importante es *saber pensar*, utilizando el pensamiento de la forma más eficiente según la tarea que se tenga que realizar. Saber combinar el estilo de pensamiento con las aptitudes del pensamiento dará una mayor optimización de las potencialidades de la persona desarrollando habilidades del pensamiento. De acuerdo con Vygotski (1996: 138) *el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo*. Por tanto, no sólo debemos procurar el aprendizaje de nuevos conocimientos sino que, igualmente, debemos procurar el desarrollo de habilidades y aptitudes del pensamiento que les sean útiles a nivel personal y profesional. Coincidimos con Esquivias y González (2005: 23) en que *Los retos actuales en materia educativa, se pueden agrupar en diversos rubros, uno de ellos es precisamente la educación de las habilidades del pensamiento*.

Es conveniente tanto en el proceso de enseñanza–aprendizaje como en la evaluación de los conocimientos hacerlo desde la variedad de estilos de pensamiento, teniendo en cuenta que los estilos pueden variar en función de los contextos y de las tareas que haya que realizar.

“Los estilos de pensamiento no se dan en las personas de forma constante en todas las actividades que desarrollan en su vida. Aunque predomine un estilo de pensamiento sobre otros, debido a las situaciones o tareas a desempeñar en los diferentes contextos, se pueden desempeñar estilos de pensamiento distintos. El estilo de pensamiento más adecuado será el que resulte más eficaz en la resolución de una tarea y contexto determinado.” (ALLUEVA, 2007: 137).

La forma de trabajar del alumnado ante una materia depende fundamentalmente del planteamiento general de la asignatura, de la metodología específica utilizada durante el curso y muy especialmente del método de evaluación. Dependiendo del estilo de pensamiento predominante del alumnado, el rendimiento será mayor con determinadas metodologías y sistemas de evaluación.

Tanto el estilo de pensamiento del alumnado como el del profesorado deben ser flexibles, de forma que sean capaces de adaptarse a distintos tipos de procesos de enseñanza–aprendizaje. Si el alumnado es capaz de adaptarse a las enseñanzas desde distintos estilos de pensamiento logrará un mayor y mejor aprovechamiento de las enseñanzas del profesorado en general. Por su parte, si el profesorado es capaz de adaptarse en sus enseñanzas y evaluaciones a los diferentes estilos de pensamiento logrará llegar a un mayor número de alumnado.

Para que el profesorado diseñe metodologías de enseñanza–evaluación adaptadas a los distintos estilos de pensamiento, debe conocer el perfil de estilos de pensamiento del alumnado, y qué metodología de enseñanza–aprendizaje y de evaluación se les da mejor a las personas en función de su estilo de pensamiento predominante.

Algunas características generales de las personas según su estilo de pensamiento predominante relacionadas con el *proceso de enseñanza–aprendizaje*, son las siguientes:

- A las personas con un estilo de pensamiento *legislativo* les gusta, y se les suele dar bien, hacer preguntas y buscar respuestas a esas y otras cuestiones, realizar tareas relacionadas con la creatividad como invenciones, creaciones literarias, creaciones de negocios, diseño de proyectos, etc.
- El estilo de pensamiento *ejecutivo* es el de personas que se les da bien resolver los problemas del tipo de tests de inteligencia, pruebas, exámenes. Se desenvuelven bien en pruebas analíticas o que requieren de la ejecución de unos métodos ya establecidos, como problemas matemáticos planteados, aplicar reglas a problemas, hacer cumplir normas, dar conferencias o clases de teorías o material ya elaborado por otras personas, etc.

- Cuando las tareas a desarrollar tienen relación con el análisis, evaluaciones, contrastes, comparaciones o realización de juicios, como dar opinión a diferentes cuestiones, emitir juicios de personas o laborales, evaluar actividades, etc., se favorece un estilo de pensamiento *judicial*.

Algunas características generales de las personas según su estilo de pensamiento predominante relacionadas con los *métodos de evaluación*, son las siguientes:

- Se favorece el estilo *legislativo* cuando la tarea de evaluación requiere imaginación y creatividad, como por ejemplo el desarrollo de proyectos. Se desenvuelven peor en el formato tipo examen.
- Se favorece el estilo *judicial* cuando hay que enjuiciar, analizar, evaluar, comparar o contrastar, como por ejemplo el formato tipo examen.
- El estilo *ejecutivo* se ve favorecido cuando se tiene que responder a cuestiones como ¿qué...? ¿quién...? ¿cómo...? ¿cuándo...? ¿dónde...?, o tareas que requieren una descripción o resumen. También suele favorecerle la realización de pruebas objetivas.

La pregunta que nos podemos plantear ahora es la siguiente: ¿qué metodología de enseñanza–evaluación es más conveniente utilizar en cada área de conocimiento, titulación, materia, etc.? No se debe trabajar en ningún área de conocimiento desde un único perfil de estilos de pensamiento, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, si queremos llegar a un mayor número de alumnado será conveniente combinar metodologías y sistemas de evaluación que favorezcan a los diferentes perfiles de estilos de pensamiento. En segundo lugar, el profesorado, como especialista de la materia que imparte, debe conocer qué estilos de pensamiento pueden ser los más favorables para desenvolverse eficientemente en esa materia. A partir de este conocimiento aplicará las metodologías de enseñanza–evaluación que mejor se adapten al alumnado y a la materia, guiando y orientando al alumnado para que utilice sus aptitudes del pensamiento desde los diferentes estilos que favorezcan el mejor desempeño de las tareas que tengan que realizar.

C. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos muestran los perfiles de estilos de pensamiento predominante del alumnado de 1º curso, alumnado egresado y profesorado de 1º curso de la Universidad de Zaragoza en el curso 2008–2009. A partir de los datos mostrados en las tablas y gráficos, y del análisis e interpretación realizada, el profesorado de un área determinada puede efectuar un análisis e interpretación más minucioso de los datos por grupo y área de conocimiento que ayude a conocer mejor los perfiles de los estilos de pensamiento del alumnado de esa área de conocimiento.

A modo de conclusión final y como resumen del análisis realizado en el estudio, queremos destacar tres ideas para su posible aplicación educativa:

1. El estilo de pensamiento del alumnado y del profesorado debe ser flexible, de forma que sean capaces de adaptarse a distintas metodologías y sistemas de evaluación en el proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. El profesorado, desde una metodología y sistema de evaluación adecuados puede llegar más fácilmente al alumnado con estilos de pensamiento diferentes, potenciando así sus aptitudes y habilidades del pensamiento.
3. El profesorado debe guiar y orientar al alumnado en la utilización de los diferentes estilos de pensamiento, especialmente en los que considere más idóneos para el desempeño eficiente de la materia y para su desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas

- ALLUEVA, P. (2007). “Habilidades del Pensamiento”. En LIESA, M., ALLUEVA, P. & PUYUELO, M. (Coords.) *Educación y acceso a la vida adulta de Personas con Discapacidad*. Barbastro, Huesca: Fundación Ramón J. Sender, 133–158.
- ESQUIVIAS, M. T. & GONZÁLEZ, A. (2005). “El docente como estudiante: pensamiento, actitudes y rendimiento académico”. *REIFOP*, 20, Vol. 8 (5), 23–32. Consultado el 3 de diciembre de 2009, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247165107.pdf.

- GONZÁLEZ, J. A. (Director) (2000). *Estilos de pensamiento, evaluación del aprendizaje y rendimiento académico en la ESO*. Memoria del Proyecto de Investigación financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GONZÁLEZ, G., CASTRO, A. & GONZÁLEZ, F. (2008). “Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico”. *Anuario de investigaciones, volumen XV*, 33–41. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. ET AL. (2004). “Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory”. *Psicothema 2004. Vol. 16, n° 1*, 139–148.
- HERRMANN, N. (1995). “The Creative Brain. Lake Lure N.C.: The Ned Herrmann Group”. En ROJAS, G., SALAS, R. & JIMÉNEZ, C. (2006). *Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. Estudios Pedagógicos XXXII, N°1*, 49–75. Temuco (Chile): Universidad Mayor.
- KAUFMAN, J. C. & GRIGORENKO, E. L. (Eds) (2009). *The essential Sternberg: essays on intelligence, psychology, and education*. New York: Springer.
- MOGOLLÓN, O. M. (2007). *Estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia*. Tesis doctoral no publicada. En depósito en la biblioteca de la Universidad Pública de Navarra.
- STERNBERG, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZHANG, L. & STERNBERG, R. J. (2002). “Thinking styles and teachers' characteristics”. *International Journal of Psychology, Volume, 37*, 3–12. Psychology Press.

COLABORADORES EN LA RECOGIDA Y TRASCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Pilar Abós Olivares, Jesús Astigarraga Goenaga, Blanca Bauluz Lázaro, Ana Cristina Blasco Serrano, M^a Dolores Cepero Ascaso, Marta Fajó Pascual, Cristina Fernández Fernández, Daniel Hübner, Marta Liesa Orús, Teresa Lorenzo Burillo, Rosa Lorés Sanz, Pilar Martín Hernández, José Emilio Mesonero Gutiérrez, Miguel Miranda Aranda, M^a Antonia Nerin Rotger, Begoña Peña Pellicer, Inmaculada Plaza García, Jesús Sallan Arasanz, Pedro Sánchez Sellero, Reyes Torres Sánchez y Javier Usoz Otal.

Estudio del rendimiento académico de los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Alfonso HEREDIA MANRIQUE

Correspondencia:

Alfonso Heredia Manrique

Correo electrónico:
aheredia@unizar.es

Teléfono:
976761000 (3998)

Dirección postal:
Dpto. Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco, 7
50.009 – Zaragoza
(España)

Recibido 7 de octubre de 2009
Aceptado 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Este artículo trata sobre el rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Es un estudio cuantitativo de seguimiento sobre ocho promociones de sus titulados y no titulados en tres niveles sucesivos de análisis; el primero de carácter global, el segundo comparativo entre seis especialidades de Maestro y el tercero según la vía de entrada y en cada especialidad. También complementariamente se observan las tendencias que se producen en las promociones estudiadas en dichos niveles de análisis para ajustar mejor la cuestión investigada. Al final se constata claramente lo que se intuía y temía, a saber: que existe un problema importante y de deterioro alarmante del rendimiento de los alumnos de esta Facultad.

PALABRAS CLAVE: *Educación Superior, Formación del Profesorado, Rendimiento Académico.*

An analysis of academic achievement among Teacher Education students at the Faculty of Education of the *Universidad de Zaragoza* (Spain)

ABSTRACT

This article focuses on the students' school achievement at the *Universidad de Zaragoza*, in Spain. It is a quantitative study tracking graduate and non-graduate students in eight academic years, following three levels of analysis: (1) an overall analysis, (2) a comparative analysis across six specialities, (3) an analysis based on the way of entering the degree in each speciality. Tendencies in the three analytical levels are also observed for a better adjustment to the focus of analysis. Results clearly show what was expected and feared, namely, that there is a serious problem in the lowering of the students' academic achievement at this Faculty.

KEY WORDS: *Higher Education, Teacher Education, Academic Achievement.*

El objetivo que pretende esta investigación es proporcionar información concreta y objetiva sobre el rendimiento académico de los alumnos de la carrera de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, entendido éste como titulados y no titulados o abandono de los estudios. Este propósito venía a ser coincidente con la preocupación de las autoridades académicas que aludían a este problema. Así, en el documento *Extracto del Programa Electoral* (marzo, 2004) del candidato a Rector de la Universidad de Zaragoza D. Felipe Pétriz, elegido Rector posteriormente, aparecía dentro de los objetivos y propuestas el aspecto de: “*Avanzar en la cultura de calidad, anticipación y planificación por objetivos*”; aquí se consideraba que la Universidad de Zaragoza debía disponer de mecanismos de planificación y evaluación de todas sus actividades: docencia, investigación y gestión; y para ello se proponían siete puntos, de los cuales uno, el que nos interesa expresamente, trataría de: “*Analizar las tasas de éxito, fracaso y abandono por titulación para arbitrar políticas de mejora e innovación*”.

También en documentos internos a la propia Facultad de Educación se observaba la misma problemática. Estos documentos a los que nos referimos eran los siguientes: documento *Propuesta de líneas programáticas de la candidatura “Inicio-Fac” a Junta de Facultad* (Zaragoza, noviembre de 2001) y documento *Candidatura al Decanato de la Facultad de Educación Dra. María del Carmen Molina Ortín (Inicio.Fac)* (Zaragoza, 25 de enero de 2002). En ambos documentos, el apartado de las líneas programáticas sobre “Calidad Educativa” decía lo siguiente: “*1. Iniciar una reflexión acerca de las altas tasas de fracaso y abandono de los alumnos en las diferentes especialidades de la Diplomatura de Maestro en esta Facultad*”.

Por tanto, se observa a través de los documentos señalados que tanto a nivel de la Universidad como a nivel de la Facultad de Educación se pensaba que había un importante problema de rendimiento en los alumnos, el cual se traducía en altas tasas de abandono y fracaso generalizado en los estudios universitarios. Además, si nos fijamos en las fechas de los documentos (2001, 2002 y 2004), indican que venía ya de largo; sin embargo, aún siendo conscientes del problema de una manera global, faltaban datos más concretos y sistematizados para conocer de verdad la magnitud real del problema. Es a esto a lo que quiere responder esta investigación, empezando por presentar los datos cuantificados y organizados para sacar las primeras conclusiones orientadoras. A veces puede resultar sorprendente que este tipo de datos tan básicos sean bastante desconocidos para la mayoría y se tenga más bien una percepción global confusa de algo que se intuye como problema importante pero de lo que se carece de información fiable y segura, aunque se tengan ciertos datos generales; en este caso no tener datos concretos sobre rendimiento impide hacer un diagnóstico correcto para luego poner el remedio. También hemos de indicar que los datos con los que se trabaja en este estudio han sido autorizados y facilitados por el Servicio de Gerencia de la Universidad de Zaragoza.

Los alumnos considerados en el estudio son los matriculados por primera vez en la anteriormente denominada Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB y hoy Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en las promociones de los cursos siguientes: 1994/97 – 1995/98 – 1996/99 – 1997/00 – 1998/01 – 1999/02 – 2000/03 y 2001/04. Estas ocho promociones estudiadas corresponden a los alumnos de las especialidades de Maestro siguientes: Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera. Se utiliza toda la población de alumnos de las promociones citadas y en todas las especialidades de Maestro señaladas; por tanto se trabaja con datos absolutos para conseguir la máxima fiabilidad, es decir, el costoso esfuerzo realizado de seguimiento de alumnos se justifica por tratar de llegar a conocer con la mayor certeza la magnitud del problema de rendimiento académico. Este seguimiento realizado en ocho promociones corresponde a la mitad de las que ha habido en el plan de estudios vigente; lo cual supone una amplia representatividad para la validez de los datos obtenidos sobre el tema investigado.

Lo que hace diferente a este estudio de otros de la misma naturaleza es que los datos obtenidos son a partir del seguimiento individualizado de los alumnos dentro de sus promociones y eso hace que sean más fiables en cuanto a su aproximación a la realidad, de manera que las estimaciones realizadas con los mismos son también más ajustadas a la situación real; esa es al menos la pretensión y justificación del trabajo. Se ha tratado de seguir meticulosamente a todos y cada uno de los alumnos de las promociones y especialidades apuntadas; desde el inicio de la carrera cuando se matriculan por primera vez hasta cuando la acababan o no volvían a aparecer matriculados en la especialidad, y hasta el último curso del que se tenía información. Esta metodología conlleva una alta fiabilidad de los datos, también un alto coste en esfuerzo y horas de trabajo, quedando un porcentaje residual pequeño de error, el cual deriva fundamentalmente del hecho de que si el seguimiento acaba en el curso 2004/05 las últimas promociones tienen menor seguimiento comparativamente que las primeras; pero se

observa que los titulados disminuyen considerablemente en general una vez que se ha titulado el grueso de la promoción.

Formalmente el estudio se presenta en tres niveles de análisis, desde una perspectiva global de los datos hasta consideraciones más concretas y parciales vistas comparativamente. Así, primero tenemos los datos globales y la tendencia del rendimiento académico entendido como titulación o abandono en la carrera; un segundo nivel sobre los datos comparativos de las distintas especialidades de Maestro y sus tendencias de rendimiento; y finalmente, en un tercer nivel, tenemos los datos de rendimiento académico según la vía de entrada a la Facultad de Educación y sus tendencias, también según las especialidades de Maestro.

I. Análisis y tendencia global de titulados y abandono de la carrera

A. ANÁLISIS GLOBAL

El primer nivel de análisis es tener un resultado global que detecte el problema general de rendimiento académico que se supone existe en la Facultad de Educación para, una vez confirmado, poder pasar a otros niveles y aspectos de estudio que vayan delimitando dónde se está produciendo en mayor medida dicho problema y a partir de ahí ya se trataría en su momento de remontar hacia las causas y sus posibles soluciones. Este artículo quiere centrarse exclusivamente en el estudio cuantitativo del problema de rendimiento de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Para el análisis global de los titulados y el abandono de la carrera utilizamos el indicador más relevante, como es el porcentaje correspondiente que cuantifique el problema, una vez hecho el seguimiento de todas las promociones señaladas, desde la de 1994/97 hasta la de 2001/04, y en todas las especialidades de Maestro de la Facultad de Educación: Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera. Así los resultados obtenidos según la Tabla 1 son los siguientes:

- El 60% (59,9%) de los alumnos obtiene la carrera de Maestro en alguna de sus especialidades.
- Y por tanto el 40% (40,1%) de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación no se titulan o abandonan la carrera.

Estos primeros resultados globales ponen de manifiesto cuantificándolo la existencia de un problema importante de rendimiento académico, puesto que hay un gran porcentaje de abandono en la carrera, el 40,1% de alumnos matriculados.

Magisterio Promociones (1994/97 – 2001/04)	Total Alumnos	Total Titulados	% Titulados	% No Titulados
Educación Física	642	446	69,5	30,5
Educación Especial	774	498	64,3	35,7
Educación Primaria	827	485	58,6	41,4
Audición y Lenguaje	630	363	57,6	42,4
Lengua Extranjera	684	384	56,1	43,9
Educación Musical	654	347	53,1	46,9
Totales	4211	2523	59,9	40,1

TABLA 1. Alumnos titulados y no titulados en las especialidades de Maestro en las promociones que van desde la de 1994/97 hasta la de 2001/04 en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

B. TENDENCIA GLOBAL DE TITULADOS Y ABANDONO DE LA CARRERA

Los primeros datos presentados, tan relevantes sobre titulados y abandono, nos dan una primera idea sobre el problema global del centro en cuanto al rendimiento académico; sin embargo, esa realidad

queda sobrepasada por los datos que nos ofrece la *tendencia global* que existe desde la perspectiva temporal de las promociones estudiadas, la cual descubre otra realidad más interesante. Si comparamos la primera promoción estudiada 1994/97 en todas las especialidades de Maestro con la última promoción estudiada 2001/04 en cuanto al porcentaje de titulados y abandono, tenemos lo siguiente:

	Titulados	No Titulados
– Promoción 1994/97:	62,6%	37,4%
– Promoción 2001/04:	41,9%	58,1%
Tendencia:	– 20,7%	+20,7%

Como se ve, en los años estudiados ha habido un vuelco en los datos de rendimiento académico desde la primera promoción estudiada a la última; hay más de un 20% (–20,7%) menos de titulados y por tanto el mismo porcentaje de incremento en el fracaso o abandono de la carrera. Así, el abandono de la carrera por los alumnos en la última promoción estudiada, casi el 60% (58,1%), es muy superior al porcentaje de titulados algo más del 40% (41,9%). Por tanto, la situación es contraria a la que representa el dato global inicialmente presentado. Esto quiere decir que el problema de rendimiento académico es más importante que lo que nos indican los datos globales del conjunto, puesto que los datos de tendencia son más cercanos a la actualidad; evidentemente hay un desfase hasta justo el momento actual porque ha habido más promociones, de las cuales no sabemos su tendencia hasta que no se estudie.

II. Análisis comparativo y tendencias por especialidades de titulados y abandono de la carrera

A. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESPECIALIDADES

Las perspectivas globales dan por su naturaleza una primera visión sintética del problema que se quiere detectar, pero no es toda la realidad; conocerla mejor supone acercarse más a la misma en lo que sea posible, por eso profundizamos en distintos niveles de análisis. Siguiendo esta línea, el segundo nivel de análisis corresponde a ver el problema en las distintas especialidades, puesto que cada una presenta su propia cara en el tema del rendimiento académico, como vamos a ver. Observamos en la Tabla 1 que hay diferencias entre los porcentajes de titulados y abandono de la carrera de Maestro entre unas y otras especialidades. Así tenemos que en E. Física algo más de dos tercios (69,5%) de los alumnos se titulan, frente a poco más del cincuenta por ciento (53,1%) que lo hacen en E. Musical, lo cual supone más de un 16% menos de titulados en esta especialidad. Hay tres especialidades donde el promedio de titulados es muy parecido: Educación Primaria (58,6%), Audición y Lenguaje (57,6%) y Lengua Extranjera (56,1%). Y Educación Especial (64,3%) es la segunda especialidad con mayor porcentaje de titulados, por encima de las anteriores.

Por tanto, hay dos especialidades E. Física y E. Especial donde el porcentaje de abandono de la carrera es menor y está alrededor de un tercio del alumnado. Y en el resto de especialidades el abandono se sitúa por encima del 40% del alumnado, hasta el 46,9% de E. Musical. Según los datos anteriores diríamos que el problema de rendimiento académico aún siendo importante en general como ya hemos comentado en el apartado anterior, se presenta en mayor o menor medida según la especialidad; es decir, el abandono de la carrera incide más en unas especialidades que en otras.

B. TENDENCIAS EN LAS ESPECIALIDADES DE MAESTRO SOBRE TITULADOS Y ABANDONO DE LA CARRERA

La tendencia en la evolución de los titulados y abandono de la carrera por especialidades entre la primera promoción estudiada (1994/97) y la última (2001/04) presenta los siguientes resultados de mayor a menor valor porcentual:

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
E. Primaria	- 40,7%	69,3%	28,6%
E. Musical	- 29,4%	60,6%	31,2%
E. Especial	- 18,7%	65,0%	46,3%
L. Extranjera	- 11,0%	50,0%	39,0%
Audición y L.	- 9,5%	55,7%	46,2%
E. Física	- 6,1%	68,6%	62,5%

La tendencia en la evolución de los titulados de las promociones en todas las especialidades es a la baja, todas presentan un descenso en el porcentaje de titulados. Incluso hay un notable descenso en la mitad de las especialidades, donde hay que destacar sobre todo a Educación Primaria donde se titulan un 40% (-41,7%) menos de los que lo hacían, a Educación Musical donde se titulan un 30% menos (-29,4%) y a Educación Especial donde hay casi un 20% menos de titulados (-18,7%); sólo en Educación Física (-6,1%) se mantendría el nivel de titulados.

También, como vemos, las diferencias de rendimiento académico entre las distintas especialidades es importante. Hay que destacar a Educación Primaria, que era la especialidad donde más alumnos se titulaban en la promoción 1994/97 con un 69,3% y sin embargo se convierte en la que menos se titulan con un 28,6% en la promoción 2001/04; esto se traduce en el abandono de casi las tres cuartas partes del alumnado. Y Educación Musical reduce a la mitad su porcentaje de titulación en las promociones estudiadas desde el 60,6% al 31,2%; esto supone un abandono prácticamente de los dos tercios del alumnado. En general, las tendencias de titulación nos indican que el abandono de la carrera afecta con gran diferencia a las especialidades de Maestro; no obstante diríamos que es un abandono masivo, puesto que en cinco de las seis especialidades está por encima del 50% del alumnado (¿Qué formación tiene el alumnado que está viniendo a hacer esta carrera?) .

III. Análisis y tendencia global según la vía de entrada de titulados y abandono de la carrera

A. ANÁLISIS GLOBAL POR VÍA DE ENTRADA

El tercer y último nivel de análisis que hacemos del rendimiento académico es respecto a las distintas vías de entrada a la Facultad de Educación, a saber: Pruebas de Acceso, Formación Profesional, Titulados y Pruebas de Mayores de 25 años.

Vías de entrada a la Facultad de Educación	Titulados	No Titulados
Acceso	68,8%	31,2%
Formación Profesional	42,5%	57,5%
Titulados	32,2%	67,8%
Mayores de 25 años	32,7%	67,3%
Totales	59,9%	40,1%

TABLA 2. Porcentaje de titulados y no titulados según la vía de entrada a la Facultad de Educación.

Observando la Tabla 2, vemos que casi el 70% (68,8%) de los alumnos de Acceso obtienen la titulación, algo más de los dos tercios de dicho alumnado, frente al 42,5% de la vía de Formación Profesional y a un tercio del alumnado tanto de la vía de Titulados (32,2%) como de la de Mayores de 25 años (32,7%); esta última vía presenta muy poco alumnado en términos absolutos. Por tanto, un tercio del alumnado de Acceso (31,2%) no obtiene la titulación de Maestro y casi el 60% (57,5%) del alumnado de la vía de Formación Profesional tampoco obtiene el título. En las otras dos vías, los dos

tercios de su alumnado no obtienen la titulación, la de Titulados el 67,8% y la de Mayores de 25 años el 67,3%.

En todas las vías de entrada a la Facultad de Educación se presentan porcentajes importantes de no titulación, aunque con diferencias entre las distintas vías; las tres últimas, Formación Profesional, Titulados y Mayores de 25 años, suponen en realidad un gran fracaso académico porque hay más abandonos que titulados. Llama la atención la vía de Titulados porque estos alumnos ya tienen experiencia universitaria por haber cursado ya una carrera y, sin embargo, son los que presentan mayor porcentaje de fracaso (¿se vuelven malos alumnos en este centro?).

B. TENDENCIA GLOBAL POR VÍA DE ENTRADA

Como ya hemos hecho en apartados anteriores, vamos a matizar los datos globales presentados anteriormente porque a veces la realidad que representan no es la más ajustada; así, viendo la tendencia comparativa entre la primera y la última promoción estudiada, en este caso según la vía de entrada, tendremos probablemente un cuadro de la realidad más ajustado. No obstante, con los datos globales más la tendencia podemos hacernos una buena idea de la realidad del rendimiento en la Facultad de Educación, en este caso desde la perspectiva de las vías de entrada. Observando las tendencias globales por la vía de entrada parecerían contradictorias, porque en las vías de Acceso y Formación Profesional sí se observa esa tendencia muy negativa; sin embargo en las vías de Titulados y Mayores de 25 años la tendencia que se presenta es aparentemente positiva. Así, vamos a hacer el análisis de cada vía:

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
Acceso	- 30,7%	76,1%	45,4%
F.P.	- 15,4%	42,9%	27,5%
Titulados	3,1%	21,9%	25,0%
> 25 años	20,0%	0,0%	20,0%

Los análisis anteriores de tendencias ya apreciaban el vuelco que se produce en el rendimiento entre la primera y última promoción estudiada. En la vía de Acceso se produce la mayor tendencia negativa con casi un tercio del alumnado (-30,7%); en términos absolutos son 77 titulados menos (de 267 a 190), lo que supone pasar de titularse el 76,1% de los alumnos a hacerlo el 45,4% de los mismos, es decir, pasar de un fracaso del 23,9% de este alumnado de Acceso al 54,6%, que es más del doble de fracaso al final del periodo estudiado. En la vía de Formación Profesional hay una caída de titulados del -15,4%, es decir, pasar del 42,9% de titulados al 27,5%; por tanto, el fracaso pasa del 57,1% a más de los dos tercios (72,5%); en términos absolutos son la mitad de titulados (de 45 a 22), que en realidad parecen menos que la impresión causada al verlo en términos porcentuales.

En la vía de Titulados hay un aumento porcentual (3,1%) al ser considerada la tendencia entre dos promociones, la inicial y la final, pero es irreal dado que hay muy pocos alumnos en esta vía; los porcentajes no acercan la realidad en este caso, puesto que estamos hablando de 11 titulados menos (pasar de 14 a 3). En la vía de Mayores de 25 años ocurre lo mismo que en la anterior, hay un aumento porcentual importante aparentemente (20%) que en realidad es solo un alumno que se titula; las cifras de alumnos en esta vía son insignificantes. Hay que destacar que la vía de Acceso es la más importante, cuantitativamente supone dos tercios (67,4%) de la matrícula en la promoción 1994/97 y más del 80% (81,2%) de la matrícula de la promoción de 2001/04; así, al aumento de la matrícula de alumnos le sigue una caída de los titulados. (¿Indicaría esto una clara menor preparación de este alumnado para entrar en la Universidad?).

VI. Análisis comparativo y tendencias por especialidades según las vías de entrada de titulados y abandono de la carrera

A. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESPECIALIDADES SEGÚN LAS VÍAS DE ENTRADA

Los datos que presentan el análisis comparativo entre especialidades según la vía de entrada respecto a la titulación y abandono son los siguientes:

Vía de Acceso:

	<u>Titulados</u>	<u>No Titulados</u>
E. Especial	79,3%	20,7%
E. Física	77,6%	22,4%
Audición y L.	71,4%	28,6%
E. Primaria	66,7%	33,3%
E. Musical	61,0%	39,0%
L. Extranjera	61,0%	39,0%
Global	68,8%	31,2%

Habría diferencias entre las especialidades de Magisterio según la vía de Acceso; así mientras tenemos dos especialidades, E. Especial (79,3%) y E. Física (77,6%), que rondan cerca del 80% de titulados de los alumnos que entran por esta vía, hay otras dos sobre el 60% de titulados, que son E. Musical (61%) y L. Extranjera (61%). Por tanto tenemos especialidades con cerca de un 40% de abandono o no titulación en los alumnos de Acceso, E. Musical (39%) y L. Extranjera (39%); frente a las que el abandono ronda sobre el 20%, E. Especial (20,7%) y E. Física (22,4%). Y las otras dos especialidades restantes tendrían un abandono sobre un tercio del alumnado, Audición y Lenguaje (28,6%) y E. Primaria (33,3%).

Vía de Formación Profesional:

	<u>Titulados</u>	<u>No Titulados</u>
E. Física	59,9%	40,1%
E. Especial	44,5%	55,5%
L. Extranjera	40,0%	60,0%
E. Primaria	37,7%	62,3%
Audición y L.	31,3%	68,7%
E. Musical	29,3%	70,7%
Global	42,5%	57,5%

Hay dos especialidades muy por encima del resto en cuanto al número de alumnos en esta vía de entrada y que vienen a coincidir con las de mayor porcentaje de titulados, E. Física (59,9%) y E. Especial (44,5%). Y otras dos especialidades, E. Musical (29,3%) y Audición y Lenguaje (31,3%), que tienen muy pocos titulados, sobre un tercio de su alumnado; en todo caso tienen muy poca matrícula comparada con las otras especialidades. Por tanto, hay un alto porcentaje de no titulados en esta vía de entrada que va desde el 40 al 70% de los alumnos según especialidad; lo cual indica que también hay diferencias considerables entre las distintas especialidades; en cuatro de las seis están entre el 60 y el 70% de no titulados: Lengua Extranjera (60,0%), E. Primaria (62,3%), Audición y Lenguaje (68,7%) y E. Musical (70,7%).

Vía de Titulados:

	<u>Titulados</u>	<u>No Titulados</u>
E. Física	46,7%	53,3%
Audición y L.	42,5%	57,5%
E. Especial	33,3%	66,7%
L. Extranjera	32,0%	68,0%
E. Musical	25,0%	75,0%
E. Primaria	11,1%	88,9%
Global	32,2%	67,8%

En esta vía todas las especialidades tienen un porcentaje de no titulados por encima del 50%, y las diferencias entre ellas son muy considerables, de tal manera que hay dos que destacan sobre manera, E. Musical con el 75% de no titulados y, sobre todo, E. Primaria con casi el 90% (88,9%) de no titulados (3 titulados de 27 matriculados). Esta vía, que cabría pensar en que debería ser exitosa porque sus alumnos tienen ya otra titulación universitaria, resulta ser en realidad de muy bajo rendimiento considerando cada una de las especialidades de Maestro (ya comentábamos en cuanto al global que dos tercios del alumnado no obtienen la titulación).

Vía de Mayores de 25 años:

	<u>Titulados</u>	<u>No Titulados</u>
Audición y L.	50,0%	50,0%
E. Musical	45,4%	54,6%
E. Primaria	33,3%	66,7%
E. Especial	28,6%	71,4%
E. Física	22,2%	77,8%
L. Extranjera	20,0%	80,0%
Global	32,7%	67,3%

Aquí los porcentajes están muy sujetos a las cifras absolutas, porque hay muy pocos alumnos matriculados en esta vía y su rendimiento por especialidades es muy bajo (igual el rendimiento general); como vemos, en las dos especialidades con mejores resultados el porcentaje de no titulados está igual o por encima del 50%, Audición y Lenguaje (50,0%) y E. Musical (54,6%); y las especialidades con peores resultados se sitúan entre el 70 y 80% de no titulados, E. Especial (71,4%), E. Física (77,8%) y Lengua Extranjera (80,0%). Esta vía, igual que la anterior, es poco exitosa y aunque tenga pocos alumnos sus porcentajes indican la importante falta de rendimiento de esos pocos alumnos que la utilizan.

B. TENDENCIAS EN LAS ESPECIALIDADES SEGÚN LAS VÍAS DE ENTRADA

Dentro de este tercer y último nivel de análisis cuantitativo que hacemos, lo más afinado del mismo, se refiere a las tendencias que presentan las distintas especialidades según la vía de entrada de sus alumnos a la Facultad de Educación.

Vía de Acceso

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
E. Musical	- 51,8%	83,3%	31,5%
E. Primaria	- 43,5%	76,0%	32,5%
E. Especial	- 40,9%	90,9%	50,0%
Audición y L.	- 27,2%	78,0%	50,8%
L. Extranjera	- 14,5%	56,5%	42,0%
E. Física	- 6,7%	80,0%	73,3%
Global	- 30,7%	76,1%	45,4%

Esta vía, como hemos dicho, es la más importante con diferencia en cuanto a la procedencia del alumnado de la Facultad de Educación, e incluso su importancia cuantitativa aumenta considerablemente en la última promoción estudiada. Por tanto, todo lo que ocurra en ella en cuanto al rendimiento marcará la tendencia general. Vemos que todas las especialidades presentan tendencias negativas, pero hay diferencias considerables entre las mismas. Tenemos que en E. Musical hay una caída espectacular en el porcentaje de titulación, más del 50% (-51,8%), de tal manera que siendo la segunda especialidad que más porcentaje de titulados tenía por encima del 80% (83,3%) cae a un tercio de la matrícula (31,5%), la especialidad con menor porcentaje de titulados.

También E. Primaria presenta una caída espectacular en sus titulados (-43,5%), de manera que si antes se titulaban las tres cuartas partes (76,0%) del alumnado ahora lo hace sobre un tercio del mismo (32,5%); es decir, el fracaso pasa del 24%, una cuarta parte, a ser de dos tercios (67,5%). Y la tercera caída espectacular es en E. Especial (-40,9%), pasando de ser la mejor especialidad con el 90,9% de titulados y por tanto con fracaso muy bajo del 9,1%, a tener un fracaso del 50,0% de su alumnado. En cuanto a Audición y Lenguaje tiene también una pérdida importante del -27,2%, pero sin embargo en titulados reales mantiene la misma cifra (32 titulados). Finalmente las dos especialidades con una menor tendencia negativa son Lengua Extranjera (-14,5%), que mantiene un porcentaje de fracaso entre el 43,5% y 58,0%, el cual aun no siendo pequeño tampoco es un desequilibrio equiparable a las especialidades anteriores. Y la otra es E. Física (-6,7%), esta especialidad mantiene su porcentaje de titulados muy por encima del resto de las especialidades (del 80% al 73,3%) e incluso esa supuesta pérdida porcentual en términos de titulados reales es un aumento importante de los mismos (de 32 a 44 titulados).

Vía de Formación Profesional

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
E. Musical	-35,0%	60,0%	25,0%
E. Primaria	- 32,1%	41,2%	9,1%
E. Física	- 25,8%	59,1%	33,3%
E. Especial	- 10,6%	42,4%	31,8%
Audición y L.	1,5%	31,8%	33,3%
L. Extranjera	3,3%	16,7%	20,0%
Global	- 15,4%	42,9%	27,5%

Es la segunda vía más importante de entrada a la Facultad de Educación pero a gran distancia de la vía anterior de Acceso, aunque pierde peso de alumnos en la última promoción estudiada (pasa del 20,1% al 15,5%). Observamos que hay diferencias importantes en las tendencias de rendimiento y abandono de las distintas especialidades en esta vía de entrada, pero no son tan considerables como en la vía de Acceso; además hay tanto tendencias positivas como negativas. La especialidad que presenta la

mayor tendencia negativa es E. Musical con más de un tercio de pérdida de titulados (-35%); era la especialidad que tenía mayor porcentaje de titulados (60%) de esta vía, aunque como es la especialidad a la que accede menos alumnado de Formación Profesional, la pérdida del número real de titulados es poco relevante (de 3 a 1 titulado).

La especialidad de E. Primaria tiene una caída muy fuerte de titulados en el periodo considerado, del 41,2% al 9,1%. Esto supone un enorme fracaso, pues pasa del 58,8% de fracaso al fracaso casi total del 90,9%; no obstante en el número de titulados reales supone bajar de 7 a 1 titulado. Las especialidades de E. Física (-25,8%) y E. Especial (-10,6%) que al final de la tendencia se sitúan en una parte intermedia de pérdida porcentual, quedándose sobre un fracaso de los dos tercios de su alumnado, en cifras absolutas de número de titulados se convierten en las que pierden más titulados, sobre el 50%, aunque es verdad que no estamos hablando de muchos alumnos. Las otras dos especialidades restantes, Audición y Lenguaje (1,5%) y Lengua Extranjera (3,3%), presentan una tendencia positiva engañosa, porque la primera mantiene el fracaso sobre los dos tercios de su alumnado y en cifras reales hay una pérdida de 2 titulados (de 7 a 5) en ese periodo; y en el caso de Lengua Extranjera se mantiene el mayor fracaso de su alumnado pasando del 83,3% al 80%. Son la primera y segunda especialidad con mayor fracaso en el periodo considerado; no obstante, en número real de titulados es muy poco relevante pues pasa de tener 1 titulado a 2 titulados.

Vía de Titulados

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
E. Física	- 37,5% (3/0)	37,5%	0,0%
Audición y L.	- 25,0% (2/0)	25,0%	0,0%
L. Extranjera	- 14,3% (1/0)	14,3%	0,0%
E. Primaria	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
E. Musical	29,2% (5/1)	20,8%	50,0%
E. Especial	45,3% (3/2)	21,4%	66,7%
Global	3,1% (14/3)	21,9%	25,0%

Las tendencias que presentan las especialidades en la vía de Titulados tienen grandes diferencias porcentuales, son tanto positivas como negativas; en este caso hay que hablar en términos de titulados reales, porque los porcentajes son muy engañosos dado el poco alumnado matriculado en esta vía de entrada. Hay dos especialidades, E. Física (-37,5%) y Audición y Lenguaje (-25,0%), con importantes porcentajes de pérdida, pero que en realidad corresponden a perder a los 3 y 2 titulados respectivamente que tenían. Otras dos especialidades, E. Musical (29,2%) y E. Especial (45,3%), tienen un importante porcentaje positivo que también es totalmente engañoso, porque en realidad supone una pérdida de 4 y 1 titulados respectivamente.

Vía de Mayores de 25 años

	<u>Tendencias</u>	<u>1994/97</u>	<u>2001/04</u>
Audición y L.	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
E. Especial	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
E. Física	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
E. Musical	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
E. Primaria	0,0% (0/0)	0,0%	0,0%
L. Extranjera	50,0% (0/1)	0,0%	50,0%
Global	20,0% (0/1)	0,0%	20,0%

Las tendencias que presentan las especialidades de maestro en la vía de Mayores de 25 años no existen para el periodo considerado: hay un 0% de titulados porque tampoco aparecen alumnos matriculados; solamente hay una excepción en Lengua Extranjera con un 50% de aumento, que en realidad es 1 titulado de dos matriculados en la última promoción estudiada. Por tanto, una vía prácticamente inexistente, no utilizada, para acceder a los estudios de Maestro.

Conclusiones

Todos los datos de los distintos niveles analizados confirman objetivamente, dada la sistemática cuantificación realizada, el importante problema de rendimiento general existente en el alumnado de la Facultad de Educación de Zaragoza; el cual se ve agravado por las tendencias negativas que se presentan en la comparación de promociones y todo ello queda matizado por las grandes diferencias que existen igualmente entre especialidades dentro del fracaso general y en las vías de entrada que nutren de alumnado a esta Facultad. Sin embargo, estas cifras de fracaso académico ya importantes de por sí no dicen todo lo que está ocurriendo en este tema con respecto al alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

APROXIMACIONES

DIDÁCTICAS

El rol de los valores numéricos de las medidas experimentales en el aprendizaje por indagación

Javier ARLEGUI DE PABLOS

Julia IBARRA MURILLO

Correspondencia:

Javier Arlegui de Pablos

Correo electrónico:
arleguip@unavarra.es

Teléfono:
+34 948169460

Dirección postal:
Dpto. de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
Campus Arrosadía
31006 Pamplona/Iruñea
(España)

Julia Ibarra Murillo

Correo electrónico:
maider@unavarra.es

Teléfono:
+34 948169493

Recibido: 8 de junio de 2009
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El aprendizaje por indagación en ciencias experimentales se entiende como un aprendizaje de resolución de problemas basado en la construcción y uso de modelos, y tiene actualmente su modelización didáctica en la teoría de las organizaciones praxeológicas. En este marco, los valores numéricos de las medidas juegan un papel preciso y de suma importancia; actúan como herramienta (útil) en la construcción semántica de las magnitudes del fenómeno, y como objeto de conocimiento en el proceso de modelización de dicho fenómeno. Se muestra esta doble función en el caso de la elasticidad de un resorte.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje de ciencias, Modelos, Indagación, Praxeología.*

The role of the numerical values of experimental measurements in Inquiry-Based Learning

ABSTRACT

Inquiry-based learning is understood in experimental sciences as problem-solving learning based on the building and use of models. It currently has its didactic grounding in the theory of praxeology. Within this framework, the numerical values of measurements are of great relevance and play a key role: they act as a working tool in the semantic building of the magnitudes of the phenomenon and as the learning aim in the process of modeling the phenomenon. This double function is shown in relation to the elasticity of a spring.

KEY WORDS: *Science didactics, Models, Inquiry, Praxeology*

1. Un modelo para el aprendizaje escolar de las ciencias: el aprendizaje por indagación

Podríamos definir la indagación como *un proceso de cuestionamiento y de búsqueda interactiva de información en el mundo, como método de alcanzar el conocimiento y la verdad...*

El proceso de indagación se inicia con la recogida de información (datos) a través de los sentidos y/o de los instrumentos de medida para dar respuesta a un problema de carácter general que porta sobre el *sentido* que podemos atribuir al conjunto de datos, sobre un texto que *explique*, al menos, el cómo suceden dichos datos, una propuesta de síntesis sobre el *conocimiento* que nos aportan.

Los datos son, así, el soporte del conocimiento (EXLINE, 2004). Pero son precisamente las habilidades de los alumnos para debatir y construir el conocimiento a partir de los referentes empíricos, esto es, sus *habilidades indagatorias*, lo que la escuela debe promover como su objetivo primordial.

La escuela actual reconoce y propugna como modelo didáctico el aprendizaje por indagación, y en torno a él se basan importantes propuestas de renovación en enseñanza de las ciencias.

Uno de los grandes movimientos europeos contemporáneos para la revisión de la enseñanza de las ciencias es el Proyecto *La Main à la Pâte* cuyo nombre ha sido intencionalmente escogido para explicitar el carácter activo y experimental de la ciencia escolar que propugna.

El objetivo de este amplio movimiento es el de *“promover, en el seno de la escuela primaria, el proceso de investigación científica... (que los alumnos) construyan los conocimientos por la exploración, la experimentación y la discusión...”*. Se aprende ciencia *“por la acción, implicándose... confundándose... explicitando su punto de vista... y confrontándolo a los resultados experimentales para verificar su pertinencia y validez.”*

Un segundo ejemplo lo constituye el caso norteamericano, donde el *National Research Council* publicó en 1996 los *National Science Education Standards*, los cuales propugnan *“un aprendizaje de los contenidos científicos a través de la indagación/investigación (inquiry)”*, privilegiando la ciencia como proceso *“donde los estudiantes aprenden a observar, inferir y experimentar.. a describir objetos y eventos, plantear preguntas, construir explicaciones y contrastarlas con el conocimiento científico ya establecido...”*.

2. La indagación entendida como la resolución de problemas mediante la construcción y el uso de modelos

El énfasis que el aprendizaje por indagación hace sobre la construcción de conocimientos de carácter general que sean, además, conocimientos funcionales, hace que dicho aprendizaje de la ciencia entronque con el enfoque de la ciencia escolar que la concibe como una transposición didáctica de la ciencia *sabia*; *le savoir savant* de Chevallard (1999) o Johsua & Dupin (1993), de la que retiene aspectos epistemológicos básicos:

- la recopilación de *hechos* como base de nuestra experiencia,
- la *medida* como dispositivo de atribución de valores a los *rasgos* de las cosas y de los sistemas, lo que conocemos como propiedades, atributos o cualidades;
- la *medida cuantitativa*, con la asignación de numerales a los *grados* o *cantidades* de las magnitudes. Magnitudes que son las *cualidades variables o extensivas de los objetos* (longitud, masa, fuerza...);
- las *variables de estado*, parámetros o variables discriminativas de los estados de un fenómeno;
- las *leyes empíricas*, como la formulación de enunciados de carácter general que expresan relaciones invariantes entre las propiedades observables/mensurables de un fenómeno, y lo *modelizan* en un sistema formal;
- las *predicciones* deducidas de las leyes, relativas a casos determinados y que se formulan en el lenguaje de observación o de medida;
- las *teorías*, entendidas aquí simplemente como *leyes superiores* o *leyes de alto nivel* de las cuales cabe deducir otras leyes, de las que del mismo modo pueden deducirse otras leyes en

una cadena deductiva hasta llegar a las leyes empíricas y a los hechos que, finalmente, se deducen de las mismas.

Todo ello queda recogido cuando formulamos la actividad científica en el aula como un proceso de resolución de problemas basado en la construcción y aplicación de modelos, o de *resolución de problemas por modelización* tal como plantea Gascón (1994).

3. Un modelo para la representación de la ciencia a enseñar: las organizaciones praxeológicas

3.1 DESCRIPCIÓN ESTÁTICA DE LAS PRAXEOLÓGÍAS

En este marco, presentaremos sintéticamente la noción de praxeología tal como aparece en Chevallard (1999) y la desarrollan Bosch & Gascón (2005); de todo ello nos interesará su aplicación a la actividad científica en la escuela.

Una praxeología es una estructura formal que constituye una visión integrada del *saber* y del *saber-hacer* sobre el mundo. Es una visión que recoge la doble vinculación de todo saber: con su referente *más teórico* que lo explica y con su referente *más práctico* del que es su explicación. La *descripción estática* de una praxeología se articula en torno a la descripción de términos tales como tarea, técnica, tecnología y teoría que exponemos a continuación.

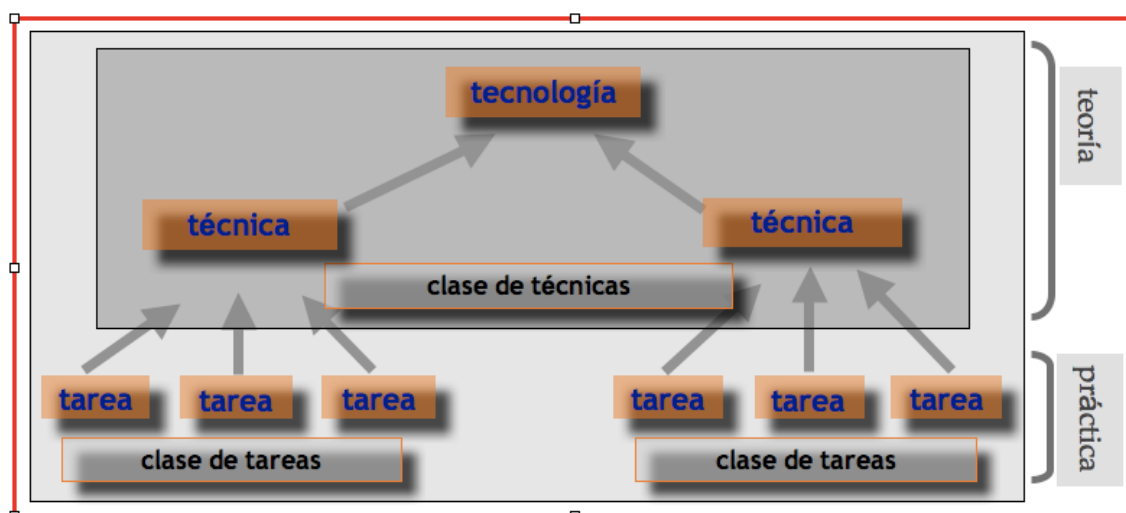
Tareas. En la raíz de la noción de praxeología se encuentran las nociones solidarias de *tarea* y de *tipo de tareas*. Una tarea, elemento primitivo de la teoría, se representa habitualmente por un verbo y corresponde a un concepto antropológico más amplio que el que el lenguaje corriente atribuye a una *acción* humana.

Técnicas. Una praxeología relativa a un tipo de tareas requiere una manera de realizar las tareas. A una determinada *manera de hacer* se le da, aquí, el nombre de *técnica* (del griego *tekhné*, saber hacer). Una praxeología relativa a un cierto tipo de tareas contiene, así, un bloque constituido por el tipo de tareas y su correspondiente praxeología, que se denomina bloque *práctico-técnico* y que se identifica con lo que comúnmente se denomina un *saber-hacer*.

Tecnologías. Se entiende por *tecnología* un discurso racional (el *logos*) sobre la *técnica* (la *tekhné*), cuyo primer objetivo es justificar racionalmente la *técnica* para asegurarse de que permite realizar el tipo de *tareas* que pretende.

Teorías. citando a Chevallard, “A su vez, el discurso tecnológico contiene afirmaciones más o menos explícitas, de las que se puede pedir razón. Se pasa entonces a un nivel superior de justificación–explicación–producción, el de la *teoría*, que retoma, en relación con la *tecnología* el papel que ésta última tiene respecto a la *técnica*”.

El estatus de lo que aquí denominamos como teoría es en realidad un ingrediente de abstracción progresiva, que *sube* y es creciente desde las tareas a las técnicas, las tecnologías y las teorías.



3.2 LOS RECORRIDOS PRAXEOLÓGICOS

Las praxeologías pueden construirse por dos caminos:

De *abajo arriba*, esto es, desde la práctica a la teoría, o desde una clase de textos al *metatexto* que los generaliza y que constituye su referente *explicativo*. Es el proceso *inductivo* de construcción progresiva de saberes cada vez más generales y teóricos. El reconocimiento y la resolución repetida de cada uno de los problemas de una misma clase permite inducir eventualmente una técnica común de resolución para dicha clase de problemas.

Téngase en cuenta que una tarea se resuelve, por definición, si se conoce la técnica correspondiente. En caso contrario (cuando todavía no se conoce la técnica) la tarea se presenta como problemática y se denomina, simplemente, un problema (que deberá resolverse por ensayo y error y/o por imitación).

Equivalentemente, el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre una clase de técnicas, permite eventualmente inducir una tecnología que las describe de modo unificado, etc.

De *arriba abajo*, esto es, de la teoría a la práctica, o desde un saber a sus aplicaciones y/o ejemplificaciones. Es el proceso deductivo de construcción de conocimientos de carácter progresivamente más particular. Si se posee el conocimiento significativo de una tecnología se puede, especificando los parámetros particulares de una técnica, obtener por deducción formal dicha técnica. Igualmente, a partir del conocimiento de una técnica puede deducirse la resolución de una tarea como un caso particular de los que *ejemplifican* dicha técnica.

3.3 LAS RELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS DE UNA ORGANIZACIÓN PRAXEOLÓGICA

Hemos descrito anteriormente la estructura estática y dinámica de las organizaciones praxeológicas. Queda ahora simplemente explicitar la naturaleza de los vínculos entre los distintos niveles jerárquicos en una praxeología.

Una técnica, por ejemplo, está vinculada *hacia abajo* con una clase de tareas y *hacia arriba* está vinculada a una tecnología.

Vemos que la relación *descendente* vincula a la técnica con su ámbito de *aplicación* y producción, con sus *ejemplificaciones* y los casos particulares, con los *hechos* que se deducen de la misma. Esta relación remite a la *validación empírica de la verdad* de la técnica: Si los *n* casos deducidos del *texto de la técnica* son empíricamente ciertos, la técnica mantiene su carácter de verdadera en la medida en que (todavía) no ha sido falsada...

Vemos que la relación *ascendente* vincula a la técnica con la tecnología. Según Chevallard (1999):

“Se entiende por tecnología un discurso racional –el logos– sobre la técnica –la theknê–, discurso cuyo primer objetivo es justificar racionalmente la técnica τ , para asegurarse de que permite realizar las tareas del tipo T , es decir, realizar lo que se pretende.”

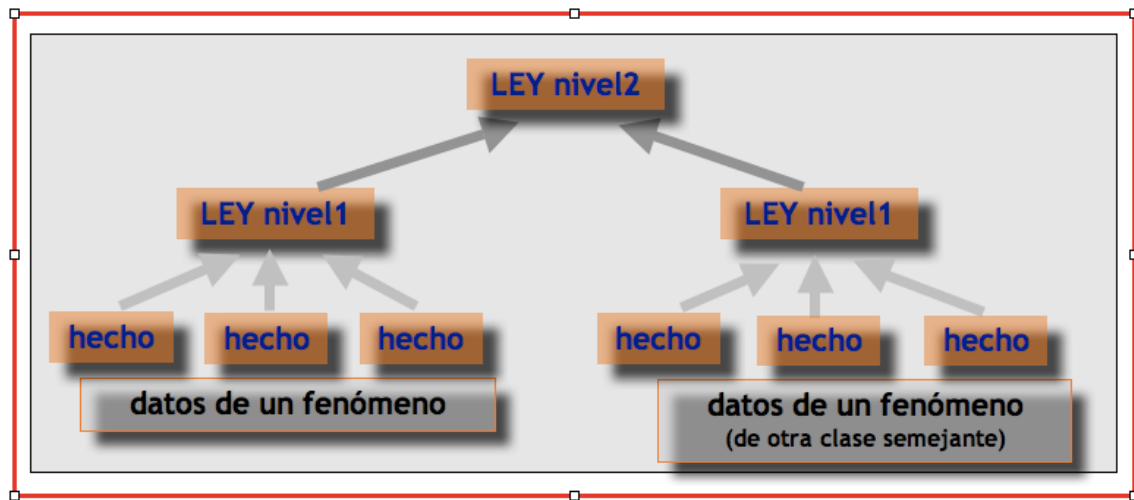
La tecnología tiene una función *justificativa*. Cabe señalar después, con Chevallard, que una segunda función de la tecnología es la de *explicar*, de *hacer inteligible*, de *aclarar* la técnica. Si la primera función –justificar la técnica– consiste en asegurar que la técnica da lo pretendido, esta segunda función consiste en exponer *por qué* es correcta. Finalmente, la tecnología tiene una función de *producción* de técnicas, al ser una generalización de las mismas.

4. Las praxeologías como base de una Didáctica en el ámbito de las Ciencias Experimentales

Las organizaciones praxeológicas nos permiten establecer un modelo para la actividad científica escolar.

En ciencias experimentales, las tareas coinciden con los *hechos*. Una clase de hechos constituye un *fenómeno*. La construcción de una técnica es la construcción (y formulación) de una *ley empírica*, experimental o de primer nivel. La construcción de una tecnología supone la construcción de una ley de segundo nivel (más general, más *abstracta*, en función de más variables...) que generaliza toda una clase de leyes de primer orden... Podríamos probar (lo que está fuera del objetivo de esta

comunicación) que la estructura de las organizaciones praxeológicas recoge en esencia, y modeliza, todas las características mencionadas anteriormente de la ciencia como un proceso de investigación.



Para el nivel escolar de la Educación Primaria se considera como suficiente la construcción de estructuras praxeológicas como las de la figura adjunta, donde en los recorridos ascendentes es suficiente con alcanzar una ley de nivel tecnológico. Se propone, igualmente, que los *recorridos de investigación* y de construcción de las leyes se inicien escolarmente *de abajo arriba*, por un proceso de *indagación (enquiry)* que es en esencia un proceso de *modelización*. Supone la actividad de exploración, por diferentes equipos de alumnos, de varias clases de fenómenos semejantes, que permitan inducir varias leyes técnicas y, finalmente (si el tipo de fenómeno y el nivel de desarrollo de los alumnos lo permite), inducir una ley tecnológica que las unifique.

4.1 LA UNIDAD DIDÁCTICA BÁSICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

El núcleo didáctico mínimo de esta actividad de indagación es *la construcción inductiva de una ley técnica*.

Esta actividad modelizadora supone:

- La formulación de un *problema científico* como un problema relativo a una clase de hechos (constitutivos de un fenómeno), que desencadene el proceso de indagación;
- una etapa de *laboratorio experimental* (de *interacción exploratoria con el mundo*), en la que se recogen los datos de diferentes estados del fenómeno, esto es, los valores que las variables sistémicas toman en cada uno de los hechos que observamos relativos al fenómeno en estudio;
- una etapa de *laboratorio técnico* (lógico–matemático) (*de exploración formal de los datos experimentales*), en la que a partir de los datos del laboratorio precedente se formula y verifica una relación hipotética entre los mismos, para llegar a formular lo que conocemos como una ley (un saber técnico en la nomenclatura praxeológica).

4.2 UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

En este marco didáctico, la secuencia prototípica de *situaciones didácticas* que configuraría una unidad didáctica básica en Ciencias Experimentales sería la siguiente:

1.– Formulación del problema:

1.1.– Proposición inicial de un *problema a–didáctico*.

El profesor, en el aula, formula un problema, con base en la vida diaria (para asegurar la significatividad del problema para los alumnos), en relación con el *saber a enseñar* objeto de la unidad. El problema debe contener los nombres de las variables físicas en cuyos términos será finalmente construido el saber.

1.2.– Reformulación del problema como un *problema científico*.

Se reformula el problema a–didáctico como un problema de conocimiento científico, que busca como solución la creación y aplicación de un modelo sistémico. Habitualmente se formula como la búsqueda de una relación entre variables.

1.3.– Devolución del problema a los alumnos:

El profesor propondrá a los alumnos asumir la solución del problema, trabajando por indagación experimental.

2.– Resolución del problema, *laboratorio 1*: adquisición y representación de la experiencia sobre el fenómeno (El laboratorio 1 es un laboratorio empírico, que permite una interacción exploratoria física con el fenómeno para su observación).

2.1.– Previsión de una posible etapa de exploraciones iniciales:

Los alumnos pueden desarrollar inicialmente una serie de exploraciones (*acciones*) por ensayo y error para tratar de adquirir experiencia inicial sobre el fenómeno y los dispositivos de medida.

2.2.– Observación sistemática de *estados* del fenómeno:

Una etapa de observación sistemática de una clase de *hechos* relativos al fenómeno, en la que los alumnos toman *datos*, asignando valores a las variables de estado del fenómeno. Con alumnos experimentados se debe tender a producir en esta etapa un verdadero diseño experimental con control de variables.

El resultado final es la formulación sistemática de textos descriptivos de estados particulares del fenómeno, expresados por escrito, mediante una tabla de datos y/o su correspondiente representación gráfica de *puntos* experimentales.

3.– Resolución del problema, *laboratorio 2*: modelización de los datos de la experiencia (El laboratorio 2 es un laboratorio informático, que permite una interacción exploratoria formal con los datos del fenómeno para su modelización).

3.1.– Modelización del fenómeno:

A partir de los datos del fenómeno, los alumnos tratarán de *formular hipótesis* sobre relaciones entre las variables que puedan ser invariantes en el conjunto de los datos y constituir un modelo del fenómeno. Y someterán dichas hipótesis a una *verificación operatoria* para su aceptación o rechazo.

3.2.– Institucionalización del saber:

El profesor, retomando ahora los saberes personales que han propuesto los alumnos, hará un trabajo de reformulación para producir con el conjunto de la clase *un texto canónico* con el texto definitivo del modelo.

4.– Uso del modelo para la solución de problemas de la misma clase:

Se usa ahora el modelo como herramienta para deducir nuevos hechos de la misma clase que los que se observaron en el Laboratorio 1.

5.– Generalización del modelo y discusión tecnológica. Solución de problemas de fenómenos análogos (eventualmente el del problema a–didáctico):

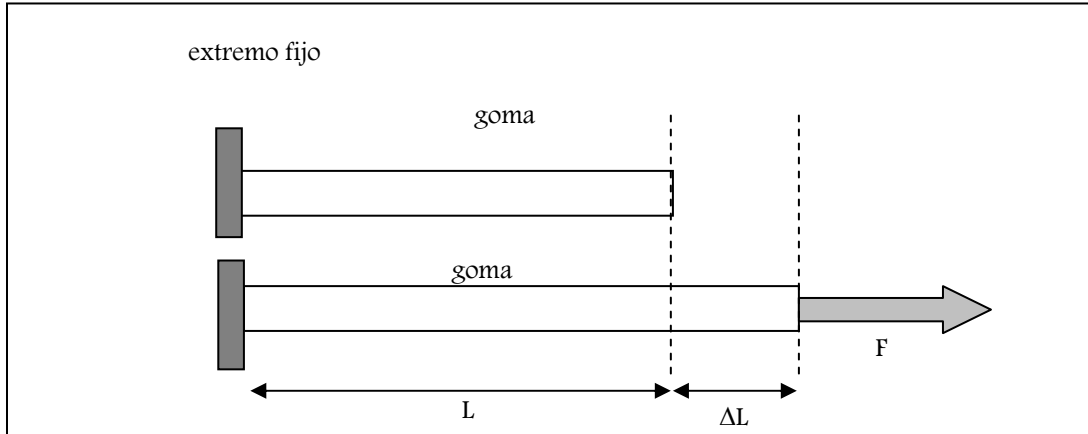
El profesor, y los propios alumnos, trabajarán otros problemas del mismo campo. De este modo, generalizarán el modelo inicial a una *clase de modelos semejantes*. Y si es posible, tratarán de tomar esa clase de modelos (técnicos) como objeto de estudio para su generalización empírica, construyendo así un modelo de nivel superior (tecnológico) que dé cuenta de todos ellos.

5. Un ejemplo: indagando la elasticidad de una banda de goma

A modo de ejemplo, extraemos, en lo que sigue, las fases de tratamiento de datos por los alumnos en una unidad de aprendizaje por indagación; sólo discutiremos aquí los epígrafes de la propuesta de programación 4.2 anterior que tienen que ver con el trabajo en los dos laboratorios: empírico y formal.

5.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA CIENTÍFICO:

¿Está relacionada la longitud que se estira una goma elástica (ΔL) con la fuerza (F) con que tiramos de su extremo? ¿Puedes encontrar una relación $\Delta L = f(F)$?



5.2 OBSERVACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE SITUACIONES EXPERIMENTALES (LABORATORIO 1):

Nuestra variable independiente es F ; nuestra variable dependiente es ΔL .

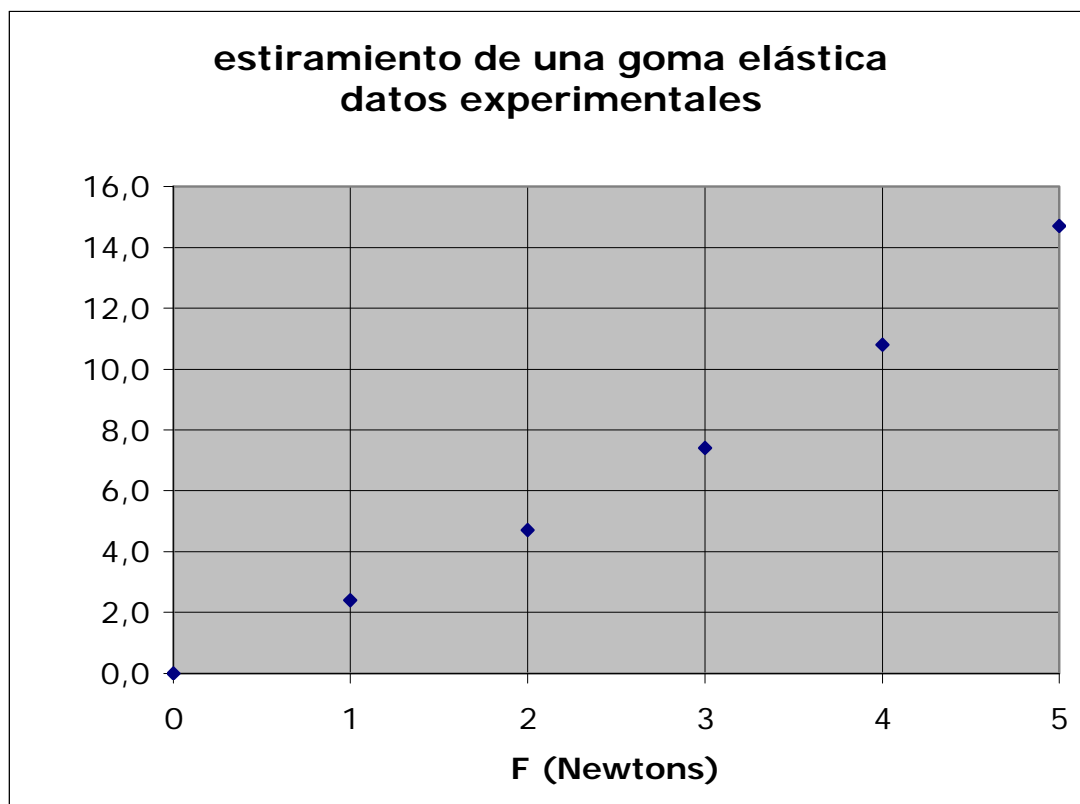
Realizamos una serie sistemática de experiencias en las que observamos los estiramientos de una goma elástica con distintos valores de la variable independiente F .

Hemos tomado los siguientes valores $F = 1, 2, 3, 4$ y 5 Newtons.

Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

F	ΔL exper
0	0,0
1	2,4
2	4,7
3	7,4
4	10,8
5	14,7

Y los hemos representado gráficamente en un diagrama de ejes $F, \Delta L$:



5.3 MODELIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES (LABORATORIO 2):

Buscamos una función algebraica sencilla $\Delta L = f(F)$ que reproduzca lo mejor posible los valores ΔL experimentales anteriores.

Para ello llevamos los datos experimentales a una hoja *excel* y programamos relaciones funcionales entre F y ΔL lo más sencillas posible que ajusten en lo posible a los datos experimentales.

5.3.1 Modelo lineal ($y = k \cdot x$)

De la tabla y la gráfica anteriores vemos que la tendencia de los datos es mantener una relación de proporcionalidad del tipo *a más... más*, esto es, a mayores valores de F, mayores valores de ΔL . Probamos, por ello, una relación que sea estrictamente proporcional. Probamos la función lineal de proporcionalidad directa: $\Delta L = k \cdot F$

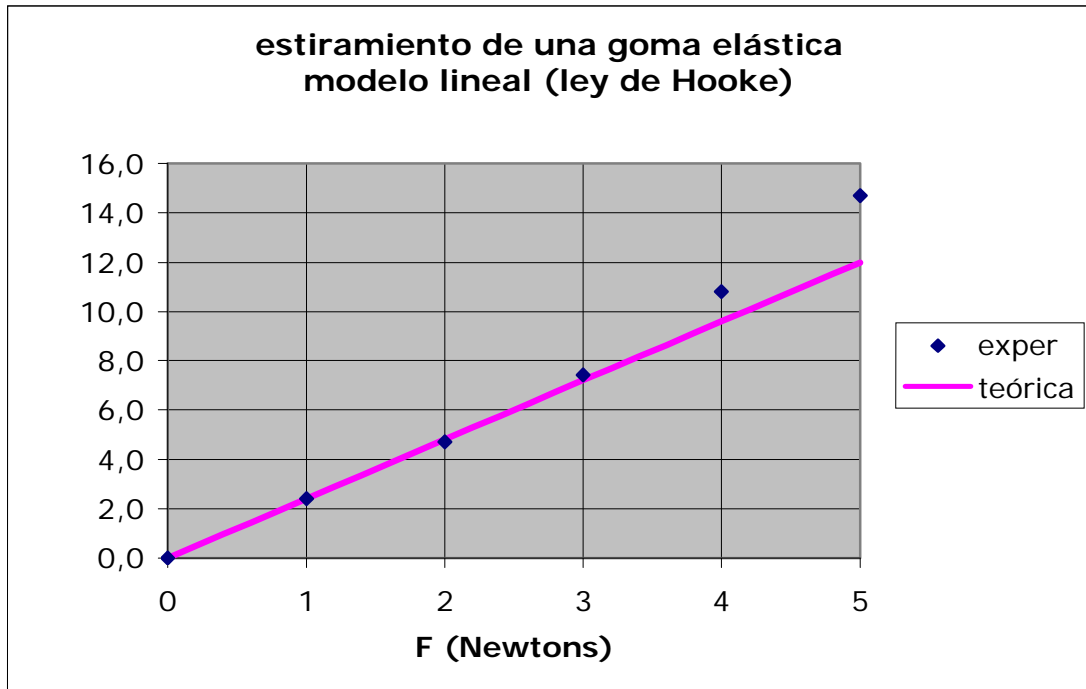
Programamos esta relación en la hoja *excel* anterior, escribiendo el cálculo funcional de los valores ΔL *teóricos* en una columna a la derecha de los valores ΔL experimentales.

Probamos a ajustar los valores teóricos a los experimentales asignando a k distintos valores.

El resultado es que nuestra función lineal no ajusta todo el rango de los valores experimentales, y sólo podemos ajustar los valores iniciales con valores pequeños de F.

Ello se representa en la siguiente tabla y gráfica *excel*:

		$\Delta L = k \cdot F$
F	ΔL <i>exper</i>	ΔL <i>teórica</i>
0	0,0	0,0
1	2,4	2,4
2	4,7	4,8
3	7,4	7,2
4	10,8	9,6
5	14,7	12,0



La mejor aproximación se consigue para $k = 2,4$, siendo nuestro *modelo* lineal de estiramiento (que se conoce como Ley de Hooke) para nuestra goma: $\Delta L = 2,4 * F$

En este momento los alumnos han construido una *praxeología local* con un modelo lineal para el proceso de elongación de la goma.

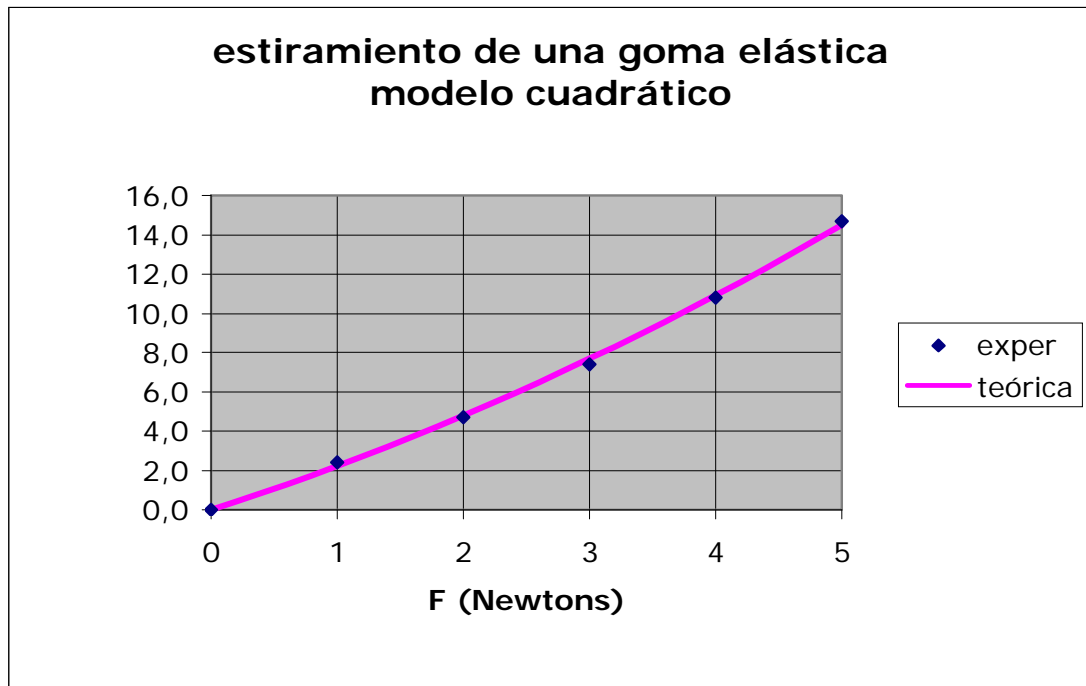
La discusión tecnológica posterior, sobre la insuficiencia del modelo para los valores superiores de la fuerza, lleva a tratar de mejorar la *técnica* anterior, con una *técnica ampliada*: la hipótesis cuadrática.

5.3.2 Modelo cuadrático ($y = k_1 * x + k_2 * x^2$)

Probamos ahora a ajustar a los datos experimentales un función cuadrática: $\Delta L = k_1 * F + k_2 * F^2$

Calculamos en una hoja *excel* los valores teóricos de ΔL según esta expresión, obteniendo los resultados de la tabla y la gráfica siguientes:

		$\Delta L = k_1 * F + k_2 * F^2$	k1=	2,05
F	ΔL exper	ΔL teorica	k2=	0,17
0	0,0	0,0		
1	2,4	2,2		
2	4,7	4,8		
3	7,4	7,7		
4	10,8	10,9		
5	14,7	14,5		



Este ajuste se consigue para $k_1 = 2,05$ y para $k_2 = 0,17$, obteniendo:

$$\Delta L = 2,07 * F + 0,17 * F^2$$

un modelo cuadrático que ajusta muy bien todo el rango de valores experimentales.

Conclusión

En definitiva, las organizaciones praxeológicas nos permiten diseñar un modelo de actividad científica experimental para la escuela, que lleva a los alumnos a la construcción de una ley o de una teoría sobre el fenómeno o el hecho que investigamos. Con estos modelos se consigue una secuencia de trabajo para los alumnos (los escolares o nuestros alumnos de Magisterio) que va desde la interacción con objetos físicos (la goma elástica en nuestro ejemplo) para construir saberes técnicos, hasta la elaboración de los saberes teóricos que explican el fenómeno.

Referencias bibliográficas

- BOSCH, M. & GASCÓN, J. (2005). "Twenty-Five Years of the Didactic Transposition". *ICMI Bulletin* 58.
- CHEVALLARD, Y. (1999). "El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, 2: 221-266.
- EXLINE, J. (2004). *Workshop: Inquiry-Based Learning*. Educational Broadcasting Corporation.
- GASCÓN, J. (1994). "El papel de la Resolución de Problemas en la Enseñanza de las Matemáticas". *Revista Educación Matemática*, 6, 3: 37-51.
- JOHSUA, S. & DUPIN, J. J. (1993). "Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques". Paris: Presses Universitaires de France.
- LA MAIN A LA PATTE: <http://www.inrp.fr/lamap/accueil.html>.
- NATIONAL SCIENCE TEACHING ASSOCIATION: <http://www.nsta.org/standards>.

Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta

Javier GONZÁLEZ GARCÍA

Correspondencia:

Javier González García

Correo electrónico:
jr2000x@yahoo.es

Teléfono:
01 (473) 73 3-12-69 (22)

Dirección postal:
Universidad de Guanajuato
Instituto Investigac. en Educación
Ctra. Guanajuato–Juventino Rosas
Km. 9.0
Col. La Hierbabuena
36 250 – Guanajuato
México

Recibido: 30 de agosto de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Observamos la evolución de dos sistemas de andamiaje en un proceso de construcción conjunta a partir de la lectura de cuentos durante el último curso de Educación Infantil. Elaboramos un sistema de análisis que intenta estudiar las interacciones en grupo reducido, para poder observar la evolución de las estrategias de interacción desplegadas, tanto por las maestras como por parte de los alumnos. Los resultados abren el debate sobre la puesta en práctica de la lectura apoyada en la discusión, dentro de los programas de formación del profesorado. También pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social.

PALABRAS CLAVE: *Discusión, Narraciones, Socialización cognitiva, Andamiaje, Educación Preescolar.*

An Analysis of scaffolding in a joint reading process

ABSTRACT

We observe the evolution of two systems of scaffolding in a joint construction process from reading stories in the last year of Infant Education. We developed a system of analysis that attempts to analyse interactions in small groups to observe the development of the interaction strategies deployed both by teachers and by students. The findings open the debate on the implementation of reading supported by discussion within teacher education programs. They can also help establish indices to improve the training of children as readers and interpreters of narratives, creating guidelines to approach reading as a social practice.

KEY WORDS: *Discussion, Narratives, Cognitive socialization, Scaffolding, Early Childhood Education.*

1. Introducción

Contamos con un apreciable número de trabajos que, acogiéndose a distintos rótulos (*análisis de la interacción educativa, análisis del discurso en el aula, análisis de las prácticas educativas*), nos han familiarizado con el tipo de patrones de interacción más comunes (IRE, IRF), con la existencia de ciertos recursos discursivos muy extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) o con ciertas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, por nombrar algunas de ellas).

Observamos las enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros (SÁNCHEZ & ROSALES, 2005), lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido. Por supuesto, esta dispersión es comprensible. En primer lugar, es lo esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su *propia* manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas: ¿qué tiene que ver el estudio de cómo alumnos y profesores de Educación Infantil hablan de sus experiencias durante el fin de semana con lo que ocurre cuando hacen un cálculo matemático o leen un cuento con la ayuda de su profesor? Al menos en apariencia, las situaciones objeto de estudio son tan diferentes unas de las otras que los investigadores pueden pensar que lo que han hecho los demás no les resulta útil, sintiéndose así inclinados a empezar de nuevo casi de cero en su intento de concebir un sistema de análisis que se adapte a la naturaleza y características concretas de la situación estudiada. En segundo lugar, cada uno de los tres fenómenos o situaciones mencionados –hablar de las actividades del fin de semana, hacer un cálculo matemático, leer un cuento– encierra una complejidad intrínseca considerable e inabarcable. Con el fin de poder hacer frente a esta complejidad, los investigadores se ven abocados a optar por uno u otro *esquema básico de análisis* de la situación, y esta opción implica decisiones tanto sobre las informaciones que finalmente se van a recabar como sobre su análisis. Finalmente, hay que tener en cuenta que las metas de los investigadores pueden ser también muy diferentes y que esto acabará teniendo igualmente un reflejo en los procedimientos de recogida y análisis de los datos.

Hacemos síntesis de las líneas abiertas en España. La primera contribución corresponde al grupo liderado por César Coll, de la Universidad de Barcelona, y ofrece una panorámica de los trabajos empíricos desarrollados en su seno, el marco teórico que ha guiado su trabajo y, por supuesto, alguna de las nociones (patrones de actuación, segmentos de interactividad, mensajes) acuñadas para abordar el análisis de la interacción. La segunda contribución procede del grupo encabezado por Rosario Cubero, de la Universidad de Sevilla, y nos da la oportunidad de constatar el rico entramado de perspectivas que se aúnan en el análisis de la práctica educativa, además de mostrarnos su modo de encarar la tarea del análisis y el tipo de resultados que pueden obtenerse. Finalmente, la tercera contribución proviene del grupo de la Universidad de Salamanca, liderado por Emilio Sánchez, que ofrece una reflexión sobre algunas opciones metodológicas presentes en el análisis de la práctica educativa y las consecuencias que puede tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes.

Repasando a manera de reseña histórica, comenzamos con Wood, Bruner & Ross (1976), que aportan la noción de andamiaje que desarrolla y aplica el concepto de ZDP (VYGOTSKY, 1989). El andamiaje hace referencia a los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar, con el fin de facilitar al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí solo. A partir de este tipo de interacción social se genera un *espacio simbólico* o *intersubjetividad* (WERTSCH, 1988), en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común: la comprensión mutua.

Edwards & Mercer (1988) estudian el discurso producido en el aula desde la perspectiva del instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido, preguntándose sobre la esencia del acto de compartir conocimiento. Introducen la noción de *reglas básicas del discurso educacional* extrayéndola de los estudios sobre cognición y cultura en Liberia, realizados por Cole, Gay, Glick & Sharp (1971); con esta noción se refieren a las comprensiones implícitas que deben tener los que participan en la conversación, con el objeto de dar el sentido correcto a lo que el otro está intentando expresar.

El problema surge cuando las reglas para la construcción del conocimiento no se comparten o conocen, dándose los malentendidos que llevan, a veces, a pensar en fracasos individuales de los alumnos. El concepto piagetiano de conflicto sociocognitivo tiene un *potencial interesante* para el estudio de la actividad conjunta del aula. Pero los *neopiagetianos* no han estudiado *la conversación real implicada en los conflictos de ideas*. Algunos de los neovygotskianos han investigado la actividad conjunta de los alumnos, tendiendo a poner de relieve la cooperación en lugar del conflicto. Otros han

sugerido que tener que explicar tus propias ideas a alguien con el que estás aprendiendo, al margen de su habilidad relativa, es útil porque promueve el desarrollo de un tipo de comprensión “*más explícito, organizado y distanciado*”. Pero advierten que “*todavía carecemos de conceptos adecuados para tratar este proceso*” (MERCER, 1997: 100–101).

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. La revisión teórica parece indicar que el aula no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que los alumnos deben realizar un aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo, que tiene como portadores a maestros o libros de texto. Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la práctica aplicada al alumno (MELERO & FERNÁNDEZ, 1995). Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, el profesor debe creer en la cooperación y también debe haber aprendido a enseñar a interactuar, desarrollando habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción como en la participación de los niños (DÍEZ VEGAS, 2002).

La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo *nosotros*, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas (MERCER, 1997). En este sentido es clave el concepto de *Cognición Distribuida* (HUTCHINS, 2000): lo que construimos desde niños es negociado con otros y distribuido entre ellos. Llegar a saber algo es a la vez una acción distribuida y mediada. La acción situada se concibe dentro de un continuo cultural (BRUNER, 1991).

Partimos en esta investigación de que dentro del grupo de pares pueden originarse interesantes conflictos sociocognitivos, que pueden ser canalizados y coordinados en forma constructivista por las maestras. Estamos hablando de entender la discusión como comprensión compartida. Como material inicial de todo esto proponemos el cuento. Son varias las líneas revisadas que muestran cómo el cuento tradicional por sí mismo actúa como andamiaje introduciendo al chaval dentro de la ZDP. La contribución de la metáfora en las narraciones tiene importantes aplicaciones para el desarrollo del aprendizaje. Ocurre que la propensión natural hacia la imagen mental en su razonamiento no es paralela a una facilidad para la imagen verbal, ésta toma su tiempo para desarrollarse. A partir de que los niños son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, desarrollan ideas sofisticadas y abstractas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que los niños desarrollen esta capacidad. El relato tradicional contiene en su estructura un equivalente metafórico del andamiaje que un adulto provee mientras lee con el niño, llegando a lograr con su ayuda más que manejándolo él solo. Los trabajos de Vygotsky, Bruner, Fox, Goodman, Dombey, Cole y Bakhtin así lo sugieren. La forma dada al relato por los narradores da el mismo soporte al niño en su relectura que la ayuda del adulto a la lectura del niño (COLLINS, 1999).

Este trabajo pretende hacer una pequeña contribución en esta área, planteándonos la coherencia entre los objetivos y los estilos docentes a la hora de llevar a cabo un proceso de puesta en discusión de lectura de cuentos en grupo reducido, en niños de cinco a seis años.

OBJETIVOS

- Analizar la coherencia entre los objetivos y las estrategias docentes en la construcción conjunta del conocimiento a partir de tres cuentos infantiles.
- Observar la evolución de los sistemas de andamiaje que se van estableciendo.
- Registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por los alumnos.

2. Metodología

MUESTRA

La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos en el aula de cinco a seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso 2002–2003. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital, España. Cada clase es dividida en 6 grupos de 3 niños. Los niños no han presentado reactividad frente a la cámara de vídeo, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase.

La formación de cada grupo se delega en las maestras. Ambas optan por un criterio de azar, siguiendo la lista de clase: la maestra A parte de los grupos ya existentes, la maestra B divide por la mitad los grupos de seis niños con los que ya trabaja en el aula. Pretendemos controlar el efecto del nivel de expresión y comprensión en cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos.

PROCEDIMIENTO

Recogida de datos

Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador. Se graba en vídeo cada sesión de observación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria. En total han sido grabadas 36 sesiones, lo que supone un total de 7016 turnos de intervención, de los que 5967 turnos se centran en los contenidos de los textos.

Actuación del investigador

El investigador principal ya es conocido en las dos aulas analizadas, puesto que el curso anterior había realizado un estudio piloto. Siempre se mantuvo al margen de la actividad. En ocasiones, acompaña en sus tareas al resto del grupo, mientras las maestras realizan la actividad de la investigación.

Actividad

Las maestras establecen la misma actividad, en tres pasos:

- 1) Elección del texto con unos objetivos de aprendizaje.
- 2) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños.
- 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión.

La lectura previa no ha sido recogida en el análisis, quedando abierta para otras investigaciones. A continuación se establece una discusión, que es la parte analizada en esta investigación.

Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz: inflexiones, cambios de ritmo y onomatopeyas, normalmente sustituidas por las pausas para mostrar cada ilustración.

Descripción del material: tres cuentos

La elección de los cuentos se ha realizado conjuntamente con las maestras. La colección elegida es *Derechos del Niño*, formada por diez libros editados por Altea en 1978, dedicados a ilustrar el decálogo *Los derechos del niño* proclamado por la ONU en 1959. Se eligen tres cuentos, teniendo en cuenta las características narrativas que las maestras estimaron iban a captar mejor su atención: acción, movimiento, color y animismo.

PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

El proceso comienza por la transcripción de las grabaciones realizadas. Se escribe literalmente el diálogo entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes prosódicos: pausas y entonación; y paralingüísticos: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales. Las categorías de análisis nacen a partir de definir y operativizar una unidad de análisis: el turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada grupo de tres niños. Se parte de un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente:

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* a partir de la revisión del material audiovisual.
2. Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*.
3. Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente, y discriminamos las *categorías* que las componen.
4. Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de cada dimensión sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo sean. Esto permite observar su *multifuncionalidad*.
5. Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, ajenos a la construcción de las

categorías y a los fines de la investigación. Es clave el acuerdo interobservadores, por lo que repetimos la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo.

SISTEMA

El sistema de categorización está integrado por cuatro dimensiones de análisis. Este instrumento nos sirve para estudiar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención (NEWMAN, GRIFFIN & COLE, 1989). Se observa una estrecha interconexión entre las dimensiones de análisis, pues al analizar cada una no podemos prescindir del resto:

I. BLOQUES DE CONTENIDO	II. TIPOS DE INFORMACION	III. PARTICIPACION	IV. PROCESO DE ELABORACIÓN	
			ESTRATEGIAS	FORMATOS
1. CENTRADO	<u>LO EXPLÍCITO</u>	<u>INICIO</u>	<u>LO DADO</u>	1. DETALLE
	1. INSTRUCCIONES	1. DEMANDA	1. REPETICIÓN	2. SECUENCIA
2. REGULACIÓN SOCIAL	2. TEXTO EXPLÍCITO	2. AFIRMACION	2. REPRODUCCIÓN	3. EPISODIO
	<u>LO IMPLÍCITO</u>	<u>CONTINUACIÓN</u>	<u>LO NUEVO</u>	4. SIGNIFICADO CENTRAL
3. AJENO	3. INFERENCIA	3. DEMANDA	3. REELABORACION	5. NARRACIÓN COMPLETA
	4. EXPERIENCIA	4. AFIRMACION	4. APORTACIÓN	6. SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN
	5. IMAGINACION			

TABLA 1: Cuadro general de dimensiones y categorías

- I. *Bloques de contenido.* Es el contenido básico del enunciado, criterio inicial que responde a la pregunta *¿a qué bloque temático pertenece cada enunciado?*
- II. *Tipos de información.* Son las fuentes de partida del proceso de elaboración de la información. Registramos dos tipos de información explícita: *instrucciones* y *texto explícito*. Y tres tipos de información implícita: *texto implícito* o *inferencia*, *experiencia* e *imaginación*.
- III. *Proceso de participación.* Es una dimensión de análisis que sigue criterios comunicacionales. Sirve para describir la posición de cada turno con respecto al resto de participantes: inicio o continuación, y de llevarse a cabo, cómo lo hace: pregunta o afirma.
- IV. *Proceso de elaboración conjunta: estrategias y formatos.* Es el proceso de creación y producción que emana de los *tipos de información*. Esta dimensión está formada por dos subdimensiones: *estrategias*, que son las acciones que permiten ir del *conocimiento dado* (repetición y reproducción) *al nuevo* (reelaboración y aportación), y *formatos de elaboración* (detalle, secuencia, episodio, significado central), que son los productos de esas acciones.

Este sistema se aplica por igual a maestras y alumnos, motivado por el objetivo de analizar las estrategias docentes de comunicación como referentes para comprender el discurso infantil, defendiendo un análisis conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- La lectura horizontal entre las distintas dimensiones recoge la “*pluralidad de variables que se entrecruzan*” en el debate postnarrativo analizado (COLL & ONRUBIA, 1996: 59). Las cinco dimensiones de análisis se unen en un mismo proceso.
- La lectura en sentido vertical nos ayuda a concretar, estableciendo niveles en cada una de las cinco dimensiones de análisis.

CONTRASTE: ENTREVISTA A LAS MAESTRAS

Al finalizar la observación nos propusimos constatar los puntos de partida docentes en cada grupo. Para ello realizamos una entrevista al finalizar el proceso de observación. En el primer bloque analizamos los estilos docentes en el uso de la discusión y la narración. En el segundo recogemos los objetivos que se han marcado. Y en el tercero observamos sus valoraciones sobre el desempeño propio y el de sus alumnos.

MAESTRA A

MAESTRA B

1. Objetivo general

Observar la comprensión que los niños tienen tras la lectura del cuento, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Evolución de la comprensión por medio de la expresión oral.

Observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación.

2. Objetivos específicos

Desarrollar la capacidad de escucha.

Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.

Promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha.

Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin que haya repetición de los mismos contenidos y aportaciones al tener que justificar por qué lo ha dicho.

La comprensión del texto es un objetivo secundario.

3. Objetivos alcanzados

Guiar una secuenciación temporal a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento.

Partiendo de su madurez expresiva, que cada niño sea capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante para la comprensión. Este es el verdadero trabajo de indagación de la maestra.

Lograr una mayor fluidez verbal en los niños.

Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente.

Comprobar cómo los niños son capaces de escucharse y de respetar el turno.

Mejora y ampliación de su vocabulario.

Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.

Conocer qué es lo que más gusta a cada niño.

Observar una interacción entre iguales.

Confirmar la posibilidad de justificar la propia respuesta y la de otros.

4. Observaciones

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos.”

“Lo que hemos hecho no daba pie a otro objetivo, leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido.”

“Ahí se notaba cómo algunos niños que expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos.”

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles.”

“Me importa, ante todo, que los niños hablen.”

“Puede ser que las preguntas muy abiertas han podido conducirles a perderse sobre detalles, de sus experiencias de vidas, con poca importancia para el desarrollo del cuento.”

TABLA 2: Entrevista “Objetivos marcados por las maestras”

Resultados y discusión

Entramos en la revisión de las categorías que constituyen cada una de esas dimensiones.

BLOQUES DE CONTENIDO

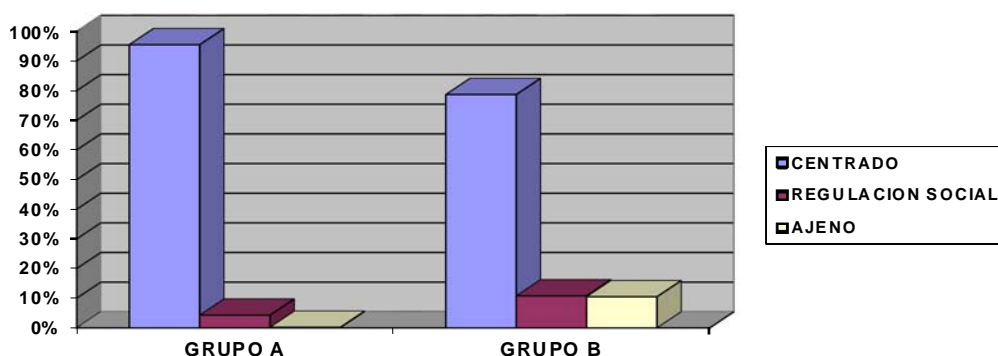
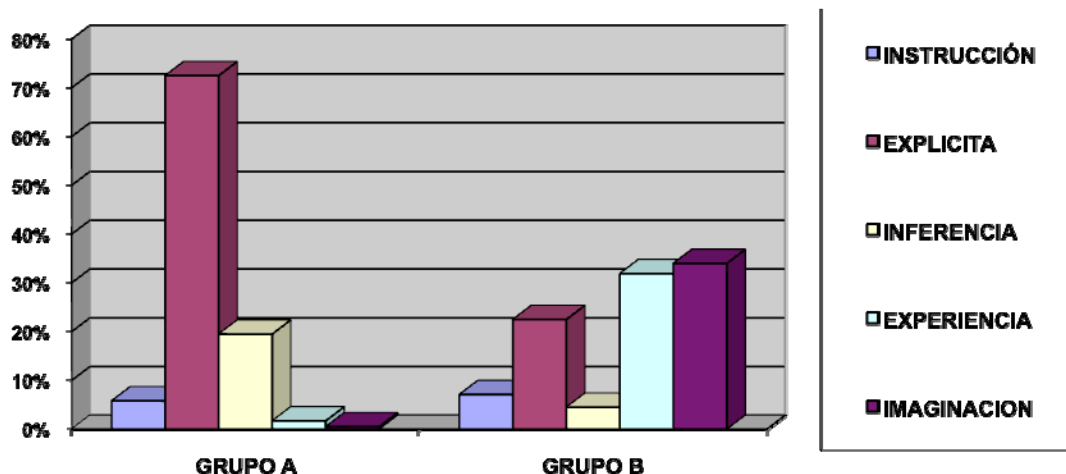


GRÁFICO :1 Bloques de contenido

Decíamos que los bloques de contenido es el filtro para cribar los turnos de intervención que están centrados en el cuento, discriminando las primeras diferencias entre las maestras. La maestra A se centra en el desarrollo del texto del cuento, teniendo un menor porcentaje de turnos dedicados a su regulación social que la B. Los niños tienen el texto como único eje de referencia, sabiendo a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. Mientras que la maestra B tiene un considerable porcentaje de turnos con contenidos ajenos a la lectura, 7,8% en la maestra y 12,7% en los niños, posiblemente debido a que produce demandas con contenidos muy abiertos, mientras en el grupo A apenas aparece este bloque de contenido ajeno. En cuanto al bloque regulación social, el grupo B dedica un mayor porcentaje de turnos que el grupo A, posiblemente debido al desarrollo de una tarea de discusión más abierta y cambiante propuesto por la maestra B, y a su objetivo de promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha.

TIPOS DE INFORMACIÓN

GRÁFICO 2: *Tipos de información*

Observamos en el gráfico 2 cómo la maestra A se centra en la información explícita del cuento, y a partir de un uso creciente de inferencias reconstruye la información implícita, es decir, lo que subyace al texto, información que estaba ahí pero no era manifiesta para el niño sin la ayuda de la maestra. De esta manera, los niños tienen el texto como eje constante de referencia, sabiendo más fácilmente a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta es clara, se sitúa en comprender la lectura previa y en expresar esa comprensión.

En contraste, la maestra B tiene un registro más amplio de tipos de información, llegando a mezclar el texto explícito con otros tipos de información implícita, acudiendo al texto y fuera de él. Lo implícito no nace directamente de lo explícito a partir de inferencias, más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en segundo plano, y cede el protagonismo a experiencias personales relacionadas y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos que ha suscitado el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión. La instrucción que demanda ajustarse sin más al cuento puede no surtir efecto. La maestra B está continuamente retomando las directrices de la actividad, al dejarla siempre abierta. Se muestra tanto en el número de turnos, mayor que en A, como en los tipos de demandas de información, muy abiertas. Parece ser que la maestra necesita recalcar o repetir más las instrucciones, y los niños rebatirlas menos. Está más preocupada en guardar silencio y en el respeto de los turnos que A. Con la maestra A los niños tienen más referencias en el desarrollo de la discusión, al haber cerrado más el contenido de sus demandas de información siempre en torno a la lectura previa.

Los resultados apuntan, de forma paralela, que a través de un mayor número de instrucciones los niños no tienen por qué saber mejor a qué atenerse. Esto depende del tipo de instrucciones, y del tipo de negociación inicial. Si se les marca unas pautas mínimas aceptadas por todo el grupo, es más difícil que la maestra tenga que estar retomando la actividad dentro de los cauces del texto. Aunque se promuevan tareas abiertas que dejen un amplio espacio a la expresión, a los cinco-seis años de edad el niño necesita saber bien a qué atenerse en el ejercicio del habla. Los tipos de información van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros implícitos. Esto se ejemplifica en la maestra A, centrada en el texto del cuento: en un primer momento sólo parece manejar la información explícita, para ir reconstruyendo la información implícita a partir de inferencias, es decir, lo que subyace al texto, lo que no era manifiesto para el niño sin la ayuda de la maestra. La meta es clara, se sitúa en comprender y expresar esa comprensión. Es un gran logro que del 10% inicial de turnos dedicados a las inferencias se haya pasado al 30% del último trimestre.

INFERENCIAS	Cuento 1	Cuento 2	Cuento 3
MAESTRA	10%	14,8%	30,2%
ALUMNO	9,4%	14,4%	28,8%
Nº turnos centrados	682	782	1061

TABLA 3: Evolución de las inferencias en el grupo A

PARTICIPACIÓN

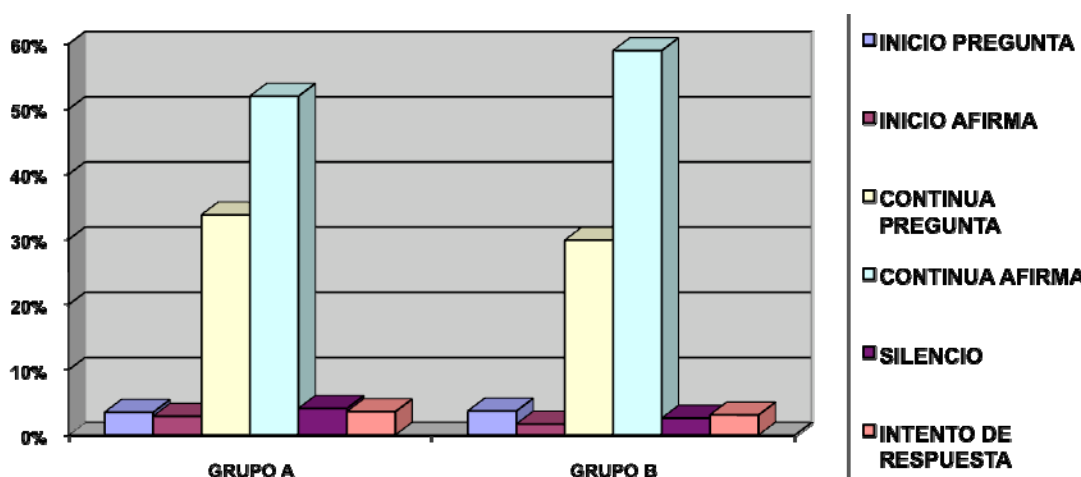


GRÁFICO 3: Participación

El proceso de participación permite observar cómo los niños van asumiendo las estrategias de comunicación de las maestras, y cómo cada maestra distribuye la actividad de discusión en grupo. Parece una variable con una distribución de porcentajes estable. Pudimos comprobar cómo esos porcentajes de participación no varían a lo largo del curso, abriendo la posible interpretación de que les motiva o se han acostumbrado a la estructura de la actividad tal como es planteada por las maestras. Quizás cada vez se sienten más cómodos.

Las docentes asumen el papel de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos, y los niños un papel subordinado, con la misión de contestar a preguntas que suscitan una respuesta determinada; y a medida que se familiarizan con la lectura y la puesta en discusión, los niños van asumiendo un papel importante, y no subordinado, puesto que ellos mismos plantean los tópicos con sus propias palabras. En el grupo A, la maestra tiene un rol crucial en la estructuración del discurso del niño, cuando interactúa en colaboración con él y le proporciona el apoyo necesario para que reconstruya un relato más complejo que el que logra por sí solo. En el grupo B el apoyo se centra en una elaboración que busca un desarrollo expresivo y una confrontación constante con otras situaciones nacidas a partir del texto. El hecho de que la maestra A sepa crear estrategias de participación productivas para el desarrollo lingüístico, jugando siempre con la información del texto, y la maestra B a partir de generar situaciones imaginarias y analógicas, evidencia el potencial de la escuela como un ámbito válido para este aprendizaje.

Si bien en los cuatro grupos se da un *estilo de participación* que podríamos llamar *asimétrico*, son ellas las que llevan el peso, pero *moderado o negociado*, puesto que los niños tienen un margen amplio para enfocar su respuesta, y la posibilidad de valorar las respuestas de otros. Va tomando aspectos del modelo propuesto por Rogoff (1993): animar a los alumnos a escuchar a sus compañeros, proporcionando apoyo para que los niños aprendan cómo hacerlo, y confrontando continuamente enunciados de un interlocutor con el resto del grupo. Los alumnos se refieren tanto a sus compañeros

como al profesor, explorando las ideas de sus compañeros y dirigiendo ellos mismos en contados casos la discusión.

Vemos cómo las continuaciones son el formato dominante de participación, necesario para establecer la fluidez y la coherencia en una discusión. Las maestras demandan y elaboran información a partir de los enunciados de los niños, acción básica del *andamiaje*.

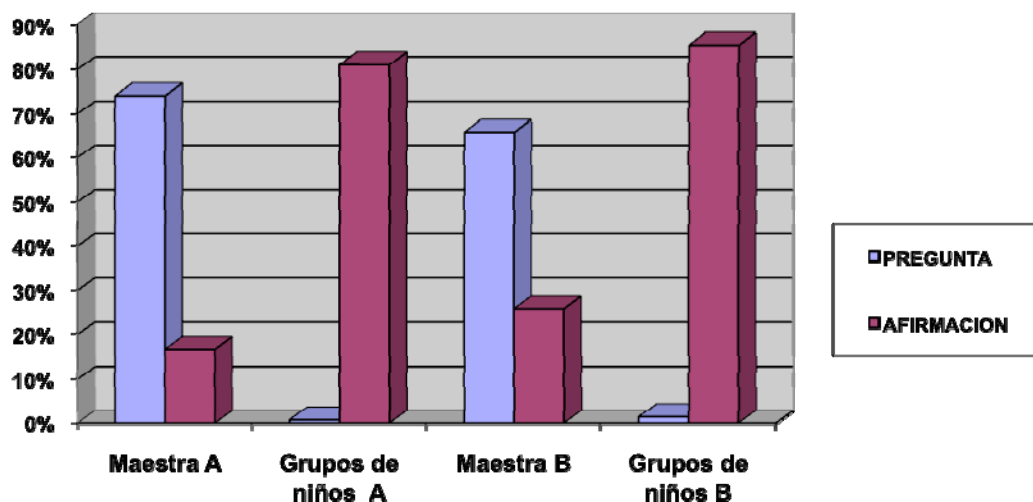


GRÁFICO 4: *Continuaciones: pregunta y afirmación*

Las demandas, al igual que las reelaboraciones y repeticiones, son índices de actividad respecto a la actividad discursiva (DÍEZ, 2002). La maestra, con gran diferencia sobre el resto de participantes, es la que más demanda. Que un niño demande información a otro es más difícil a estas edades. Progresivamente lo van haciendo, siendo más capaces de integrar la actividad propia con la de otros compañeros. Sólo van disminuyendo las demandas de producción o inespecíficas. Ambas maestras hacen uso prácticamente exclusivo en el uso de demandas. Lo que lleva a otra desproporción: el porcentaje de afirmaciones, escaso en las maestras. La forma de participación dominante es: la maestra pregunta, los alumnos contestan. La dificultad está en encontrar un término medio a la hora de abrir las preguntas.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

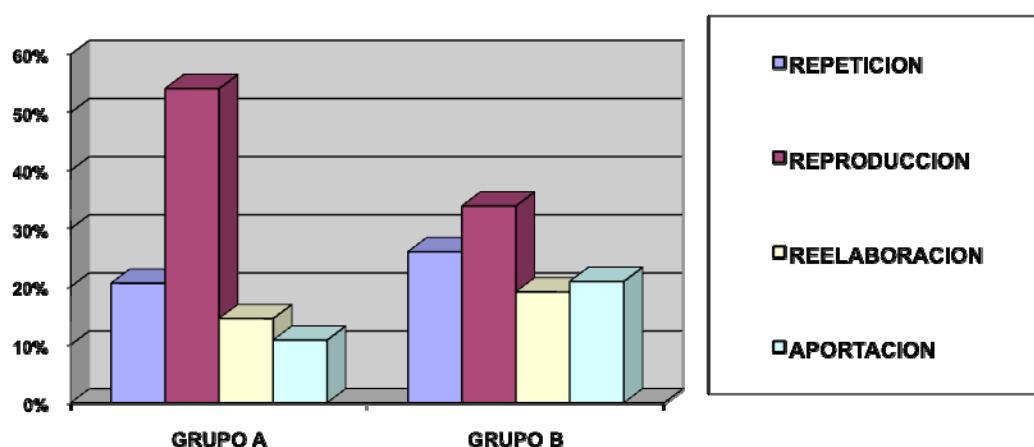


GRÁFICO 5: *Estrategias de elaboración de la información*

En el grupo A las estrategias de elaboración sobre información dada en el texto, repeticiones y reproducciones, van descendiendo en favor de estrategias que contribuyen a generar información nueva al texto: reelaboraciones y aportaciones. Al revés que en el grupo B, donde va descendiendo.

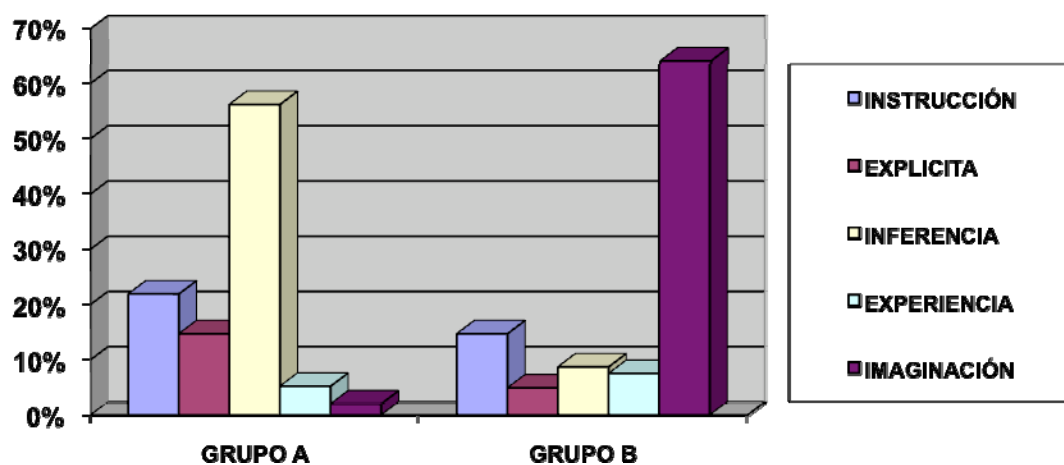


GRÁFICO 6: *Tipos de información de las aportaciones*

Este es el gráfico más discriminativo de la contribución al discurso en cada grupo. En el grupo A, centrado en comprender el texto, el porcentaje que señala la contribución esencial son las inferencias. La maestra consigue que los niños perciban la información que hay detrás de los hechos narrados. En el grupo B, centrado en la expresión dentro de un grupo, lo importante es jugar con las sugerencias que puede construirse con el texto, proyectarse sobre el conflicto del protagonista en forma de imaginación.

FORMATOS DE ELABORACIÓN

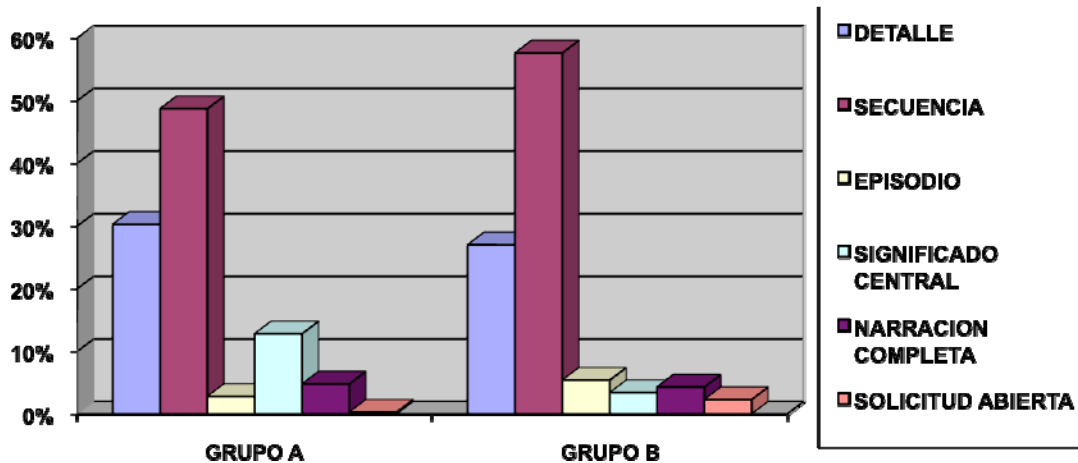


GRÁFICO 7: *Formatos de elaboración*

Los formatos de elaboración nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La secuencia, formato cercano a una oración simple: sujeto más predicado, se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños, así como para todo desarrollo. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los significados centrales, esenciales en la elaboración de inferencias sobre el texto. Y en contadas ocasiones, los niños han sido capaces de elaborar episodios, que se componen de varias secuencias unidas, en un mismo turno de intervención.

Las demandas de la maestra A parecen ayudar al desarrollo de la abstracción con una mayor proporción de enunciados referidos a la cadena causal que sostiene la estructura del cuento, referidos a

información del texto implícito o inferencia, y a analizar en mayor medida los significados centrales del cuento que el B.

Discusión

La discusión de resultados nos lleva a una lectura conjunta de los resultados en las distintas dimensiones de análisis. En primer lugar de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación*, donde se observa una transición gradual del manejo de una información explícita a otra más implícita; después analizando las estrategias y formatos conjuntamente, como proceso de elaboración. Para finalizar con una interpretación comparativa de los resultados globales de esta línea de investigación abierta.

EL PASO DE LA INFORMACIÓN EXPLÍCITA A LA IMPLÍCITA

El análisis conjunto de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación* refleja la transición de fuentes de información explícita a otras implícitas. La diferencia entre los dos grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita: mientras en el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente inferencias; en el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte desde el primer cuento de demandas de proyección sobre la situación que vive el protagonista del cuento, y con el transcurso de los trimestres esta información va disminuyendo en favor de las propias experiencias del niño, relacionadas con el cuento. A diferencia del grupo A, en el grupo B siempre domina la información implícita.

En el grupo A se parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, esencialmente a partir de reproducciones. La maestra A se fija en el texto explícito y demanda la reconstrucción del cuento a partir de secuencias, sin dejar de lado los detalles importantes que las cohesionan. Sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, cuando confronta que el resto del grupo tampoco lo sabe. En cambio, la maestra B ha preferido trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un pretexto para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano.

El grupo A ha mostrado un avance en la labor de elaboración de inferencias durante los tres trimestres, con un avance progresivo de gran interés. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable dentro del mismo proceso (BRANSFORD, 1979, en ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Si el proceso de inferencia corre paralelo al de la reconstrucción de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, inferencia creada sobre demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. Esto nos lleva a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Esto sólo se ha conseguido en el grupo A. La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo en la elaboración de inferencias. El número de preguntas realizadas por la maestra no tiene por qué influir en el niño para comprender el texto, sí cuántos más tipos de demandas, para que la información revisada en la discusión pueda ser más representativa.

Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese & Antonioti (1997): el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el texto implícito o inferencia, tipo de información necesario para comprender la lectura en su totalidad. La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del proceso de elaboración de la información.

Como diferencia entre las maestras, la maestra A parte de la comprensión de la información del texto, sus enunciados son formulados en condicional para elaborar inferencias, hipótesis sobre el texto: ¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación? En cambio el grupo B sólo utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el tipo de información codificado como imaginación: ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?. Las experiencias dentro y fuera del aula se muestran claves para los dos

tipos de información más desarrollados por el grupo B. *Experiencia*, fuente de información que permite establecer una comparación entre el contexto del cuento y el contexto escolar o personal; e *imaginación* donde, a demanda de la maestra, se proyectan sobre la situación que vive el protagonista. Aquí las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde donde construir esta proyección. La evolución de lo explícito a lo implícito recuerda la independencia frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, necesidad de información manifiesta y palpable, permitiéndonos trabajar sobre inferencias y supuestos. Se abre un ejercicio para el desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Se inicia un proceso que puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos.

	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO A	Desarrollar la comprensión por medio de la expresión oral. Ejercitar la capacidad de escucha. Reparto del discurso a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Recuperación de la información siguiendo un orden temporal y lógico. Elaboración de inferencias. Descubrir los significados centrales de la narración.
GRUPO B	Promover la interacción social, desde el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha. Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente. La comprensión del texto es un objetivo secundario.	Proyección sobre situaciones imaginadas partiendo de experiencias previas. Aportar información nueva a la narración. Descubrir el respeto de las normas de la conversación.

TABLA 4: *Resultados de los estilos docentes*

EL PASO DEL CONOCIMIENTO DADO AL NUEVO

Estrategias y formatos son partes de un mismo proceso: elaboración de la información, que a su vez está en relación directa con la dimensión tipos de información, y su división entre fuentes explícitas e implícitas de información. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías.

La maestra A promueve una reconstrucción grupal completa del relato, a partir del repaso secuenciado del texto. En contraste con la maestra B que genera una recreación grupal a partir de la información que más llama su atención y la del grupo de niños. De ahí que el eje diferenciador de estilos vaya más allá, no es sólo la forma de realizar la tarea, también es la manera de establecer su significado.

La combinación de los tipos de información implícita, inferencias, experiencias e imaginación, junto con una participación basada en continuaciones a través de demandas, apunta a un uso de estrategias de reelaboración y aportación que permiten profundizar en las estrategias de elaboración de la interpretación y comprensión del cuento. Por tanto, hay una relación directa entre el proceso de elaboración, los tipos de información y las formas de participación. Si las reproducciones del texto se realizan sobre el texto implícito o inferencias, el cuento toma muchos más significados y claves de referencia para poder tener una visión global desde su estructura completa. Es entonces cuando al ejercicio de la memoria se une la reelaboración y aportación de inferencias, que permiten explicitar la información implícita, junto con demandas que implican proyectarse sobre situaciones imaginadas, abriendo espacios y facilitando la aparición de información novedosa. Parece ser que cada tipo de información tiene su forma de aportación al debate, la inferencia promueve la comprensión del texto, la experiencia establece una relación con el contexto real de cada niño o de la clase, la imaginación genera una proyección sobre el desarrollo del texto, y quizá el inicio de un desarrollo de la creatividad verbal.

Se establece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves en los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión (GARATE, 1994). El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión. La escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación. Ambas dificultades se dan entre recuerdo y comprensión de cuentos. En el primer trimestre del grupo A dominaba la recuperación de información, basada en la reproducción simple de detalles y secuencias. El dominio de la actividad de comprensión propiamente dicha llega a partir del segundo trimestre, cuando además de aumentar el porcentaje de la información implícita del texto, crece el uso de reelaboraciones y aportaciones. Aumenta el uso de reproducciones de secuencias claves, que siguiendo un orden temporal van generando la revisión de episodios y significados centrales. También el uso de reelaboraciones en los niños, que poco a poco las van tomando de la maestra.

Conclusiones: coherencia entre objetivos y estilos educativos

Las metas propuestas por ambas maestras se han mostrado en relación directa con las estrategias desplegadas en la construcción del conocimiento. Se observa la necesidad de una coherencia comunicativa entre las metas que pretenden alcanzar y el estilo docente que desarrollan en las aulas. Los objetivos de aprendizaje durante la conversación, diferentes y complementarios a la vez, han caracterizado a cada una de las maestras.

La maestra A se propone desarrollar la comprensión que los niños tienen del cuento a partir de la expresión oral. Se centra en el texto de lectura, considerando tanto información explícita como implícita. Elabora conjuntamente con sus alumnos una comprensión que no se limita a detalles y secuencias, también tiene en cuenta sus significados centrales. Es decir, repasa y recupera la información de la lectura siguiendo un orden temporal y lógico, para terminar generando una comprensión global del texto como unidad de significado. El andamiaje se dirige a guiar la interpretación del texto para ir más allá de la recuperación parcial de la información. Une y va sumando significados fragmentados para terminar generando sentido y significación a las distintas partes de la narración. La elaboración de inferencias de significados centrales se ha mostrado vital en este proceso de construcción conjunta entre maestra y alumnos. El trabajo de indagación de la maestra reside en que ha intentado que cada niño pudiera expresar los detalles que llamaban más su atención y, sobre todo, que fuera capaz de dar con la secuencia más relevante para la comprensión, siempre partiendo de su nivel previo de expresión y comprensión.

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos. Leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, y otros que dicen lo primero que se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos” (Tabla Entrevista Objetivos de las maestras, Maestra A).

La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. Ha buscado que cada niño pueda manifestarse libremente sin que haya repetición de los mismos contenidos y favoreciendo la aparición de aportaciones, al tener que justificar sus respuestas. Esto se ha visto favorecido por la posibilidad de recurrir a tipos de información fuera del texto, experiencias e imaginación. La labor de andamiaje se concentra en conectar los contenidos del cuento con la experiencia real o imaginada vivida por cada niño. Esta función de guía de la maestra se refleja en las respuestas en forma de aportaciones de secuencias, que llegan a constituir episodios personales relacionados con la lectura. Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto, que sirve para enlazar situaciones del texto con experiencias vividas dentro y fuera del aula. La maestra ha conseguido que, mediante experiencias propias, el niño se ponga en el lugar del protagonista del cuento. Puede decirse que el texto del cuento es entendido como una extensión mágica del entorno que rodea al niño. El objetivo de comprensión del texto es secundario en la maestra B (Tabla 2: *Objetivos de las maestras*). No se detiene en la secuenciación temporal de la lectura previa, como la maestra A. De ahí el menor porcentaje en el uso de tipos de información y estrategias de elaboración centrados en el texto: inferencias, reproducciones y significados centrales. En lugar de buscar la información causal consecuente, como demanda la maestra A, la maestra B activa procesos de lectura dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo y, por tanto, a *“generar explicaciones más propias de textos expositivos que de textos narrativos”* (LEÓN, 2003: 168–169). El mayor número de explicaciones se produce a través del

uso combinado de experiencias e imaginación. Estos objetivos marcan un estilo docente que combina el aprendizaje de las estrategias formales de una conversación, reflejadas en la disciplina del turno y el desarrollo de la capacidad de escucha, con las posibilidades que permiten las demandas abiertas de información. La clave para que éstas obtengan las respuestas esperadas reside en dar suficientes pautas a los niños, para que sean capaces de encauzar esa libertad expresiva que se abre dentro del discurso que están construyendo conjuntamente.

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen” (Tabla: Objetivos de las maestras, Maestra B).

Los estilos docentes A y B expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva a través de una regulación social que busca la simetría en el reparto de turnos de intervención (Tabla 2).

En el proceso de elaboración de la información, las maestras repiten no para memorizar hasta aburrir, sino como estrategia que remarca la importancia de lo que se dice, y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces de continuar el discurso. En la labor de andamiaje de las maestras es clave la estrategia de reelaboración de la información. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño y logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A) como para la aportación de nueva información (Grupo B).

Dentro del proceso de participación, la pregunta o demanda de información es la forma de participación dominante en las maestras, estrategia fundamental para construir el andamiaje. La variedad de tipos de información de las preguntas es fundamental a la hora de enriquecer la comprensión y la elaboración de la información del texto (ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Para ambas maestras las preguntas son las formas de tomar parte en la elaboración de la información (Tablas).

Las demandas de información del texto implícito son vitales en el proceso de comprensión; esto se refleja en el proceso de elaboración. Con ayuda de la maestra el niño va abstrayendo unidades de significado menores, detalles y secuencias, para ir aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente significados centrales. Esta progresiva apropiación de acciones que habían partido de la maestra ayuda a no conformarse con lo que se dice, sino a descubrir para qué se dice, indagando dónde llevan los detalles y secuencias en última instancia: sus moralejas (significados centrales). Y de forma paralela, se intuye un avance en la selección de información, habilidad creciente para seleccionar la información importante permitiendo leer las intenciones de los personajes, que son las causas de los hechos que la maestra A revisa en forma de secuenciación temporal, y el sentido de la proyección sobre el conflicto que vive cada protagonista que demanda la maestra B.

La coherencia entre objetivos y estilos educativos sugiere la presencia de una conexión entre la producción lingüística del niño y el estilo de interacción que promueve el docente, en tanto se oriente éste hacia la construcción grupal del relato (BORZONE & ROSEMBERG, 1994) o hacia la recuperación de información parcial; ya sea del cuento, o de experiencias y conocimientos previos. La reconstrucción grupal de cada relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo, y favorece los procesos de comprensión. La coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- BAKEMAN, C. & GOTTMAN, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Cátedra.
- BAKHTIN, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas.
- BORZONE, A. (2005). “La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas”. *Psyche*, 14 (1), 192–209.
- BORZONE, A. & ROSEMBERG, C. (1994). “El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro”. *Infancia y aprendizaje* 67–68, 115–132.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*.

- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. A. & SHARP, D.W. (1971). *The cultural Context of learning and Thinking*. Nueva York: Basic Books.
- COLL, C. (1994). “El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”. *Tecnología y Comunicación Educativas* 24, 3–30.
- COLL, C. (1999). “La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares”. En C. COLL (ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB., 15–44.
- COLL, C. & SOLÉ I. (2001). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”. En C. COLL, J. PALACIOS & A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 357–386.
- COLLINS, F. (1999). “The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills”. *Early Child Development and Care* 152, 77–108.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍEZ VEGAS, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DOMBEY, H. (1995). *Interaction at Storytime in the Nursery Classroom*. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7–9). *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 18 (1), 32–42.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & MELERO ZABAL, M. A. (comps.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FOX, C. (1989). “Children thinking through story”. *English education*, 23 (2), 27–38.
- GOODMAN, Y. (1991). “Las raíces de la alfabetización”. En *Más allá de la alfabetización, Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario, 29–42.
- HUTCHINS, E. (2000). *Cognition in the Wild*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- MAIZ OLAZABALAGA, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la adquisición de figuras geométricas*. Tesis Doctoral. UPV.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1997). *El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. & AMONI, M. (1989). “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia*, XVI (3), 46–67.
- PONTECORVO, C. & ORSOLINI, M. (1992). “Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125–141.
- SIGNES, C. (2004). “Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil”. *Creamundos. Novedades educativas*, 42. (en línea). <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta 8 de mayo de 2005).
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. London: Cambridge Univ. Press.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976). “The role of tutoring in problem solving”. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

ZUCCHERMAGLIO, C. & SCHEUER, N. (1996). "Children dictating a story: is together better?". En C. PONTECORVO, M. ORSOLINI, B. BURGE & L. B. RESNICK, *Children's early text construction*. London: Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum.

Manuales de Historia de la Literatura o qué Literatura se enseña

Rebeca SOLER COSTA

Pablo LORENTE MUÑOZ

Correspondencia:

Rebeca Soler Costa

Correo electrónico:
rsoler@unizar.es

Teléfono:
976 761000 (3411)

Fax: 976 762071

Pablo Lorente Muñoz

Correo electrónico:
lplorent@unizar.es

Teléfono:
976 761000 (3395)

Dirección postal común:
Facultad de Educación
Dpto. Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco, nº 7
50009 ZARAGOZA

Recibido: 30 de abril de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Este trabajo es una revisión exhaustiva de algunos de los principales manuales de nivel universitario que se utilizan para la enseñanza de la literatura. Observaremos que, en gran medida, son manuales de Historia de la Literatura, puesto que estos libros siguen una determinada tradición anclada en una ideología muy concreta. Asimismo, tenemos en cuenta la noción del canon y las vías abiertas por la Teoría de la Literatura para completarla con otras obras que amplían esta visión y pueden ser de utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Historia de la Literatura, Manuales, Canon, Metodología.*

History of Literature handbooks or what literature is taught

ABSTRACT

This paper is a thorough review of the main university handbooks used for the teaching of literature. We observe that, to a great extent, they are handbooks of the history of literature, since all of them follow a specific tradition, anchored in a very concrete ideology. Likewise, we bear in mind the notion of the canon and the routes created by the Theory of Literature in order to complete it with other academic works that complement this vision and may be useful both for teachers and students.

KEY WORDS: *History of literature, Handbooks, Canon, Methodology*

1. Introducción

Los diversos métodos de estudio de la literatura nacen y se desarrollan al amparo de muy diversas ideologías, desembocando a su vez en diferentes críticas o formas de acercamiento al texto. De este modo nos encontramos con críticas psicoanalíticas, deconstruccionistas, marxistas, de las minorías, y así un largo etcétera. A lo largo de estas páginas vamos a intentar realizar un breve análisis sobre el camino que han tomado los estudios literarios en los últimos años, prestando especial atención a las diversas maneras de historiar la literatura, y observando cómo esta tradición convive a menudo en un clima de tensión con otras muchas formas de acercarse al texto. Y es que no hay que perder de vista, y sobre esto insistiremos más adelante, que también la Historia de la Literatura es fruto de una ideología: “*Como Mannheim ha demostrado, el positivismo es también una ideología como las demás (lo cual, por otra parte, no le impide en modo alguno ser útil)*” (BARTHES 1977: 294).

El paradigma de esta ideología convertida en programa oficial (quiero decir institucionalizado y hecho visible en las instituciones pertinentes, sobre todo la Universidad) se da con claridad, al menos en España, en los programas de estudios filológicos. Si nos detenemos a analizar los estudios académicos literarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, veremos que hay una gran cantidad de materias tituladas *Historia de la literatura del Siglo...* o *Historia del Teatro* o de la *Poesía de la Edad Media*, etc. Sin embargo, dudo mucho que ningún estudiante se considere un historiador de la literatura; tampoco podrá considerarse crítico literario, puesto que ese apartado le correspondería a alguien que hace crítica. Por otro lado, un filólogo en lenguas extranjeras tampoco puede considerarse un especialista en un idioma de tal modo que se le capacite para la traducción, porque para ello existen otras facultades especializadas. De igual modo, ninguno de ellos tendrá la capacitación de escritor porque no se le va a enseñar a escribir, ni a ser especialista en corrección o edición, ni tan siquiera en Didáctica de la Lengua y la Literatura (cuando una de las salidas profesionales más evidente para un filólogo, aunque no la única, es opositar y ejercer la docencia en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria) o la docencia del español para extranjeros, pues para ello existen también estudios específicos. Así pues, un estudiante de Filología ¿qué es? ¿qué condición le vamos a asignar: historiador, crítico, literato...? Supongo que habrá que mantener la definición que nos da la propia raíz griega: como señala María Moliner, la filología “*es la ciencia que estudia las lenguas y las obras literarias producidas en ella desde un punto de vista erudito*”.

Sin embargo, este concepto de Filología parece ser propio de nuestro país; esta historia de la literatura –que como decimos constituye la mayor parte de la carga lectiva de nuestros planes de estudio– rara vez se da en Francia, por poner un ejemplo, donde las materias se cimentan sobre obras, el cursus académico se establece sobre seminarios monotemáticos (*La literatura comprometida*, *El Quijote...*). Algo similar ocurre en los EE. UU.

En España, por diferentes razones que esperamos analizar a continuación, este método de trabajo hace que se tenga en la mayor parte de los casos una visión horizontal de la literatura. Todo estudiante, desde el primer año de carrera se acostumbrará a utilizar fundamentalmente un instrumento de trabajo, las llamadas historias de la literatura, siendo la más utilizada sin duda la de Rico. Sin embargo, la distinción entre una de estas historias y un manual es muy débil. Con estas palabras en ningún caso se pretende polemizar sobre estas obras, de utilidad indudable, pero creemos que los estudios literarios deben ir más allá.

En este trabajo pretendemos abordar con espíritu crítico las diferentes nociones de historia literaria y su aplicación más directa, aquella que podemos encontrar en los manuales de uso común en la vida académica.

2. Historia literaria y crítica

Puede resultarnos de utilidad en estas páginas la opinión del crítico francés Roland Barthes. En dos artículos del año 1963 titulados *Las dos críticas* y *Qué es la crítica* (BARTHES, 1977), nos presenta, por un lado, el tipo de crítica que se realiza en Francia y, por otro, lo que la crítica debería ser, de lo que se debe ocupar. Señala que en Francia existen dos tipos de crítica (recordemos la animadversión de Barthes hacia la Universidad, institución de la que siempre se vio desplazado), la de corte positivista que tiene como mayor exponente a Lanson (“*prototipo del profesor francés*”) y la crítica realizada por autores tan dispares como Bachelard, Jean Paul Sartre, Goldmann, Poulet, Girard... que tienen un nexo común, y es que:

su acercamiento a la obra literaria, puede vincularse más o menos (...) a una de las grandes ideologías del momento, así Sartre se vincula al existencialismo, Bachelard al marxismo, Poulet al psicoanálisis... por lo cual podría llamarse a esta crítica, ideológica. Sin embargo, la crítica positivista corresponde también a una ideología (como Mannheim ha demostrado), entre otras razones porque limita voluntariamente sus investigaciones a las circunstancias de la obra, olvidando que su objeto es la literatura, no el secreto biográfico de su autor, y además porque basa su trabajo en la búsqueda de fuentes: se trata de relacionar la obra estudiada con otra cosa, con algo distinto de la literatura (BARTHES 1977: 294).

A pesar de lo que pudiera parecer a simple vista, estas críticas no serían independientes, no están separadas porque sería imposible poner en duda los beneficios de cualquiera de ellas, ambas se apoyan y se entremezclan, por tradición, por formación y sobre todo porque dependen de una institución que conoce una larga tradición, con unas normas propias y que a la vez necesita una ideología, la Universidad:

La universidad necesita de una ideología que se articule en una técnica suficientemente difícil como para constituir un instrumento de selección: el positivismo le proporciona la obligación de un saber vasto, difícil, paciente; la crítica inmanente –al menos eso le parece– sólo pide, ante la obra, una capacidad de asombro, difícilmente mensurable: se comprende pues que vacile antes de transformar sus exigencias (BARTHES 1977: 296).

Después de todo, la crítica para Barthes sólo pide ante la obra capacidad de asombro, algo similar a lo que ya habían señalado los formalistas rusos o la estilista, ese *clic*, el *no sé qué*.

Pero ahora nos queda por ver cómo hacer esa crítica y con qué valores. Una vez desechado el modelo positivista por alejarse de la literatura y por anticuado, a la crítica le queda replantear su modelo y su identidad. Barthes habla de que la crítica debe conectar la obra con el tiempo en que se comenta, y ello sólo es posible a través de un lenguaje que le proporciona una época (existencialismo, marxismo, psicoanálisis...), es decir, con el sistema formal de sujeciones lógicas elaborado por el autor según su propia época. Habría que añadir a esto cualquier otro tipo de lenguaje que puede haber existido, que existirá; así pues, al fin y al cabo la crítica no se puede escapar de una ideología determinada:

El objeto de la crítica es muy distinto; no es el mundo, es un discurso, el discurso de otro: la crítica es discurso sobre un discurso, el discurso de otro: la crítica es un discurso sobre un discurso; es un lenguaje segundo, o meta-lenguaje (como dirían los lógicos), que se ejerce sobre un lenguaje primero (o lenguaje-objeto). De ello se deduce que la actividad crítica debe contar con dos clases de relaciones: la relación entre el lenguaje crítico y el lenguaje del autor analizado, y la relación entre este lenguaje-objeto y el mundo. La frotación entre estos lenguajes es lo que define la crítica y le da tal vez una gran semejanza con otra actividad mental, la lógica, que se funda también enteramente en la distinción del lenguaje-objeto y del meta-lenguaje (BARTHES 1977: 304).

A través de este metalenguaje se trata no de:

descifrar el sentido de la obra estudiada sino reconstruir las reglas y las sujeciones de elaboración de este sentido: a condición de admitir inmediatamente que la obra literaria es un sistema semántico muy particular, cuya finalidad es poner sentido en el mundo, pero no un sentido; la obra, al menos la que suele llegar a la mirada crítica, y quizá ésta sea una definición posible de la buena literatura, la obra nunca es completamente clara; por así decirlo, tiene un sentido suspenso: se ofrece al lector como un sistema signifiante declarado, pero lo rehuye como objeto significado (BARTHES 1977: 306).

Este lenguaje es fruto de una necesidad, de la inherente a cada crítico según su época, ese lenguaje es “*como un ejercicio de una función intelectual al que le pertenece en propiedad, ejercicio en el cual pone toda su profundidad, es decir, sus elecciones, sus placeres, sus resistencias, sus obsesiones*”. El resultado final de todo el trabajo con el lenguaje no es sino un “*homenaje a la verdad del pasado, o a la verdad del otro sino que es construcción de lo inteligible de nuestro tiempo*” (BARTHES 1977: 310).

3. Problemas de la historia literaria

Hablar de la historia literaria nos enfrenta a un triple dilema: por un lado, distinguir qué es la Historia; por otro, verificar la noción de Literatura; y finalmente, intentar combinar ambos términos con resultado exitoso.

La Historia, para la RAE sería (22ª edición: www.rae.es):

*(Del lat. *historia*, y este del gr. *ἱστορία*).*

1. f. *Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados.*
2. f. *Disciplina que estudia y narra estos sucesos.*
3. f. *Obra histórica compuesta por un escritor. La historia de Tucídides, de Tito Livio, de Mariana.*
4. f. *Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación.*
5. f. *Conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un período de ella.*
6. f. *Relación de cualquier aventura o suceso. He aquí la historia de este negocio.*
7. f. *Narración inventada.*
8. f. *Mentira o pretexto.*
9. f. *coloq. Cuento, chisme, enredo. U. m. en pl.*
10. f. *Pint. Cuadro o tapiz que representa un caso histórico o fabuloso.*

Para Acton (1983: 45) sería “*el acervo de conocimiento que el siglo XIX (vamos a suponer que también aquél de épocas anteriores) nos está legando*”. Algo menos claro parece ser el criterio que separa los hechos históricos de los que no lo son y, en lo que nos atañe, una obra importante de la que no lo es, o lo que es aún más triste, una obra que fue importante en su momento pero que con el paso del tiempo se ha perdido u olvidado. Lo cual, sin duda, es poco histórico. Si pensamos, por ejemplo, en una Historia de la Literatura sobre nuestra época que se realice dentro de un siglo, dudo mucho que aparezcan algunas obras que conocen un éxito indudable entre el público, el principal destinatario; dudo mucho que *El código Da Vinci* o alguno de los *best-sellers* de Carlos Ruiz Zafón o Arturo Pérez Reverte aparezcan en dicha futurible Historia.

El concepto de Literatura vive también inmerso en un proceso de crisis. Derivado de diferentes lecturas y teorías sobre el texto, se ha llegado a proponer que todo elemento escrito (texto al fin y al cabo) puede llegar a ser considerado como literatura. A veces bastaría con leer algo de una determinada manera u otra. Por ejemplo, unos versitos para un anuncio publicitario no dejan de ser un reclamo para vender más, sin embargo, si los incluimos en un libro de poemas, tendrían un estatus muy diferente y, en este caso, el argumento fundamental de su valor o intención estética no se ha visto modificada en absoluto. De aceptar esta proposición que atenta directamente contra el canon tal como veremos más tarde, nos podríamos llegar a encontrar con que un prospecto médico o una guía de teléfonos podrían ser literatura. Siguiendo este razonamiento, ¿deberíamos aceptar su inclusión en la Historia de la Literatura? En principio parece claro que no, pero simplemente tratamos de dar una muestra de los problemas que pueden surgir a la hora de conceptualizar.

De la combinación de los términos de Historia y Literatura nace nuestro sujeto de estudio, la Historia de la Literatura: Díez Borque la define de la siguiente manera:

La historia literaria tiene como meta el conocimiento de los textos literarios, sus relaciones con una tradición literaria, su agrupamiento en géneros, su filiación en movimientos y escuelas, las conexiones de todos estos fenómenos con la historia de la cultura y la civilización (DÍEZ BORQUE 1972: 366).

Rodríguez Pequeño (VV. AA., 1999: 68) lo hace así:

La historia literaria, basada tradicionalmente en la descripción temporal y diacrónica de los autores, estudia el hecho literario inserto en el tiempo, poniendo fuerte énfasis en las interconexiones de la producción literaria la historia general,

en la sucesión y en la causalidad, y atendiendo a las influencias de unos autores sobre otros y a las fuentes que subyacen en cada obra.

Comparando estas definiciones vemos que ambos autores coinciden en la necesidad de entroncar la literatura, el texto o el hecho literario con el transcurrir temporal, que se hace patente en la Historia o historia general. De este modo se une con la cultura de cada época, estableciendo conexiones con sus antecedentes históricos, literarios y culturales. Sin embargo, podemos señalar una ligera contradicción en estas definiciones, y es que suponer que los hechos culturales avanzan y tienen una temporalidad similar a los hechos la historia general no es exacto.

Como señalara Wellek, a diferencia de los acontecimientos políticos o económicos, que pertenecen definitivamente al pasado, los hechos artísticos siempre conciernen de alguna manera al presente, es decir, no se sustituyen unos a otros en el tiempo (el Quijote no reemplaza a la Odisea); en segundo lugar la literatura en sentido global no se desarrolla linealmente, sino que fluctúa discontinua e irregularmente. (VV. AA. 1999: 162).

Ahora bien, el problema es cómo hacer esta historia y en base a qué nociones, es decir, cómo valorar una obra literaria que es al fin y al cabo un objeto estético, cómo medirlo.

Juan Villegas, en su artículo *Teoría de la Historia Literaria y Poesía lírica* señala cuatro puntos que podemos retomar como punto de partida:

1. Los autores no se preocupan por delimitar el objeto de estudio. Cualquier material puede pasar a formar parte de la Historia Literaria.
2. Los autores manejan una variedad de métodos de interpretación de las obras sin verse en la necesidad de justificar sus desplazamientos metodológicos.
3. Los autores no se interesan por la posibilidad de la coherencia histórica ni por la relación entre lo literario y las etapas distinguidas.
4. Pocas veces se busca una relación entre la literatura y el contexto en el cual se ha producido. Cuando ello se lleva a cabo, generalmente es de modo anecdótico o yuxtapuesto.

Creemos que, en líneas generales, podemos estar de acuerdo en lo que concierne al punto uno: el objeto de estudio parece que serán las grandes obras de una época, obviando aquello que salga de los márgenes de la propia obra, es decir, ajustando nuestro método (aún por determinar) sólo a la obra. Si observamos los puntos restantes se produce de nuevo una contradicción con respecto a lo que acabamos de comentar. Si hablamos de la relación entre *lo literario* (término que de nuevo nos supone un problema) y las etapas distinguidas, estamos saliendo de los límites que nos habíamos impuesto hace un instante, eso sería ya Historia, no Literatura. A esta problemática habría de añadirse alguna opinión al respecto, y es que cuanto más profundizamos mayor es el escepticismo con respecto a los verdaderos límites de esta Historia Literaria. Para algunos, como Barthes (1977), ni siquiera se ha hecho una historia de la literatura sino que sólo se ha llegado a hacer una historia de los géneros, que además es la que prevalece en los manuales escolares y, más estrictamente todavía, en nuestras síntesis de literatura.

Sea como fuere, vamos a centrar nuestra atención en definir dos formas básicas de estudiar la literatura, esos dos grandes grupos concentrarían en sí todos los problemas metodológicos que hemos señalado con anterioridad. Si aceptamos que la Literatura es un objeto estético, entendiendo por tal una creación que ha surgido del diálogo del autor y del mismo objeto con todo lo que le precedió en el gran tiempo, tendremos una concepción esteticista de ese objeto y, por tanto, el método más adecuado para estudiarlo será la historia esteticista; por el contrario, si pensamos la Literatura solamente como un documento surgido en un momento dado casi de forma espontánea, o porque la historia general así lo quiso, tendremos que estudiar ese objeto como un mero documento atribuible a un autor y un tiempo determinado sin tener en cuenta una evolución ni un diálogo en el *gran tiempo*, esta sería la historia culturalista.

La historia culturalista ha concebido la historia literaria –por ejemplo– como un fenómeno social y cultural en un sentido restringido: el de la vida social y cultural del autor. Son historias encerradas en los estrechos límites de la coetaneidad. [...] El fenómeno estético sólo es comprensible en términos de gran evolución, de diálogo entre culturas y épocas distintas, en términos del recorrido del espíritu humano y no de un individuo. [...] en síntesis puede decirse que la dimensión esencial de la estética es su verticalidad, la gran evolución. Verticalidad significa lo opuesto a la horizontalidad de las historias culturales, encerradas en una época determinada, y

por supuesto, lo opuesto al esencialismo ahistórico de la estética teórica y otras teorías sistemáticas (BELTRÁN 2004: 9).

La literatura entendida como objeto estético no puede ser desmembrada en fragmentos. Podemos entender que esta manera de trabajar sea algo útil desde el punto de vista pedagógico, pero es sin duda incompleta. También es insuficiente porque deja de lado aquellas obras menores o de valores literarios poco interesantes para los especialistas –valores literarios además, expuestos a *modas*–, así pues, se plantea una historia literaria de hitos, olvidando por muy diferentes razones obras que se quedan en el camino. Bien es cierto que hacer una historia completa sería una labor prácticamente imposible, como también sería imposible hacer una historia completa que englobara a todos hombres que han existido desde la noche de los tiempos con todas sus acciones, ésta sería una Historia humana que se enfrentaría a la Historia general que no es otra cosa que la historia política o incluso bélica.

Una idea que parece apoyar la historia esteticista es que ésta no puede funcionar independientemente del tiempo, de igual modo que la Historia política no se puede cortar en trozos porque de este modo, sin nexos de unión con el pasado no se podría llegar a comprender. Como apoyo a esta idea quiero subrayar las palabras de Collingwood: “El pasado que estudia el historiador es un pasado que en cierto modo vive aún en el presente” (BELTRÁN 2004: 96).

Aún hemos de añadir otro problema a la elección de obras, el problema del canon.

4. El canon

El canon está íntimamente unido a la Historia Literaria puesto que ésta se hace eco de las obras seleccionadas para ser incluidas en ese canon. A través del tiempo y por diferentes razones unas obras han destacado por encima de otras y les han sobrevivido perpetuándose en nuestras historias literarias y manuales. Estas obras han sido escogidas para entrar en el canon, que no es otra cosa que la “*elección de libros por parte de nuestras instituciones de enseñanza*” (BLOOM 1995: 25). El canon es por tanto el representante de un valor buscado por las instituciones que lo eligen, lo que lo entroncaría con la Historia imperante, que tal y como hemos señalado es la política.

El valor imperante en la Edad Moderna sería aquél que va en beneficio de la construcción de una idea de nación, de ahí la necesidad de marcar unas obras que respondieran a esta formación que es, en primer término, formación lingüística para producir una unidad territorial, económica y al fin, de identidad. Buena prueba de ello podrían ser las manifestaciones de los estudiantes de la universidad catalana en contra del plan de reforma de las titulaciones universitarias derivadas del Plan Bolonia; en uno de los carteles de la manifestación se podía leer: “*¿Un país sin su filología?*”

Bloom, sin embargo, parece tener una noción más idealista sobre la formación de este canon. En primer lugar, se nos dice que no hay ninguna marca de comunidad en este canon al no defender éstos los valores normativos y principios democráticos. Parece pues que, para el autor, la idea del canon es poco política, puesto que enaltece de forma prioritaria los valores estéticos de las obras que pudieran formar parte de este conjunto por delante de otras. De esta manera, el canon sería un patrón de medida estético, sin entrar en consideraciones de otro tipo. Así pues, el canon no sólo carecería de valores políticos sino también morales, el canon no es educativo, es puramente estético.

En la obra que estamos citando, Bloom realiza una lista no exhaustiva sobre la literatura occidental. Incluye a veintiséis escritores y trata de averiguar qué los convierte en canónicos y por qué: “*La respuesta, en casi todos los casos, ha resultado ser la extrañeza, una forma de originalidad que o bien no puede ser asimilada o bien nos asimila de tal modo que dejamos de verla como extraña*”. Ese patrón de medida sería así “*un signo de originalidad capaz de otorgar el estatus canónico a una obra literaria, es esa extrañeza que nunca acabamos de asimilar, o que se convierte en algo tan asumido que permanecemos ciegos a sus características*” (BLOOM, 1995: 40).

Toda la obra de Bloom es un fabuloso alegato en favor del canon; lo defiende del brutal ataque de otras disciplinas (ideologías) –englobadas por él con el nombre de “*Escuela del Resentimiento*”– porque confía ciegamente en la única crítica que nos puede hacer libres, la “*crítica estética nos devuelve la autonomía de la literatura de imaginación*”. En la cita que sigue podremos observar la defensa del autor del canon, muy en concreto esta vez con respecto a los *Cultural Studies* y el papel que este tipo de estudios está tomando en las facultades estadounidenses:

...ahora la moda en nuestras universidades y facultades, donde todos los criterios estéticos y casi todos los criterios intelectuales han sido abandonados en nombre de la armonía social y el remedio a la injustificación histórica. En la práctica, la ampliación del canon ha significado la destrucción del canon, puesto que entre los escritores que uno estudia ya no se incluyen los mejores independientemente que por pura casualidad sean mujeres, africanos, hispanos o asiáticos, sino, por el contrario, los escritores que ofrecen poco más que el resentimiento que han cultivado como parte de su identidad (BLOOM 1995: 28).

En España estamos muy lejos de llegar a estos extremos por varias razones, entre las más importantes destacaría el tradicionalismo de los planes de estudio, que se modifican para apenas variar; el peso de la tradición es muy notable en cuanto a las materias de estudio, es muy raro que, si durante toda la formación de un estudiante se trabaja de una determinada manera (Historia de la Literatura) se pueda cambiar de método así como así; quizá en un futuro, estudiantes con formación en otros países, especialmente anglosajones, puedan aportar algún elemento diferente a los estudios filológicos, pero dudo mucho que los *Cultural Studies* irrumpen con fuerza en nuestras facultades. De momento nos centraremos en tratar de ver los *criterios estéticos e intelectuales* de nuestros métodos de trabajo en los manuales, centrandó nuestra atención en la *Historia de la Literatura española* realizada por Juan Luis Alborg.

5. Justificaciones

La mayoría de historias literarias que se han consultado para la elaboración de estas páginas comienzan con una presentación de la obra que la mayor parte de las veces se convierte en una justificación. Parece que sea necesario señalar por qué se ha realizado esa obra, por qué es útil, cuáles son los instrumentos *científicos* que se han manejado para su formación, de dónde proceden los autores que han participado en ella y fundamentalmente, por qué esa obra es superior a cuantas la han antecedido. Dos ejemplos paradigmáticos son la *Historia de la Literatura* de Alborg y la de Rico; cito esta última porque, si bien nos vamos a centrar en la primera, en ciertos momentos un vistazo a la segunda puede resultarnos de utilidad. Vamos a hacer referencia también a la *Historia de la literatura española* de la editorial Cátedra, me ha parecido muy interesante que el primer capítulo de esta obra sea un “*Panorama de las historias de la literatura española*”. Es doblemente curioso puesto que se historian las historias, podemos entender mejor este apartado si tenemos en cuenta que esta obra es una traducción revisada del italiano, así que puede resultar de carácter informativo para estudiantes o profesionales italianos que deseen profundizar al respecto; en estas páginas se desarrolla un panorama completo de las muy diversas historias de la literatura que se han realizado hasta nuestros días, así como de numerosos problemas relacionados con la forma de estudiar la literatura y de los que nos estamos intentando interesar aquí. La *Historia* de Alborg nos es presentada por Cátedra como:

la monumental de Juan Luis Alborg, que, iniciada en 1966 no estaba todavía terminada, pese a haberse publicado ya cerca de cuatro mil páginas. Precisamente la obra de Alborg, aunque justamente apreciada y difundida, parece poner en crisis con su ejemplo la idea de que exista la oportunidad una historia de la literatura española de amplias proporciones, como fueron las de Ticknor y Valbuena, escrita por una sola persona (VV. AA., 1990: 32).

En estas líneas nos enfrentamos a la primera de las novedades de las historias literarias modernas, los autores, aunque habría que decir responsables, prestan especial atención en señalar que los participantes, los críticos en esa historia son de reconocido prestigio, que hace tiempo que estudian la materia sobre la que hablan etc. Este modo de trabajo se contraponen a los anteriores que eran historias de erudito, es decir, escritas por una sola persona que se encargaba de hacer todo el trabajo. Parece que la fórmula empleada en estas nuevas historias, Alborg, Cátedra, Rico, se está imponiendo “como consecuencia más de una necesidad que de una libre alternativa”, y es que tal como se dice en la introducción de la *Historia* de Cátedra, es muy difícil que alguien pueda dominar toda la literatura:

Se hace imposible para el investigador más tenaz estar al día en aquello que se escribe sobre cada aspecto concreto de toda una literatura, aunque sea sólo en las cosas más importantes. La persona que se haya enfrentado por sí sola al desafío de escribir una comprometedor historia literaria, aunque lo haga con la máxima dedicación, o muere antes de concluir la empresa o termina ocultando de alguna forma su falta de preparación en temas importantes (VV. AA., 1990: 16).

Con respecto a la obra de Rico, la idea de trabajo colectivo se ha respetado, si bien el cariz que toma se escapa de lo que hemos considerado historia de la literatura, puesto que esta obra es una gran colección de *artículos* críticos sobre el tema propuesto, la noción de historia que el lector pueda sacar de la lectura le corresponde sólo a él:

El mismo principio de obra colectiva se aplicó a la Historia y crítica de la literatura española, a cargo de Francisco Rico, publicada en 1979 y que recoge no colaboraciones histórico-eruditas redactadas ex professo sino textos críticos de distintos autores, tanto españoles como extranjeros, considerados especialmente incisivos. Se trata de una especie de antología crítica sobre literatura española; de una fórmula nueva en la que aparece a historia de la literatura tanto desde el punto de vista informativo como desde el punto de vista crítico (VV. AA., 1990: 32).

Otra de las constantes en estas historias es la de acotar el objeto de estudio. Al hablar de literatura española cabe plantearse algunas dudas, ¿es toda la literatura escrita en español, o toda la literatura hecha en la península, o...? ¿hay que admitir a las literaturas que existían en la península antes de la reconquista? Las preguntas se podrían alargar enormemente. En cualquier caso, Alborg soluciona esta diatriba con esta explicación:

Aquí nos atenemos –hemos de repetir–, a la literatura creada en la lengua que ha venido a fundirse sustancialmente con el proceso y la historia de nuestra nacionalidad. Por “literatura española” entendemos, pues, la literatura escrita en español; aunque los ríos que la nutren –esto es otro problema– puedan provenir de todos los puntos cardinales (ALBORG, 1970: 13).

Así pues, van a quedar fuera otras literaturas peninsulares como la gallega o catalana, según el autor “*literaturas de primer orden*”. Nada se dice de la literatura portuguesa, que de un modo u otro debió incidir sobre las otras; asimismo, las “*literaturas nacionales de indiscutible calidad, con el mismo vehículo del idioma español, en las naciones ultramarinas*” no se reúnen con las del estudio de conjunto por razones de claridad.

Además de tratarse de una justificación, la historia de Alborg es también una gran introducción al contexto que se va a tratar en el tomo correspondiente; puesto que estamos hablando del primer tomo, el que trata de la *Edad Media y Renacimiento*, se introduce un gran apartado que trata sobre los “*Caracteres peculiares de la literatura española*”, que es un “*intento de precisar los rasgos o peculiaridades nacionales, de las que la lengua y la literatura quizá constituyan los componentes de mayor intensidad*” (ALBORG, 1970: 14). Estas páginas están basadas en dos obras de Menéndez Pidal, son: *Caracteres primordiales de la literatura española* y *Los españoles en la historia. Cimas y depresiones en la curva de su vida política*. En Alborg podemos encontrar una síntesis de algunos de estos caracteres considerados como perdurables en nuestra historia literaria, como por ejemplo: “*Sobriedad, espontaneidad, improvisación*”, “*Verso asimétrico, asonancia*”, “*Arte para la vida, pragmatismo*”, “*Austeridad moral*”... Es éste un aspecto original de esta historia literaria, aunque la aplicación universal de estas nociones no es del todo clara; además, pueden despertar opiniones encontradas.

Un aspecto común a la mayoría de las historias es la preocupación por la “*división cronológica de la literatura española*”, es decir, cómo distribuir las obras en el tiempo. Es algo propio de las historias culturalistas, puesto que una historia esteticista no debería preocuparse por estos asuntos al hacer una lectura horizontal de la literatura. En este caso podemos decir que:

Hoy goza de general prestigio entre nosotros –sobre todo para aplicarla a los tiempos más recientes– la división por generaciones, suponiendo que las personas de la misma edad, sometidas al influjo de factores idénticos, tienen que constituir un grupo de cierta afinidad. Pero tampoco existen generaciones “puras”, como no existen siglos “puros” (ALBORG 1970: 27).

Tras esta afirmación y por razones puramente pedagógicas se incluye una clasificación en cinco puntos de los periodos que podemos señalar en la historia literaria. Esta clasificación alude solamente al tiempo, la historia se corta y se adapta a las necesidades del estudioso. Además, es un corte canónico puesto que está generalmente admitido; de nuevo aquí la estética no aparece en ningún momento. Los puntos en cuestión son “*Edad Media, Renacimiento y Época Barroca, el siglo XVIII, el siglo XIX, y la Edad Contemporánea*”, no sólo no hay un anclaje estético sino que incluso se admite la existencia de siglos “puros”, el XVIII y XIX, seguramente porque para la historia culturalista, la literatura de estas épocas está muy próxima a la historia política del momento.

En la obra de la editorial Cátedra también hay un importante apartado que se ocupa de la periodización: en este caso se ha dividido en catorce periodos que tienen sus hitos en grandes momentos de la historia política. Así, “*los tres primeros, de más de cien años, hasta la llegada de los Reyes Católicos y la unificación de España dentro de las fronteras actuales*”. Tras estas divisiones de la Historia de la Literatura, el método de trabajo que se ha seguido es el siguiente:

En un primer capítulo *hemos definido sus rasgos, y en función de ello, hemos expuesto sus circunstancias évenementielles que son de naturaleza fundamentalmente política y político-social*. Sin embargo, lo hemos hecho teniendo en cuenta la función de tal caracterización, que, aunque afecte a toda la realidad histórica, está en relación con una historia literaria y debe por tanto poner de relieve, dentro de la realidad total de la época, lo que tuvo una influencia particular en dicha historia literaria (VV. AA. 1990: 15).

Por otra parte, Rico también presta una especial atención a este punto, si bien es más preciso que Alborg, dado que la obra se distribuye de un modo diferente al anterior, los temas tratados en los diferentes tomos inciden más directamente sobre un tema determinado:

*La materia se distribuye en volúmenes (y capítulos) no rotulados de acuerdo con un concepto único y sistemático de periodización. Epígrafes como Siglos de Oro: barroco, Modernismo y 98 o Época contemporánea: 1914–1939 ni son demasiado satisfactorios ni responden a iguales principio demarcadores; pero pocos sentirán entre ellos las dudas que tal vez les provocarían etiquetas del tipo *La edad conflictiva... y a bastantes se les antojarán una pizca más locuaces que una mera indicación cronológica (que tampoco admite excesivas precisiones) (RICO, 1979: XIII).*

Por esta misma razón, Rico plantea otro problema que no habíamos podido señalar antes, y es la distribución de los escritores en los tomos. La solución más común ha sido “*situarlo en el volumen correspondiente a los años decisivos de su experiencia literaria y vital, a la etapa de sus libros más característicos o al momento en que se definen las líneas de fuerza del movimiento al que se asocia*”.

La última de las consideraciones que vamos a tener en cuenta es por qué se hace una Historia de la Literatura y para quién. Alborg nada nos dice en su introducción a este respecto; en la edición de Cátedra, simplemente se nos dice que su pretensión era hacer “*un manual [destaco esta palabra] de historia literaria de tipo medio, dedicado al estudiante español e hispano-parlante*”; Rico, sin embargo, dedica varias páginas a justificar la realización de esta obra: “*La razón de ser de HCLE no radica tanto en ninguna teoría como en el público a quien se dirige*”, y este público es prácticamente todo el mundo. En varias páginas se dedica a loar su obra y cómo la pueden usar desde estudiantes de literatura hasta cualquier otra persona con una mínima inquietud literaria (“*presumiblemente con formación universitaria*”), pasando por “*casticísimos*” opositores, doctorandos o profesores de secundaria (RICO, 1979: X–XII). No deja de ser curioso que Rico aluda a los estudiantes de Letras y critique el uso de manuales cuando su propia obra no deja de ser un manual en la formación de estos estudiantes: “*y es cruel y dañino confinarlo a un manual para los datos y las imprescindibles referencias a la erudición y la crítica*”. Parece claro que Rico espera hacer otra cosa o cuando menos que su obra sea considerada como algo nuevo, original, y en cierta medida definitivo.

6. Conclusión

Como vemos, hablar y hacer Historia de la Literatura no es una tarea fácil: los problemas metodológicos que nos encontramos son numerosos pero lo son aún más los problemas de conceptualización, y es que lo primero que debemos saber es qué historia nos interesa más o nos parece más adecuada. Hemos visto en nuestro breve análisis de los manuales al uso, o historias de la literatura, que la historia predominante en la formación de los profesionales del futuro al fin y al cabo es la denominada historia culturalista derivada del Positivismo. Después de todo, no podemos renunciar radicalmente a esa forma de acercarnos al hecho literario, en primer lugar por tradición e identidad, pero también porque es útil; sin embargo, creemos que hay algo más, debe de haberlo. La única manera de vislumbrar estos nuevos horizontes de estudio, por ejemplo en el cursus académico de un filólogo, son las asignaturas de *Teoría de la Literatura*, es el único medio de tener presente una serie de obras valientes y de un reconocido prestigio que nos muestran otros caminos como el abierto por Auerbach, por Frye en *Anatomía de la Crítica* o por Bajtin con *Teoría y Estética de la novela*, la lista no es tan larga como quisiéramos. Estas obras son ejemplos paradigmáticos de que otra manera de acercarse a la

literatura, universal en este caso, en toda su enormidad, es posible, y mucho más en estos tiempos, donde parece que el campo del saber o de las letras se ve asediado por un profundo escepticismo y relativismo. Ahora toca esperar si el proyecto de la editorial Crítica (*Historia de la literatura española*), coordinado por José Carlos Mainer y que ha visto la luz en el año 2010, podrá abrir nuevos caminos de comprensión.

Como siempre, pues, ante cualquier libro, explicación o palabra, nos queda la tarea fundamental, aprender a leer.

Referencias bibliográficas

- ALBORG, JUAN LUIS (1970). *Historia de la literatura española*, vol. 1. Madrid: Gredos.
- BARTHES, ROLAND (1977). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- BELTRÁN, LUIS (2004). *Estética y literatura*. Madrid: Marenostrum.
- BLOOM, HAROLD (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- CARR, EDWARD (1985). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- DÍEZ BORQUE, JOSÉ MARÍA (1972). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos.
- RICO, FRANCISCO (1990). *Historia crítica de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- VV. AA. (1999). *La historia de la literatura y la crítica*. Salamanca: Colegio de España.
- VV. AA. (1990). *Historia de la literatura española, I*. Madrid: Cátedra.
- VILLEGAS, JUAN. "Teoría de la Historia Literaria y Poesía lírica". Actas del *VI Congreso internacional de hispanistas*. Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/06/aih_06_1_190.pdf, consultado el 25-04-2009.
- WELLEK, RENÉ (1983). *Historia Literaria*. Barcelona: Laia.

**TENDENCIAS Y DESAFÍOS
EN ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL
Y EN PSICOMOTRICIDAD**

Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva?

Delia MARTÍN DOMÍNGUEZ

Sara RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

Correspondencia:

Delia Martín Domínguez

Correo electrónico:
delia@uhu.es

Sara Rodríguez Sánchez

Correo electrónico:
sara@uhu.es

Dirección postal común:
Facultad de CC. de la Educación
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Campus de El Carmen
Avd^a. De las Fuerzas Armadas s/n
21007 Huelva

Teléfono:
+34 959219207

Fax:
+34 959219201

Recibido: 12 de mayo de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El presente trabajo surge de la necesidad de aproximarnos al conocimiento de la realidad concreta de la práctica psicomotriz en Educación Especial y Educación Infantil en la provincia de Huelva, a partir de las opiniones manifestadas por los profesores que trabajan en estas etapas educativas. Después de un siglo de existencia, tenemos mucha documentación sobre psicomotricidad, sus metodologías, sus contenidos, sus ámbitos de intervención y evaluación, pero poco sabemos sobre opiniones de los profesores, sobre la formación que dicen poseer estos enseñantes, que son los encargados de llevar a cabo proyectos psicomotores en los centros educativos. Es por ello que hemos sentido la necesidad de recoger información sobre la formación que dicen poseer los maestros de Educación Infantil y de Educación Especial de la provincia de Huelva. Entre las conclusiones principales podemos destacar que el 66,7% de nuestros profesores se considera capacitado para esta tarea. De igual forma, el 73,1% de los encuestados piensa que: el apoyo técnico recibido de la administración es *nulo o poco*. Por otro lado, a pesar de que el 60,7% de los maestros señala que participa en actividades de perfeccionamiento, resulta sorprendente que el 78,1% no pertenece a grupos de trabajo, seminarios, etc. Además, el 68,3% de ellos expresa que lee *ninguno o pocos* artículos relacionados con el tema objeto de investigación.

PALABRAS CLAVE: *Práctica psicomotriz, Actitudes de maestros, Desarrollo motor, Formación que poseen.*

Psychomotricity: Which training do Infant Education and Special Education teachers say they have in the Huelva region in Spain?

ABSTRACT

This article arises from the need to know the particular reality of the psychomotricity practices in Special and Infant Education in the Huelva region (Spain) from the opinions given by the teachers who work at

these educational stages. After a century of development, we have now a lot of information about psychomotricity, its methodologies, its contents, its modes of intervention and its evaluation, but little is known about the teachers' opinions –or about the training they say they have– who are in charge of implementing psychomotor projects at schools. For this reason we felt the need to gather information about the training Infant and Special Education teachers in Huelva say they have. Among the main findings are that 66.7% of these teachers consider themselves able to perform this task. Likewise, 73.1% of those interviewed think the technical support received is “non-existent” or “scarce”. Also, although 60.7% of the school teachers indicate that they take part in improvement activities, it is surprising that 78.1 does not belong to any work teams or workshops. Furthermore, 68.3% acknowledge that they read “no” or “a few” research articles related to the topic under research.

KEY WORDS: *Psychomotor practices, Teachers' attitudes, Motor development, Training*

Introducción y antecedentes

La relevancia dada al cuerpo en el contexto escolar es incuestionable ya que, hasta el primer ciclo de la Educación Primaria, las experiencias y vivencias, a partir de la acción corporal, se convierten en una gran fuente de aprendizaje.

Es por ello que tener la oportunidad de vivir en la escuela el propio cuerpo, mediante la práctica psicomotriz, garantiza que los centros escolares no se transformen en un entorno donde prime exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino que sean lugares de comunicación y creación para el niño. Un lugar en el que el cuerpo, como un todo que integra lo motriz, lo cognitivo y lo afectivo, permite aprender al niño.

A lo largo de la historia de la educación, el cuerpo ha jugado diferentes papeles en la acción educativa. Desde la noción de cuerpo objeto, soporte o instrumento, que prácticamente quedaba marginado del proceso educativo, a la de cuerpo vivido que predomina en la mayoría de los métodos de educación psicomotriz actuales.

Desde hace varias décadas la educación psicomotriz está teniendo cada vez más auge, debido a la necesidad de reformar estructuras, métodos y contenidos en la institución escolar, devolviendo al cuerpo el valor y el significado que había perdido.

Existe un gran número de investigaciones que muestran experiencias prácticas, tanto en el campo de la Educación Especial como en el de la Educación Infantil, utilizando la psicomotricidad como eje canalizador de diversos proyectos de intervención en los centros educativos. Entre ellas: Arnaiz & Lozano, 1998; Bolarán, 1994; Camps & Viscarro, 1999; Castelo & Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero & Fernández, 2000; Serrabona, 2002; Vaca, 1998, 2000 y Viscarro & Camps, 1997. Todos estos estudios nos muestran que la psicomotricidad tiene un lugar privilegiado en algunos colegios, demostrando con ello la importancia que tiene el cuerpo en el desarrollo global, tanto en niños normales como en niños con necesidades educativas especiales y, por consiguiente, las actitudes altamente favorables que manifiestan ciertos enseñantes, que son los encargados de impartirla en estos centros.

A pesar de lo expuesto, también hemos encontrado una falta de tradición corporal en muchas escuelas, ya que asignaturas directamente relacionadas con la psicomotricidad como *la Gimnasia* se ha constituido en una materia con grandes dificultades para integrarse en la práctica docente debido a la apatía e ignorancia de muchos maestros (VACA, 2002).

Este es el contexto en que hemos de ubicar la presente investigación. La práctica de la psicomotricidad no está generalizada en la escuela debido, entre otras razones, a la escasa formación de muchos maestros, que no favorece la elaboración y aplicación de proyectos psicomotores en los centros escolares.

Ante esta situación hemos sentido la necesidad de recoger información para determinar qué opinan los profesores implicados en dicho proceso. Es por ello que, nos preocupa saber: ¿qué ocurre en las escuelas de Huelva y provincia? ¿qué piensan los enseñantes sobre la relevancia o no de la psicomotricidad? ¿qué experiencia previa tienen? ¿qué formación poseen?.

Los pocos trabajos existentes sobre opiniones de los profesores y la necesidad de dar respuesta a estas cuestiones, justifican la presente investigación.

Una de las polémicas que surgían, en las charlas informales mantenidas con estos profesionales, era en torno a la afirmación de que la formación específica recibida no les capacitaba para elaborar y llevar a cabo proyectos psicomotores en el aula, tal como sugieren Sassano & Bottini: *“Los docentes no hemos recibido la preparación de una disponibilidad corporal para poder ver las verdaderas necesidades del niño”* (BOTTINI, 2000: 32). En la misma línea suscitada *“las actitudes del profesorado son más favorables si tienen mayor competencia en la enseñanza”* (RIZZO & VISPOEL, 1992, en HERNÁNDEZ, 1995: 191).

Estamos en un proceso de cambio y transformaciones del sistema educativo, en el que es necesario la revalorización del cuerpo y del movimiento en la escuela y que los docentes se incluyan más activamente en dicho proceso de cambio, ya que, en Educación Infantil *“todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo: aprendizajes corporales, intelectuales, afectivos. El maestro debe tomar al niño en su totalidad, pensar que lo corporal está siempre presente”* (BOTTINI, 2000: 239). Igualmente, en Educación Especial *“un diseño de planificación del trabajo psicomotriz en las ACI facilita la integración de los alumnos con carencias físicas o psíquicas”* (MACIÁ, 1994: 27). En la misma línea se expresa Viscarro (2001: 21): *“a partir del trabajo psicomotor ayudamos al niño a reparar y consolidar conceptos que ha de alcanzar, siempre a partir de su propia acción”*. El movimiento y el gesto son, entonces, dos elementos esenciales para aprender, tanto en el ámbito educativo como en el reeducativo o terapéutico, donde se orienta su práctica psicomotriz a compensar el *déficit psicomotor* que el niño presente, para que éste experimente, por medio de diversas ejercitaciones, aquellos pasos que no realizó en su proceso evolutivo, o realizó de manera no adecuada. Es preciso destacar, también, cómo la puesta en práctica de cualquier proyecto de intervención psicomotriz en los centros está condicionada por el tipo de formación que los enseñantes manifiesten.

Objetivos

Con esta investigación nos proponemos dar respuesta a interrogantes asociados con la formación, investigando sobre el papel real de la psicomotricidad en Educación Infantil y Educación Especial en los centros de Huelva.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo central es:

Aproximarnos al conocimiento de la realidad concreta de la práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva.

En un intento de profundizar sobre esta finalidad y evitando caer en la mera descripción de los resultados, hemos desglosado otros objetivos que nos ayuden a obtener información sobre los hallazgos, proporcionándole la validez práctica que toda investigación requiere. Nos facilitarán el camino a seguir de forma más clara y sistemática. Uno de esos objetivos constituye el propósito del presente trabajo.

El objetivo primordial de este estudio es, por tanto:

Obtener información sobre la formación que han recibido.

Para que se pueda producir un cambio en la escuela que requiere la utilización de la psicomotricidad como una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño, fundamentalmente en las primeras etapas educativas, es preciso cuidar la calidad de la formación de los profesionales que tendrán que realizar este cometido.

Por tanto, al pretender saber la realidad de la práctica psicomotriz en los centros, nos surge la duda de si los proyectos psicomotores se llevan a cabo con la adecuada formación o, por el contrario, requieren de una mayor preparación técnica para su puesta en práctica.

Nos preguntamos entonces las siguientes cuestiones:

- ¿Qué formación ha recibido el profesorado?
- ¿Se encuentra capacitado para realizar la práctica psicomotriz?

Material y método

La población a la que nos dirigimos en este estudio estaría compuesta por todos los centros de Educación Infantil y Especial de la provincia de Huelva. Según la información proporcionada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía eran ciento cuarenta centros, de los cuales veintitrés pertenecían a la capital y ciento diecisiete a la provincia (593 maestros de Educación Infantil y 107 de Educación Especial).

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los criterios que nos planteamos para efectuar la selección fueron los siguientes:

- Ser centros educativos de carácter público.
- Poseer el ciclo completo de Educación Infantil.
- Tener Educación Especial.

Tras la selección, el número final de centros participantes fue de 113 (90 de la provincia y 23 de la capital), y el total de profesores existente quedó reducido a 494, de los cuáles respondieron 480. Por tanto, el índice de respuesta resultó ser del 97,17%.

INSTRUMENTO

El cuestionario nos ha parecido el instrumento más idóneo para efectuar un análisis indagatorio del tema a estudiar. Su objetivo es sondear opiniones y conocer características generales de todos los encuestados.

A la hora de precisar qué cuestionario aplicar, el saber que se encuentran disponibles algunos ya validados en otras investigaciones favorece el trabajo al investigador; pero en otros casos, como el nuestro, al pretender abordar una tarea tan específica y concreta como es la que intentamos averiguar, nos hemos visto obligados a elaborarlo personalmente, teniendo presentes el nivel de exigencias técnicas requeridas por el caso, la población a la que va dirigida y la utilización que vamos a darle a los datos recopilados (PÉREZ JUSTE, 1985).

Teniendo en cuenta las limitaciones del empleo del cuestionario (los obstáculos para conseguir explorar en profundidad, la dificultad de obtener respuestas sinceras...), elegimos su empleo por parecernos el instrumento más conveniente respecto a los objetivos que pretendíamos conseguir, y porque al usarlo con cierta cautela creíamos que reparábamos así en parte algún que otro defecto:

- Expresamos detenidamente los objetivos que pretendíamos alcanzar y procuramos asegurarnos que éstos eran comprendidos.
- Intentamos fomentar mediante nuestras palabras la curiosidad por los resultados a conseguir a través de la investigación. Nos comprometimos a compartir con ellos la información que recabáramos.
- Describimos las cuestiones en el lenguaje empleado por los encuestados para garantizarnos su comprensión.
- Delimitamos una parte muy concreta del quehacer diario de los profesores en los centros: la práctica psicomotriz.
- No ha sido la única técnica utilizada.

Tras la revisión de la literatura y de los instrumentos empleados en otros estudios, elaboramos la primera versión del cuestionario, donde fue importante la elección del formato; se tenía que decidir no sólo lo que íbamos a preguntar, sino cómo. Desde el comienzo se consideró pertinente, para recopilar la información en nuestro trabajo, una mezcla de tres tipos de cuestiones: abiertas, cerradas y preguntas de elección múltiple.

VALIDEZ

Una vez construido siguiendo todas las recomendaciones anteriores, y antes de ser implementado, pasó por diferentes momentos. Para ver si la prueba medía lo que pretendía medir, es decir, si era válida, se procedió a un estudio de validez del contenido, por lo que fue sometida a la técnica del juicio de expertos para su revisión (SÁNCHEZ, 1994; VILLAR, 1996).

En nuestro caso fue revisado por un grupo de personas seleccionadas por su experiencia en los campos de la metodología de investigación, y otros profesionales del ámbito educativo relacionados con el trabajo, directo o indirecto, con niños de Educación Infantil y Educación Especial, para ver tanto el contenido como la forma. En concreto, se contó con expertos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Huelva, miembros de Equipos de Orientación Educativa, Inspectoras de Educación y un grupo de maestros y maestras con los que pudimos mantener una reunión para matizar y explicar sugerencias.

En cuanto al estudio piloto, una vez realizadas las correspondientes modificaciones, se aplicó el cuestionario a sujetos de los dos sectores que componen nuestra población, para verificar su funcionamiento.

ESTRUCTURA Y DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

El cuestionario consta de un total de cinco bloques compuestos por varias dimensiones cada uno de ellos, de formato múltiple de respuesta: ítems de respuestas directas como edad, sexo, años de experiencia en su especialidad, etc.; ítems de respuestas completamente abiertas, e ítems de respuestas escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta; en ellos se pretende recoger los bloques y dimensiones que intentamos estudiar. Son los siguientes:

1º bloque: datos personales y profesionales del encuestado.

2º bloque: formación psicopedagógica del docente.

3º bloque: opiniones, creencias y expectativas.

4º bloque: dinámica del aula de psicomotricidad.

5º bloque: adecuación de la programación.

El segundo bloque (que es el objeto de estudio de este trabajo) nos debe dar la información necesaria sobre la *formación de los docentes* que trabajan en los centros:

- 1.- La formación inicial *recibida* por los maestros encuestados: número de asignaturas cursadas durante la carrera, información recibida y capacitación profesional que poseen los sujetos.
- 2.- *Continua-puntual*: con estas preguntas pretendemos saber el tipo de formación que suelen realizar (participación en actividades de perfeccionamiento, asociaciones, lecturas, etc.).

Estas preguntas tienen mayoritariamente una escala valorativa con cinco o seis opciones de respuesta que va desde *ninguna* a *mucha* en cada uno de los aspectos que nosotros les presentamos, al objeto de facilitar las respuestas. También hay preguntas cerradas en una serie de escalas o bloques para poder realizar grupos o categorías, aunque dejamos también abierta la posibilidad de introducir otros datos por parte del encuestado.

El objetivo que pretendemos al analizar este bloque es averiguar si la formación es un indicador determinante en las diferencias de opinión que los maestros tienen en torno a la relevancia de la psicomotricidad en el aula.

DIFUSIÓN Y ENTREGA

La difusión se hizo mediante su presentación, en primer lugar, a los directores o jefes de estudios de los centros, con los cuales ya habíamos contactado telefónicamente; éstos nos fijaban día y hora en la que reunirían al profesorado implicado para que nosotros lo presentáramos. En algunos centros, el director o jefe de estudios nos reunía a los profesores implicados en esta investigación, en otros, él o ella nos llevaba a todas las aulas de Educación Infantil y Especial para que lo explicásemos individualmente a cada docente, e incluso, hubo ocasiones en que se le expuso la documentación a los coordinadores de Educación Infantil y/o Educación Especial y ellos eran los encargados de repartirla a sus compañeros.

La entrega y recogida en mano del cuestionario hizo que el proceso fuera más lento, pues no siempre se encontraban los directores, jefes de estudios o coordinadores de ciclo en el centro (a pesar de que procurábamos confirmar previamente), o estaban en clase o reunidos y no queríamos molestarlos; esto significó visitar más de una vez el centro.

Grupo de discusión

En nuestra investigación, la finalidad básica que buscábamos con la conformación de un grupo de discusión fue la de conocer y confrontar percepciones, opiniones y juicios de los maestros sobre la

relevancia de la psicomotricidad en los ámbitos educativos objeto de estudio, aparte de resolver dudas y profundizar en la información obtenida a través de los resultados del cuestionario.

Nuestro grupo quedó constituido por un total de siete personas, de las que cuatro eran maestros de Educación Infantil y tres de Educación Especial; cinco con experiencia en la especialidad superior a diez años y tres noveles (tres años de experiencia); cuatro de la capital y tres de la provincia y, por último, un varón y seis mujeres.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

El procedimiento de análisis de los cuestionarios tiene como objeto de estudio aquellos datos susceptibles de ser cuantificados, que se corresponden con los objetivos referentes a aspectos vinculados con el contexto de la investigación.

Para la realización del análisis de los cuestionarios se ha utilizado el programa estadístico SPSS v.11 bajo Windows. Licencia para la Universidad de Huelva.

Cada cuestionario fue identificado con el mismo número que el ordenador asignaba a su registro correspondiente. De esta forma, en caso de duda podría consultarse con el cuestionario original. Al objeto de facilitar la tabulación de todos los datos, a cada opción de respuesta le fue asignado un número.

Una vez finalizada totalmente la tabulación de los datos, procedimos a comprobar si podían detectarse errores y, en tal caso, si se incluían en ellos sesgos específicos que pudieran alterar los resultados. Para ello, optamos por verificar, para todas las preguntas del cuestionario, la existencia o no de tabulaciones que estuvieran fuera del rango de respuestas (comprobamos si, ante interrogantes cuyas respuestas debían tabularse como 1, 2, 3 ó 4, se había utilizado otro número fuera de estas alternativas). Posteriormente, seleccionamos aleatoriamente una muestra de cuestionarios de la población objeto de estudio para comprobar, ítem a ítem, si había o no errores.

Procedimos a la corrección de los errores detectados, que fueron insignificantes desde el punto de vista estadístico y, en cualquier caso, totalmente aleatorios, por lo que no cabe esperar sesgos específicos.

Una vez realizadas las correcciones, efectuamos el *análisis descriptivo* de los resultados conseguidos, con el objetivo de obtener un conocimiento general de la muestra en el bloque de contenido objeto de estudio. Estos datos descriptivos se presentan en forma de frecuencias y porcentajes, para poder ofrecer de forma simplificada los datos encontrados.

Análisis y descripción de los resultados

En este bloque del cuestionario (como mencionamos anteriormente) nos hemos interesado especialmente por recoger información sobre:

- Formación e información adquirida inicial del profesorado.
- Capacitación profesional que dicen poseer.
- Apoyo técnico recibido de la Administración.
- Participación en actividades de perfeccionamiento.
- Lecturas sobre temas relacionados con la psicomotricidad.
- Pertenencia a grupos de trabajo, seminarios, etc.
- Opinión sobre el tipo de actividades ofertadas por la administración educativa.

Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos, vamos a agruparlos, teniendo presente los dos apartados ya aludidos anteriormente de este bloque de contenido:

- Formación inicial recibida.
- Continua–Puntual.

Los resultados obtenidos en ambos aspectos quedan reflejados en las tablas 1 y 2.

1. *Formación inicial recibida*

Formación inicial recibida					
6. El número de asignaturas específicas sobre psicomotricidad que has cursado durante la carrera ha sido:					
		Años	Frecuencia	Porcentaje	
		N.C.	63	13,1	
		0	206	42,9	
		1	121	25,2	
		2	53	11,0	
		3	32	6,7	
		4	3	0,6	
		5	2	0,4	
Total frecuencia = 480					
7. La información sobre la importancia de la psicomotricidad en la escuela que has recibido durante la carrera, ha sido:					
N. C.	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
N % 39 – 8,1	73 – 15,2	92 – 19,2	159 – 33,1	41 – 8,5	76 – 15,8
8. ¿Te consideras suficientemente capacitado/a para atender educativamente a tus alumnos en psicomotricidad?					
N.C		No		Sí	
N % 16 – 3,3		144 – 30,0		320 – 66,7	
9. En caso de respuesta positiva. ¿Qué tipo de formación has recibido?					
		Frecuencia	Porcentaje		
A. La propia de la carrera		142	27,5		
B. Cursos de Formación		241	46,7		
C. Otra		133	25,8		
C.1.La aportada por libros		64	12,4		
C.2. Otros cursos		20	3,9		
C.3. Intercambios con compañeros/as		19	3,7		
C.4. Grupos de trabajo		10	2,1		
C.5. Experiencias		11	2,1		
C.6. Licenciaturas u otras especialidades		9	1,7		

Tabla 1. *Formación inicial recibida.*

En relación a la *formación inicial recibida* en la Universidad, al hacer mención al número de asignaturas de psicomotricidad cursadas durante la carrera, el 42,9% del profesorado manifiesta no haber tenido ninguna. Dato nada sorprendente, si tenemos en cuenta la edad de la mayoría de los encuestados y la consideración de que la psicomotricidad es una disciplina relativamente reciente, ya que se está impartiendo como asignatura obligatoria en los planes de estudio de Educación Infantil desde 1991 y en Educación Especial desde 1995 en la Universidad de Huelva. Por otro lado, sólo el 24,3% de los sujetos dice haber recibido *buena* o *muy buena* información durante la carrera. Dato interesante, ya que pensamos que el número de créditos que se le asigna a esta asignatura en ambos planes de estudio son insuficientes (4,5 y 3,5) respectivamente. Resulta anecdótico cómo, a pesar de lo dicho, el 66,7% de ellos opina que está suficientemente capacitado para atender a sus alumnos en psicomotricidad y que la formación la han recibido durante la carrera (en un 29,6% de los casos). Si bien el 50,2% de los profesores señala haberla adquirido a través de *cursos de formación* y el 27,7%

dice que de *otro tipo*, entre los que se podría destacar: la lectura de textos, la experiencia e intercambios con otros compañeros, grupos de trabajo, etc.

2. Formación continua-puntual

<i>Formación continua-puntual</i>						
10. El apoyo técnico que recibes para desarrollar el trabajo psicomotor con niños de N.E.E. (Fisioterapeuta, Psicomotricista, Prof. de E. Física,...), consideras que es:						
N.C.	Nulo	Poco	Normal	Bastante	Mucho	
N % 69-14,4	250 - 52,1	101 - 21,0	55 - 11,5	3 - 0,6	2 - 0,5	
11. ¿Participas sistemáticamente en actividades de perfeccionamiento didáctico en psicomotricidad?						
N.C.	No	A veces	Sí			
N % 5 - 1,0	184 - 38,3	258 - 53,8	33 - 6,9			
12. ¿Sueles leer artículos, revistas... sobre temas relacionados con la psicomotricidad?						
N.C.	Ninguno	Pocos	Bastante	Muchos		
N % 6 - 1,3	27 - 5,6	301 - 62,7	137 - 28,5	9 - 1,9		
13. ¿Perteneces o has pertenecido a alguna asociación de psicomotricidad, grupo de trabajo...?						
N. C.	No	Sí				
N % 15 - 3,1	374 - 77,9	91 - 19,0				
14. En caso de respuesta afirmativa. ¿A cuál?						
				Frecuencia	Porcentaje	
A. Asociación de Psicomotricistas del Estado Español				0	0,0	
B. Asociación Española de Psicomotricistas				0	0,0	
C. Seminario				25	22,5	
D. Grupo de trabajo				79	71,2	
E. Otras				7	6,3	
15. En tu opinión, la oferta de la Administración Educativa sobre actividades de actualización y formación en psicomotricidad es:						
N.C.	Nula	Poca	Normal	Bastante	Mucha	Desconozco la oferta
N % 10-2,1	36 - 7,5	326 - 67,9	69 - 14,4	7 - 1,5	1 - 0,2	31 - 6,5
16. Las actividades formativas en psicomotricidad ofertadas por la Administración Educativa (en caso de que existan), ¿responden a las necesidades reales que encuentras en tu quehacer diario en tu aula?						
N. C.	Nula	Poca	Normal	Bastante	Mucha	Desconozco la oferta
N % 56-11,71	32 - 6,7	205- 42,7	110 - 22,9	13 - 2,7	1 - 0,2	63-13,1

Tabla 2. *Formación continua-puntual*

Respecto a la consideración de si es *continua* o *puntual*, los encuestados opinan que el apoyo técnico recibido de la administración es *nulo* o *poco* (en un 73,1% de los casos). Por otra parte, a pesar de que el 60,7% de los maestros apunta que participa en actividades de perfeccionamiento, resulta curioso que el 78,1% no pertenece a grupos de trabajo, seminarios, etc. Además, el 68,3% de ellos dice que lee *ninguno* o *pocos* artículos vinculados con el tema objeto de estudio. Sólo el 19,0% de los sujetos dice pertenecer o haber pertenecido a alguna asociación, destacando el 16,5% de profesores que

manifiesta pertenecer a algún grupo de trabajo. En el apartado *Otras* siguen exponiendo como más relevante los cursos de psicomotricidad, cursos de formación y taller del cuerpo. Para terminar este apartado de formación, es preciso señalar que la oferta que la administración presenta sobre cursos de perfeccionamiento les parece *nula* o *poca* (en un 75,4% de los casos) y que responden *nada* o *poco* a sus necesidades reales en el aula (en un 49,4% de las ocasiones).

En relación a los resultados del grupo de discusión, podemos destacar que los maestros participantes al mismo abundan en la idea de que los elementos claves para introducir nuevos cambios en el ámbito educativo son los maestros. De ahí la necesidad de tener una adecuada formación personal teórica y práctica que nos posibilite un mayor acercamiento hacia la educación psicomotriz en nuestras aulas. Esto implica liberarnos de falsas creencias e ideas que nos permitan cambiar nuestras concepciones sobre la misma. En este sentido, se detecta entre estos maestros una preocupación por su falta de preparación para realizar la práctica psicomotriz en sus centros respectivos.

De esta manera lo expresa una maestra de Educación Infantil, de la provincia y con bastante experiencia docente (MARTÍN, 2006: 577): *“Creo que, en lo referido a la psicomotricidad, tengo lagunas; aunque reconozco que me gusta. He hecho cursos y he intentado leer cosas, pero me veo con falta de conocimiento”*. Asimismo, afirma posteriormente (Martín, 2006: 580): *“Yo reconozco que me gustaría tener más formación, aunque le doy mucha importancia a la psicomotricidad y esa hora para mí es sagrada”*.

Además, difieren en la capacitación que se considera que ellos poseen. Así lo expone una maestra de Educación Infantil, de la provincia y con poca experiencia docente (MARTÍN, 2006: 579): *“Tal vez sea por ese desconocimiento o quizás porque los profesores tenemos lagunas en nuestra formación o... no lo sé. Es posible que ésta sea la razón por la que no se le concede tanta importancia”*.

De esta otra manera lo expresa una maestra de Educación Infantil, de la capital y con bastante experiencia docente (MARTÍN, 2006: 563).

Llevo 20 años, desde siempre me ha encantado la psicomotricidad. He realizado un montón de cursos sobre este tema y creo que estoy capacitada para ejercitarla adecuadamente en el aula...Ya, hace algunos años que no hago cursos; pero he hecho muchos y me han servido bastante. Han sido muy positivos. Así como los libros, que también me han ayudado mucho.

Discusión y conclusiones

En relación con la competencia formativa para llevar a cabo un proyecto psicomotor en el aula, nuestros enseñantes reconocen su falta de formación, aspecto que manifiestan en los cuestionarios. En un estudio que recoge las opiniones de profesores de Educación Física sobre la capacidad formativa que estos enseñantes poseen para atender a los alumnos con problemas en sus aulas, Hernández, Hospital y López (1999: 114) declaran que: *“Los profesores de Educación Física reconocen, en su mayoría, sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la atención a la diversidad. El profesorado de Educación Física encuestado tiene dificultades para realizar adecuaciones curriculares individualizadas”*.

De igual forma se expresa Serrabona (2001: 164): *“los maestros tutores reconocen una dificultad formativa para llevar a término un proyecto psicomotor coherente, aunque lo valoren como necesario”*. En contrapartida, Quirós (1999) se encuentra que el 65% de los profesionales consultados se considera preparado para introducir la psicomotricidad en el aula. Conviene recordar, por la importancia del dato, que el 66,7% de nuestros profesores se considera capacitado para esta tarea (resulta curioso cómo, a pesar de sentirse capacitados, manifiestan sus limitaciones para atender adecuadamente a sus alumnos, fundamentalmente en Educación Especial, apreciación lógica debido a la mayor dificultad y especificidad que el trabajo psicomotor que estos niños precisan).

Respecto a la posible vinculación de la formación y las opiniones favorables o desfavorables, los resultados obtenidos confirman la existencia de una clara asociación entre ambas. Muestra de ello es la gran cantidad de preguntas de este apartado del cuestionario que se asocian a cambios significativos en las opiniones que exponen los maestros. La formación recibida, la capacitación, la lectura y asistencia a cursos sobre el tema, así como la oferta de la administración educativa en torno a actividades de perfeccionamiento, son interrogantes ante los que los profesores con opiniones más favorables responden de un modo, y los que ofrecen opiniones menos favorables lo hacen de forma distinta. En

general, los maestros más formados manifiestan opiniones más favorables que aquellos que muestran una menor información y capacitación.

Referente a la importancia que tiene la formación personal sobre las actitudes del educador acerca de la práctica psicomotriz, Domínguez (2003: 10) lo sitúa en dos direcciones:

- Una primera, que conlleva un recorrido de reflexión sobre sí mismo; una progresión en tener una mirada autónoma sobre su persona.
- Ello derivará en una segunda que contribuirá a tener una comprensión de los procesos de maduración del niño. Ahí deben surgir resortes tales como intuición, emoción, empatía y conocimientos que facilitarán estrategias de intervención en dicha maduración.

Conviene tener presente, igualmente, la investigación de Moya (2000), que aplicó un cuestionario a 137 profesores de apoyo a la integración que trabajaban en Primaria en centros de Huelva (capital y provincia), para conocer las perspectivas sobre la formación inicial que estos profesionales tenían. Los resultados indicaron que entre las opiniones que los profesores de apoyo a la integración manifestaron sobre la formación, valoraron que una de las áreas demandadas por ellos era la *psicomotricidad*, elegida por el 59,0% de los maestros. Igualmente, una de las técnicas o conocimientos específicos en los que se deberían formar los futuros profesores era la *psicomotricidad* seleccionada por el 66,2% de los encuestados, indicando tal porcentaje que tenía una *importancia muy alta* para estos docentes.

El resultado de esta investigación nos lleva a la consideración de que son muchos los maestros que valoran la práctica psicomotriz en el contexto educativo, pero reconocen su escasa formación para poder atender adecuadamente a sus alumnos, más aún si se trata de niños con necesidades educativas especiales. Así lo manifiesta Martín (2008: 39) al plantear que entre los obstáculos a la educación psicomotriz en el contexto escolar se encuentran: “*la limitada formación de muchos profesores, incluso los que perciben su importancia y necesidad, que no comprenden bien el significado de estas actividades o no saben cómo ponerlas en práctica*”.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, J. (1989). *Medición y evaluación en educación*. Barcelona: Herder.
- ARNAIZ, P. (1994a). “La educación Psicomotriz en la Escuela Infantil”. En J. SÁEZ CARRERAS & A. MONTES DEL CASTILLO, *Plan de Formación de Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de Murcia*. Murcia: Comunidad Autónoma y Universidad, 189–240.
- ARNAIZ, P. (1994b). “Psicomotricidad y adaptaciones curriculares”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 47. Madrid: CITAP, 43–62.
- ARNAIZ, P. & LOZANO, J. (1998). “Una propuesta didáctica para la diversidad en educación en infantil”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 135–170.
- BERRUEZO, P. (2000). “Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63–85.
- BOLARÍN, M. J. (1994). “La intervención psicomotriz: una estrategia para el conocimiento del medio social en la escuela”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 48. Madrid: CITAP, 27–34.
- BOTTINI, P. (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.
- CAMPS, C. & VISCARRO, I. (1999). “La actitud del educador en psicomotricidad”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 61–62. Madrid: CITAP, 39–45.
- CASTELO, M. & HERRERO, A. B. (1994). “La psicomotricidad como base del Proyecto Educativo de la escuela infantil *Mi escuela*” (Madrid). *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 48. Madrid: CITAP, 59–62.
- COSTA, M. (2000). “Diagnóstico y evaluación en psicomotricidad”. *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad*, 8, 10–11.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). *Torpeza motriz. Un modelo para la adaptación curricular*. Barcelona: EUB.

- HERNÁNDEZ, F., HOSPITAL, V. & LÓPEZ, C. (1999). “Educación Física adaptada: actitudes de los docentes en primaria”. En P. LINARES & J. ARRÁEZ (Coords). *Motricidad y necesidades especiales*. Granada: AEMNE, 105–119.
- LÁZARO, A. (2000a). “La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 121–138.
- LÁZARO, A. (2000b). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Huesca: Mira.
- LORCA M. & VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MACÍA, C. (1994). “La optimización de los aprendizajes psicomotrices en los proyectos educativos”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 47–49. Madrid: CITAP, 23–41.
- MARTÍN, D. (2006). *La práctica psicomotriz en educación infantil y educación especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología. Madrid: ProQuest. Information and Learning.
- MARTÍN, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- MOYA, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- PALOMERO, E. & FERNÁNDEZ, R. (2000). “Una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 139–154.
- QUIRÓS, V. (1999). “Psicomotricidad. ¿Qué formación quieren los profesionales que trabajan en los centros infantiles?”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 63. Madrid: CITAP, 25–30.
- SERRABONA, J. (2001). “La psicomotricidad dentro del marco educativo. Estudio sobre la situación actual de la psicomotricidad en los centros de educación infantil”. Comunicación presentada al *I Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Barcelona: FEAPEE.
- SERRABONA, J. (2002). “Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa”. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*. 70–72 (I–III). Madrid: CITAP, 85–96.
- VACA, M. (1998). “De la cultura somática al tratamiento pedagógico de lo corporal. Un recorrido que pasa por la educación psicomotriz”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 58. Madrid: CITAP, 61–70.
- VACA, M. (2000). “Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 103–120.
- VISCARRO, I. & CAMPS, M. (1997). “Psicomotricidad: una experiencia de integración”. En J. I. NAVARRO & J. M. MUÑOZ (ed). *Actas del VI Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Málaga: Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía, 88–100.
- VISCARRO, T. (2001). “Psicomotricidad: una propuesta didáctica”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 67. Madrid: CITAP, 21–27.

Psicomotricidad y Arteterapia

Gabriela ARAUJO

Gisella N. GABELÁN

Correspondencia:

Gabriela Araujo Caixeta

Correo electrónico:
gabrielamcaixeta@yahoo.com.br

Dirección postal:
Rua Alvarenga Peixoto, 444
Belo Horizonte, Brasil.
Cep: 30180-120.

Gisella Noemí Gabelán Madueño

E-mail:
gisella0810@yahoo.es

Dirección postal:
C/ Los Chasquis 770
Zárate 0036 Lima
Perú

Recibido: 18 de junio de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Este artículo pretende dar una nueva posibilidad de acción terapéutica y educativa: la Psicomotricidad unida al Arteterapia. Para esto presentamos, inicialmente, una introducción al tema, después un resumen de la Psicomotricidad y, en tercer lugar, una introducción más detallada del Arteterapia y del Arteterapia Junguiana. Para seguir, discutiremos la posibilidad de la combinación Psicomotricidad y Arteterapia. Y, finalmente, sugerimos posibilidades prácticas de esta combinación, considerando trabajos ejemplares de Psicomotricidad ya publicados en España.

PALABRAS CLAVE: *Psicomotricidad, Arteterapia, Educación Artística, Educación Infantil, Educación Especial.*

Psychomotricity and Art Therapy

ABSTRACT

This article intends to present a new therapeutic/educational methodology: Psychomotricity associated to Art Therapy. For this aim, it initially presents an introduction to the subject, then a resume of Psychomotricity, followed by a theoretical introduction to Art Therapy, and Juguian concepts. Than follows a discussion concerning the possible combination of Psychomotricity and Art Therapy. At last, practical examples of this combination are suggested, taking into account already published and good quality psychomotricity work experiences with children in Spain.

KEY WORDS: *Psychomotricity, Art Therapy, Art Education, Children Education, Special Education.*

Introducción y antecedentes

“La improvisación, la composición, la literatura, la pintura, el teatro, la invención, todos los actos creativos son una forma de recreación, el punto de

partida de la creatividad en el ciclo del desarrollo humano y una de las funciones vitales básicas. Sin la diversión, el aprendizaje y la evolución son imposibles. [...] El trabajo creativo es una diversión –es la libre exploración de los materiales que cada uno eligió. La mente creativa juega con los objetos que ama. El pintor juega con el color y el espacio. El músico juega con el sonido y el silencio. Eros juega con los amantes. Los dioses juegan con el universo. Los niños juegan con cualquier cosa que ponen en las manos. [...]” (NACHMANOVITCH, 1993: 49).

¿Por qué el arte es tan encantador? ¿Qué hay en la música, en la poesía, en el teatro, en el cine, en la pintura, en la danza que nos seduce, nos excita, nos calma, nos ilumina y nos saca de nuestra existencia banal? El arte es tan mágico y tan importante que tras siglos y siglos de la historia humana todavía nos lleva, en nuestros cortos y apreciados fines de semana, a leer, a bailar, a escuchar orquestas y a saborear platos exquisitos con el mismo entusiasmo de nuestros antepasados. ¿Por qué no podemos utilizar esta herramienta, que es en sí misma auto-reforzadora, con más frecuencia en la Psicomotricidad? ¿Y cómo podríamos trabajar con la Psicomotricidad y el Arteterapia para ampliar las posibilidades terapéuticas de nuestro trabajo? A partir de la experiencia de las autoras, Educación Infantil en Perú y Arteterapia para niños de Primaria en una población de riesgo en Brasil, fue observada la importancia de las actividades corporales para estimular la concentración y autenticidad de los niños en sus labores educativas y arteterapéuticas. Y entonces, en España, vinieron a buscar la Psicomotricidad en la Universidad de Zaragoza, y por supuesto también la jota, el flamenco, la paella, la morcilla de Aragón, el Jamón de Teruel, el arte mudéjar y la magnífica manera de pensar y actuar de Gaudí! ¡Un hombre que no tuvo miedo de mezclar técnicas, ideas, campos de actuación y metodologías, pero que guardaba la realidad práctica como su gran guía! Desde ya agradecemos también la osadía y la apertura de los profesores y profesionales José Emilio Palomero, Alfonso Lázaro, Javier Mendiara, Miguel Llorca, Paula Gelpi, Charo Fernández, Lourdes Martínez, Pablo Palomero, Joaquín Serrabona, Marta Esteban, Ángela Philippini, Belén Capapé, Virginia Pirondi, María Luisa García, Denise Garófalo, André Daniel y a todos los profesores del curso de Psicomotricidad de la Universidad de Zaragoza que, de una manera directa o indirecta, y desde perspectivas muy diferentes, contribuyeron a suscitar las diversas ideas presentes en este artículo.

Este artículo busca ampliar las puertas del trabajo cuerpo-mente y establecer el puente Psicomotricidad-Arteterapia. Hasta ahora no encontramos una producción científica significativa sobre esta combinación Psicomotricidad y Arteterapia. Por consiguiente, muchas de las ideas aquí expuestas son ideas iniciales y originales, abiertas a críticas constructivas para mejorar este nuevo puente. Creemos que Skinner, Aaron Beck, Freud, Jung, Rogers, Winnicott, Spitz, Piaget, Montessori, Freinet, Guilmain, Wallon, Ajuriaguerra, Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier, y otros más, fueron igualmente importantes para el avance de las prácticas psicomotrices, educacionales y psicológicas. Y ya es hora que la ciencia pueda trabajar de la misma forma que la nueva Psicomotricidad: de manera global. Aquí vamos a resaltar las ideas psicodinámicas del Arteterapia Junguiano, pero defendemos que son los modelos globalizados de intervención, que valoran aspectos subjetivos y objetivos (con evaluaciones cuantitativas y cualitativas), los modelos ideales de actuación en la educación y en la salud. A final, somos un todo, y ya es hora de que la ciencia camine hacia abordajes verdaderamente holísticos e integrales (como los cuidados paliativos, la psico-oncología, la geriatría y gerontología), línea en la que se mueve nuestra visión de la psicomotricidad.

1. La psicomotricidad

1.1 DEFINICIÓN

La Psicomotricidad es una disciplina que se nutre de profesionales de distintas áreas del conocimiento procedentes de diferentes corrientes y posturas, cuyo objetivo es una visión integral del ser humano. En España, la Psicomotricidad aparece en los años 70, a partir de diferentes publicaciones, jornadas y cursos de Lapierre, Aucouturier, Bergés, Soubiran y Vayer, teniendo una mayor acogida en el plano educativo. Muniáin (1997) la define así:

“La Psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación

principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral" (MUNIÁN, 1997: 79).

Se puede decir que el objetivo fundamental de la Psicomotricidad es llegar por medio del cuerpo (y del movimiento) al desarrollo de habilidades y capacidades del individuo en todos los aspectos: socio-emocional, cognitivo-intelectual, comunicativo y motor.

Hoy la Psicomotricidad puede ser aplicada en tres campos: el preventivo, el educativo y el terapéutico. Según Arnaiz (2008), el campo de acción del trabajo preventivo se desarrolla tanto en centros de estimulación como en hogares o escuelas infantiles. En el campo preventivo, la Psicomotricidad tiene por finalidad la prevención y detección de trastornos psicomotores o emocionales y la reducción de dificultades futuras o factores de riesgo, como observamos en situaciones de embarazo o envejecimiento. Ya en el campo educativo, destaca en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, dando prioridad a la observación de los trastornos psicomotores y a la maduración de los procesos psicológicos en el niño, a partir de la acción y del juego. En el campo terapéutico, la Psicomotricidad va orientada a los casos patológicos, a la rehabilitación de síndromes psicomotores y al tratamiento de los trastornos psicomotores secundarios u otras alteraciones. En todos estos campos, la Psicomotricidad enseña principios básicos que deben ser respetados en cualquier combinación metodológica en este área.

1.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA PSICOMOTRICIDAD

La intervención psicomotriz valora una serie de principios fundamentales que deben favorecerse en cualquier trabajo psicomotriz educativo o terapéutico, como:

- *La identidad*: la búsqueda de la integración global del niño, considerando los aspectos afectivo, social, cognitivo y motor;
- *La comunicación*: la consolidación de procesos de escucha, comprensión y expresión, y por tanto de interacción social;
- *La expresividad*: la capacidad de expresarse de manera espontánea y auténtica, poniendo de manifiesto sus emociones o sentimientos, por medio del desarrollo de la capacidad sensitiva (interoceptiva, propioceptiva y exteroceptiva) y de las actividades sensoriomotrices.
- *El juego*, como actividad esencial al desarrollo integral del niño, pues estimula la expresión de deseos, de emociones, la creatividad, favorece el equilibrio y bienestar personal y proporciona la posibilidad de ofrecer en un espacio y tiempo una descarga tónico-emocional.
- *El pensamiento*, que permite la representación de la acción y de los objetos con los que el niño experimenta, favoreciendo la generación de nuevas ideas y proporcionando al niño la capacidad de resolver problemas cada vez más complejos.
- *La producción expresiva*, creativa, que permite liberar de forma libre y espontánea emociones y sentimientos.

Y en la actualidad, la Psicomotricidad aplica estos principios a través de 3 enfoques o metodologías básicas de trabajo, que expondremos seguidamente.

1.3 METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN PSICOMOTRICIDAD

- *Enfoque vivencial-relacional*: este enfoque nos propone una sesión de tipo dinámica y vivencial no directiva, donde el psicomotricista lleva a cabo propuestas abiertas de juego o de actividades de expresividad plástica, con las que busca favorecer la comunicación corporal más que la verbal. Busca que el niño logre expresar sus sentimientos, emociones y sus diferentes vivencias a través del movimiento, sin pretender metas de definición específica. No busca partir de contenidos, ni de actividades estructuradas, sino que está orientada al desarrollo de la creatividad y de la expresividad del niño como medio de liberación de sus tensiones.
- *Enfoque psicopedagógico*: este enfoque es más sistematizado y parte de contenidos y objetivos específicos a cumplir. El planteamiento de la sesión en psicomotricidad psicopedagógica es de tipo directiva, y en ella el educador o psicomotricista es el encargado de dirigir y proponer las actividades y contenidos diseñados. Busca el desarrollo de lo afectivo, de lo cognitivo y de lo motriz por medio de metas.

- *Enfoque globalizado*: este enfoque considera al niño como un ser global, capaz de realizar actividades específicas pero también de expresarse libremente y dar un significado a su entorno. Combina los dos enfoques anteriores. Durante la sesión el niño puede, además de ejecutar actividades motrices específicas, establecer relaciones con los otros y consigo mismo mediante acciones corporales en las que pone de manifiesto su expresividad motriz. Este es un enfoque muy propicio para la combinación de Psicomotricidad y Arteterapia.

Pero, ¿qué es exactamente el Arteterapia?

2. El Arteterapia

2.1 DEFINICIÓN

Arteterapia significa terapia a través del arte (PHILIPPINI, 2004). Se trata de un campo profesional nuevo, de carácter multiteórico y multiprofesional (RUBIN ÁPUD CARVALHO, 1995). La Asociación Americana de Arteterapia de los EE.UU. (donde ya existen reglamentaciones de la profesión) define el Arteterapia como:

“(…) una profesión del área de la salud mental que utiliza el proceso creativo del arte para mejorar y ampliar el bienestar emocional, mental y físico de individuos de todas las edades. Se basa en la creencia de que el proceso creativo envuelto en la auto-expresión artística ayuda a las personas a resolver conflictos y problemas, desarrolla habilidades interpersonales, control conductual, reducción del estrés, aumento de la autoestima, autoconciencia y la adquisición de invisiones (insights)” (ASOCIACIÓN NORTEAMERICANA DE ARTETERAPIA, 2010).

Categorizada por la Organización Mundial de la Salud como un área en la intersección de las artes, la salud y la educación, el Arteterapia ha sido aplicado en psicoterapia, en educación, en rehabilitación y prevención de salud mental, en terapia ocupacional, en la clínica médica y en las casas de apoyo y movimientos sociales en todo el mundo (PHILIPPINI, 2004). Permite la presencia de diversos abordajes como el Junguiano, el Gestáltico, el Conductista, el Cognitivista, el Humanista, el Psicoanalítico, el Constructivista y el Antroposófico, entre otros. Independientemente del abordaje adoptado, todas las líneas tienen en común, de acuerdo con Arcuri (2004), la suposición de que el proceso creativo es el instrumento esencial para la reconciliación de conflictos emocionales. La creatividad es el principio común y básico de todas las metodologías de Arteterapia existentes (GONÇALVES, 1995), sea para fines educativos o terapéuticos. ¿Y qué diferenciaría el Arteterapia de las psicoterapias tradicionales? Además de ofrecer la creatividad como eje central, el principal factor que diferencia el Arteterapia de otros abordajes es la posibilidad de utilizar el arte como instrumento mediador del proceso terapéutico y educativo, y no sólo la comunicación verbal. A diferencia de la mayor parte de las psicoterapias y terapias, en el Arteterapia la *acción* es primordial. Cree, de la misma manera que la Psicomotricidad, que el aprendizaje y la adquisición de cambios psíquicos significativos implica movimiento y acción.

El Arteterapia también trabaja con una visión global del desarrollo y de la Educación Infantil. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de España (2006), la Educación Primaria debe, además de atender a las metas educativas básicas, buscar el desarrollo de la personalidad, de la creatividad y de la iniciativa personal de los alumnos, siendo la finalidad de la Educación Infantil *“Contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE ESPAÑA, 2006).

Por eso, el Arteterapia no sólo es un medio terapéutico, sino también una herramienta educativa de gran interés para los gobiernos que tienen una visión global de la educación.

La creadora del método que se conoce con el nombre de *pintura espontánea*, Susan Bello (2003), es una de las defensoras del arte como herramienta en la educación emocional:

“Pienso que el sistema educacional debería estar interesado en expandir el autoconocimiento y el potencial creativo en sus estudiantes y actuar como un puente, incorporando el aprendizaje emocional al sistema, desde la primaria hasta la educación adulta. Necesitamos ayudar a las personas a ser más espontáneas y auténticas, ayudarlas a definir sus pensamientos limitantes, sus sub-personalidades [...], aprender cómo reconocer y comunicar sus miedos, sus verdaderos sentimientos y los deseos de sus corazones” (BELLO, 2003: 39).

2.2 OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS

De un modo general, el objetivo del Arteterapia es hacer que el paciente exprese sus sentimientos, pensamientos y emociones, y que descubra y reconozca en sí lo que antes no estaba claro (CARVALHO, 1995). El Arteterapia no busca enseñar artes, no tiene como finalidad la estética final de la obra realizada, sino la calidad terapéutica, educativa y perceptiva del proceso vivido.

Pueden ser utilizados abordajes como la danzaterapia o la musicoterapia, y estrategias como cajas de arena, dibujos, collages, esculturas, vídeos, fotografías, imaginación activa, escenificaciones, pruebas sonoras, consciencia corporal, movimiento, danza, escritura creativa, narrativa de historias, poesía, creación de personajes, modelado, mosaicos, costura, técnicas de construcción, trabajo con texturas, pintura, y otras, para favorecer el desarrollo psicosocial de niños o adultos. Las estrategias son seleccionadas de acuerdo con la línea teórica, la viabilidad física, la preferencia personal y la indicación diagnóstica de cada caso.

El Arteterapia Junguiano parte del principio de que *jugando a hacer arte* proyectamos contenidos internos inconscientes y conscientes de manera más libre y sintética (en imágenes), y creamos nuevas maneras, más livianas y funcionales, de lidiar con los conflictos internos. Es lo que Philippini (2004) llama “*En-formar para In-formar y Trans-formar*”.

El Arteterapia Junguiano, al igual que la Psicomotricidad, busca el diagnóstico inicial, aquel que guiará las intervenciones. A través de una anamnesis inicial, y de la observación de los comportamientos, movimientos y diálogos producidos por los niños o adultos en los encuentros, se puede identificar desequilibrios emocionales y problemáticas inconscientes claves. Entonces estableceremos una hipótesis diagnóstica y una programación de actividades que favorezcan en los alumnos:

- El aprendizaje por contrastes y por exploración multisensorial: la exploración placentera, sensorial, imaginativa y lúdica de acciones, situaciones y características opuestas a los comportamientos y zonas de desequilibrio. El desbloqueo por medio de metáforas expresivas de percepciones y creencias limitantes básicas generadoras de los desequilibrios (ésta es incluso una de las funciones propias del Arte en la sociedad).
- La activación de los dos hemisferios cerebrales durante las actividades artísticas, para favorecer la ampliación de la percepción, comprensión, memoria y actuación de las funciones psicológicas.
- La integración de las funciones psicológicas (pensamiento, sentimiento, sensación, intuición), despolariando nuestra percepción de la realidad.
- La proyección, catarsis, expresión y comprensión consciente de contenidos inconscientes o tensiones físicas y emocionales por medio del arte.
- La exploración, percepción, creación y memorización de metáforas de cambios, integración, reequilibrio, transformación o movimiento a través de *puentes metafóricos* (MILLS, 1999).
- La exploración de símbolos y estímulos sensoriales presentes en el inconsciente personal y colectivo y que pueden automáticamente ampliar el equilibrio orgánico y psíquico de los niños.
- La reconexión con el centro organizador inconsciente de cada persona y sus mensajes, a través de la acción creativa e intuitiva.

Un ejemplo práctico sería el Arteterapia para ampliar la autoestima de niños con deficiencias físicas. Un niño con discapacidad física puede ampliar su autoestima y descubrir en sí otras cualidades, inicialmente *invisibles*, a través de la exploración y escenificación de personajes antihéroes creativos que conquistaran sus objetivos de manera inesperada y sorprendente. El niño puede así, por medio de la acción lúdica teatral, adquirir un nuevo repertorio de creencias, percepciones y autoimagen. El Arteterapia permite, de esta forma, que lo invisible se torne visible:

“La imaginación es la más importante de las facultades que poseemos. Puede ser nuestro mayor recurso o nuestro más formidable enemigo, y es también la que permite discernir las posibilidades y las opciones que se nos presentan (...). La creación artística es una forma de explorar nuestra imaginación, empezar a permitirle ser más flexible, aprender a ver más opciones. El principal problema que

tenemos la mayoría de nosotros es que dejamos que el miedo detenga la imaginación antes de que empiece a trabajar de verdad” (ALLEN, 1999:19–20).

2.3 LOS PRINCIPIOS DEL ARTETERAPIA Y LA SIMILITUD CON EL JUEGO INFANTIL

En una comparación conceptual, el Arteterapia puede ser considerado un juego libre y simbólico con los materiales y técnicas expresivas. De acuerdo con Berruezo & Lázaro (2009), Piaget enfatizaba que el juego infantil significa la presencia de autotelismo, de espontaneidad, de placer, de carencia de estructura organizada, en contraposición al orden lógico del pensamiento, favoreciendo la resolución de conflictos personales. De manera muy similar, son estos también los principios que, entre otros, regulan el Arteterapia: la expresión auténtica, la exploración libre, el placer, la autonomía, la espontaneidad, la posibilidad de la expresión intuitiva del pensamiento, la proyección y reformulación de conflictos personales y la creatividad sin ninguna preocupación por el resultado estético final. Y si analizamos bien, los llamados juegos de ficción – juegos simbólicos espontáneamente desempeñados por los niños durante el desarrollo infantil (BERRUEZO & LÁZARO, 2009)–, se asemejan muchísimo a la representación teatral por medio de la improvisación propiamente dicha. En los dos casos, en la improvisación teatral y en los juegos de ficción, se estimulan la capacidad de simbolización, la representación mental del lenguaje, el juego y la imitación diferida. Se podría decir incluso que, cuanto más lúdica es la producción artística, más arteterapéutica, terapéutica y educativa va a ser.

*“¿Más el arte?
Es puro juego,
Que es igual a pura vida,
Que es igual a puro fuego.
Veréis el ascua encendida.”*

ANTONIO MACHADO (BERRUEZO & LÁZARO, 2009: 71)

2.4 BREVE HISTORIA DE LAS FUNCIONES DEL ARTE EN LA HUMANIDAD

¿Quiénes fueron los primeros artistas? Muy probablemente los chamanes. Tal como al legendario Orfeo, se les atribuían poderes divinos de inspiración y se creía que podían, en un trance semejante a la muerte, penetrar en las profundidades del subconsciente (...). Aún hoy, el artista permanece mágico, su trabajo nos perturba y conmueve –hecho que deja al hombre civilizado un tanto confundido, pues él no abdica fácilmente de su barniz de autodomínio racional (JANSON, 2001:13).

En toda la Historia de la Humanidad, el arte ha ejercido a lo largo de los siglos diversas funciones, incluso la de registrar y narrar esta misma historia para las sociedades humanas posteriores. Habría iniciado su existencia ejerciendo funciones rituales y de protección espiritual. El arte primitivo, por ejemplo, como nos cuenta Gombrich (1978), habría sido creado para estructurar los rituales de supervivencia: hace 15.000 años, los pueblos llamados *primitivos* hacían las primeras pinturas rupestres para protegerse e invocar las fuerzas de la naturaleza, para alimentarse con éxito y sobrevivir. En un segundo momento, relata el catedrático en Historia del Arte Janson (2001), el arte viene a ejercer la función de lenguaje, de herramienta transmisora de cultura, patrones de belleza, símbolos de poder, opiniones personales y tradiciones y, por tanto, se convierte en una herramienta de comunicación, de dominación social y de educación. Incluso en épocas en las que la escritura y la lectura eran privilegio de pocos, el arte servía para ayudar a las personas a comprender las reglas sociales a través de las pinturas, las escenificaciones, músicas y esculturas, como sucedió en Grecia y en el Antiguo Egipto, o en la Edad Media.

Esta característica del arte, de ayudarnos a comprender la realidad, sigue siendo importantísima en la actualidad: Huyghe (1995) en su obra *El Sentido y Destino del Arte*, destaca que el arte permite que el mundo nos sea más familiar, accesible e inteligible. En concordancia con él, Janson (2001) destaca que:

“El arte nos permite transmitir nuestra percepción de cosas que no pueden ser expresadas de otra manera. En realidad, un cuadro vale miles de palabras, no sólo por su valor descriptivo, sino todavía por su importancia simbólica. En el arte, como en el lenguaje, el hombre es ante todo un creador de símbolos, a través de los cuales nos transmite, de una manera nueva, pensamientos complejos. Tenemos que enfrentar el arte, no en términos de la prosa común del día a día, sino en términos de poesía, que tiene la libertad de reordenar la sintaxis y el léxico convencionales, para transmitir nuevos y múltiples significados y estados de espíritu” (JANSON, 2001:14).

Souza (2005) nos recuerda, sin embargo, que la observación del arte como función diagnóstica o terapéutica se encuentra registrada desde 1876 en la historia de la ciencia occidental, cuando psiquiatras europeos pasaron a estudiar el arte producido por los pacientes enfermos mentales: Lombroso, Tardieu y Max Simon, Morselli, Júlio Dantas y Fursac, Ferri Charcot y Richet, Mohr (cuyo trabajo influyó en el desarrollo de los tests psicológicos de Rorschach y Murray-TAT), así como Prinzhorn, son importantes ejemplos de los primeros estudiosos de la conexión arte/enfermedad, arte/bienestar mental. En realidad, desde los inicios del siglo XX, cuando Freud postuló que el inconsciente se manifiesta esencialmente a través de imágenes capaces de transmitir los significados ocultos bajo el *tippex* de la censura de forma más directa que las palabras, el arte pasó a ser visto y estudiado con *status* de herramienta terapéutica. Freud, aún así, limitó el arte a una forma de sublimación de la sexualidad y catarsis de contenidos reprimidos. Fue Carl Gustav Jung quién, en la década de los años 20 del siglo pasado, comienza realmente a utilizar el arte como una herramienta psicoterapéutica en la atención a sus pacientes. Jung les pedía a sus pacientes que dibujaran libremente imágenes de sentimientos, de sueños, de situaciones conflictivas, para ampliar la comprensión del inconsciente. Para él, el inconsciente presentaba no solo informaciones individuales de contenido sexual censurado, sino también estructuras de patrones colectivos necesarias para la supervivencia humana. Y el arte, por su esencia libre e imaginativa, sería una herramienta perfecta para ilustrar las formas de este inconsciente colectivo que nos influenciaría. Afirmaba aún que la creatividad sería una función psíquica natural e innata, que contribuye a la estructuración del pensamiento y sirve para la evolución de la personalidad. De acuerdo con Souza (2005) y Malpartida (2003), otros autores también fueron significativos en el desarrollo del Arteterapia y de la Educación por el arte: Franz Cizek en Viena en 1885, Osório César en 1923 y Nise da Silveira en 1946 en Brasil; Viktor Lowenfeld en 1939 en Austria; Adrian Hill en 1942 en Inglaterra; Marie Petrie en 1946, y Françoise Douto en 1972, en Francia; Margaret Naumburg, Florence Cane y Edith Kramer en los años 40 y 50, Janie Rhyne en 1973 y Natalie Rogers en 1974, en los Estados Unidos.

En España, el Arteterapia es un área reciente. A este respecto, cabe señalar que es en 2010 cuando la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia organiza el primer congreso nacional de esta disciplina en España. Martínez (2010) afirma que las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña y Murcia son las más activas en el área, y que los abordajes psicoanalíticos, humanista/*gestalt*, cognitivo/conductual, terapia ocupacional y de talleres creativos son las principales líneas activas de la Arteterapia en el país. Sin embargo, al contrario de lo que sucede en Suiza, Estados Unidos y América Latina, en España no existen aún formaciones oficiales en Arteterapia Junguiano. Por eso cabe aquí una introducción a las ideas de Jung que orientan el abordaje de este artículo.

2.5. LAS IDEAS DE JUNG: NUEVAS IDEAS DEL ARTETERAPIA JINGUIANO PARA EL ABORDAJE DE LA PSICOMOTRICIDAD

Carl Gustav Jung nació en Kesswill, Suiza. De acuerdo con Wehr (1991), a los 11 años Jung ya hablaba latín, y en la universidad optó por la carrera de medicina, interesándose, al mismo tiempo, por Platón, Goethe, Shopenhauer, Kant y Nietzsche; por las ciencias naturales, filosóficas y metafísicas, así como por la arqueología, la psicología experimental y el psicoanálisis. Trabajó con esquizofrénicos y psicóticos, y utilizó métodos experimentales para la evaluación de tests de asociación libre unidos a cambios de resistencia de la piel, antecediendo así las investigaciones criminalistas norteamericanas actuales. Trabajó con Freud diversos años, pero tras profundizar en Italia sus estudios en mitología y arqueología, decidió escribir su propia teoría psíquica distinta de la freudiana. Viajó aún a África, Estados Unidos, India y Nuevo México, realizando investigaciones antropológicas para fundamentar sus ideas. Observó que a pesar de la inmensa variedad cultural de los pueblos primitivos en relación a la cultura europea, había imágenes de estructura conceptual y funcional semejantes que se repetían en los mitos, en las obras artísticas y en los sueños nocturnos de hombres y mujeres de diversos países del mundo. A partir de ahí llegó a la conclusión de que la especie humana presenta patrones universales del pensamiento imaginario, y que por tanto existe un inconsciente colectivo, además del inconsciente individual de cada persona. De acuerdo con Jung, poseemos representaciones mentales con estructuras de patrón universal, los arquetipos, que serían los responsables de garantizar y orientar el funcionamiento y la supervivencia de la especie humana.

Un ejemplo de tales arquetipos serían las representaciones mentales de figuras femeninas protectoras que enseñan amor incondicional (Arquetipo de la Gran Madre) y que se repiten en diversas religiones y mitos de varias culturas. Jung creía que este arquetipo, o representación mental colectiva universal, no podría ser una simple coincidencia cultural. Tampoco podría ser una fantasía inconsciente derivada de censuras y casualidades históricas y personales, como afirmaba Freud. Para él,

esta coincidencia debería tener una función y una utilidad biológica importante. Así, este mito que se repite en las culturas sería un reflejo de una idea útil al cerebro y a la organización de la especie humana. Creía que las culturas enseñarían la tradición de estimular un mito femenino amoroso, pues esto ayudaría cognitivamente al mantenimiento psíquico de las relaciones madre-hijo, hombre-mujer, tensión-relajación, en el inconsciente colectivo e individual de las personas. Este mito, esta idea, se repite colectivamente pues atiende a las necesidades psíquicas y orgánicas del ser humano. Y no sólo por razones históricas o configuradas por la sexualidad.

Otra persona que por otras vías llegó a conclusiones semejantes fue el sociólogo Lévi-Strauss:

“(...) el mito no posee una unidad, es siempre parte de un sistema. No tiene principio ni tiene fin. Es eterno y universal [LÉVI-STRAUSS, 1964: 14-15]. Su carácter universal se deriva [en determinados momentos de la argumentación de Lévi-Strauss] de principios biológicos, de características universales del cerebro humano, y en otros momentos se deduce de la idea de que en una época remota existió un sincretismo universal que “se pierde en el fondo de las edades”. De ahí que afirme que: “La génesis del mito se confunde con la génesis del pensamiento mismo” (LÉVI-STRAUSS, 1971: 544 en ZIRES, 1994: 45).

Poseemos así representaciones mentales universales porque hay informaciones primordiales que nuestro organismo necesita comprender, producir y expresar, no importando la cultura o espacio ocupado. Es decir, que el inconsciente colectivo está lleno de representaciones simbólicas creadas para atender, orientar y expresar nuestras necesidades orgánicas, biológicas, emocionales y sociales.

“el inconsciente colectivo nada más es la expresión psíquica de la identidad de la estructura cerebral” (SILVEIRA, 1968: 73).

Carlos Alonso G. (2004) nos recuerda que existen diferencias esenciales en la psicología analítica de Jung y en el psicoanálisis de Freud. Para Jung la libido, el flujo psíquico principal, no es una energía eminentemente sexual, y sí neutra, que puede adquirir varias formas, entre ellas la sexual. Creía que cada persona es única y, al igual que ocurre en la práctica artística y en las teorías humanistas, cada persona demandaría respuestas diagnósticas y terapéuticas, también únicas. Veía el inconsciente no sólo como una fuente de registros negativos censurados, sino también como una fuente infinita de creatividad individual y colectiva, que contiene también respuestas de renovación, cura y transformación importantes a la psique humana. Afirmaba que la psique es un sistema autorregulado que se esfuerza para mantener el equilibrio entre tendencias opuestas de la personalidad (agresividad/pasividad, tensión/relajamiento, etc.) y por eso el *aprendizaje por contrastes*, como el de la Psicomotricidad, sería también tan significativo. El reequilibrio en opinión de Jung (1992) sería un principio que guía el inconsciente de la misma forma que la homeostasis actúa en el cuerpo humano. Afirmaba que todos nosotros tenemos cuatro funciones psicológicas (pensamiento-sentimiento y sensación-intuición) y un centro organizador de las informaciones inconscientes, el *self* o sí-mismo, que es capaz de orientarnos a la realización personal de una manera única y creativa. Ese *self* necesita, sin embargo, introspección, espacio y apertura para manifestar de manera clara la consciencia. Y por eso, la actividad artística facilitaría tanto esa comunicación *sí-mismo*-conciencia. Jung se negaba a utilizar el mito de Edipo (y las relaciones parentales) como referencia ilustrativa única de los patrones inconscientes de la psique humana. Pensaba que la mitología ofrecía tantos otros ejemplos como este mito, que también eran excelentes metáforas de los complejos humanos. Él también era contrario a la dependencia paciente-terapeuta y buscaba, por tanto, reeducar al paciente para que éste caminara con autonomía, independencia e individualización en su proceso de vida, como nos recuerda Alonso (2004). Destacó finalmente que la psique humana no es lógica y sí analógica. De forma que las acciones que vivimos y que nos marcan profundamente, en los planes físico-sensorial, emocional, cognitivo y social serán memorizadas y generalizadas por otras percepciones psíquicas *por simple analogía* y, consecuentemente, por repetición.

¿Y cuál es la relevancia de esta teoría para el Arteterapia y la Psicomotricidad? La relevancia es que, de acuerdo con la psicología junguiana, si conseguimos trabajar con imágenes, sonidos y movimientos estructurantes primordiales y presentes en ese inconsciente colectivo, estaremos estimulando el cerebro con informaciones antropológicas e históricas de fácil reconocimiento, recepción e interpretación cerebral, pues son universalmente asociadas a estímulos importantes para nuestra supervivencia. Ésa es una de las sorpresas del Arteterapia Junguiana: analizando, diagnosticando y delineando una intervención con técnicas artísticas abiertas, podemos suministrarle al paciente estímulos y símbolos del inconsciente colectivo que le ayudan a reequilibrar y a modificar bloqueos de su sistema psíquico-emocional de manera instintiva.

3. La combinación Psicomotricidad y Arteterapia ¡uniendo fuerzas!

Como podemos apreciar, existen varias semejanzas y complementariedades entre el Arteterapia y la Psicomotricidad. Históricamente, ambas son relativamente recientes, habiendo sido creadas dentro del ámbito de la clínica, pasando posteriormente a la educación. Ambas buscan el desarrollo integral del ser humano, permiten diversos abordajes teóricos y no enfocan solamente el resultado final de las intervenciones, sino toda la calidad de proceso terapéutico. La diferencia central entre ambas es que mientras la Psicomotricidad recurre al cuerpo y al movimiento como instrumentos clave, el Arteterapia considera el arte como herramienta principal. Pero, si profundizamos en esta afirmación, ¿existe Arte expresivo e integrativo sin cuerpo o movimiento? En su origen, etimológicamente, la palabra arte está extremadamente conectada con la acción corporal.

“Arte. Ars, artis: esta voz tiene relación etimológica por una parte con el verbo g. airein, emprender, comenzar a hacer, y por otra, con el nombre I. artus, miembro, formado del g. arlhron.—V. Artículo.—El arte, pues, en su primitiva acepción, es el medio de acción de los miembros, de los órganos necesarios de la voluntad (...)” (MONLAU, 1856: 201).

Considerando la idea de Berruezo (1995) sobre los objetivos de la Psicomotricidad, podemos concluir por qué el Arteterapia es extremadamente complementario a los objetivos de la Psicomotricidad y viceversa.

“La Psicomotricidad es un enfoque de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, etc.” (BERRUEZO, 1995: 52).

Es importante recordar que ambas enfatizan el respeto a las reglas del grupo y a los materiales, la capacidad humana de aprendizaje y cambios, la autonomía, la comunicación, el desarrollo integral de la identidad y personalidad auténtica (*Sí-mismo*), la autoestima, la disolución de creencias no adaptativas, la creatividad, la libre expresión, la auto-observación y la observación del mundo exterior, el equilibrio entre contención y estimulación, actividad y pasividad, tensión y relajación, subjetividad y objetividad, etc. Además de esto, ambas presentan definiciones complementarias, historia, objetivos, principios y público semejantes.

¿Y qué tiene el Arteterapia para ofrecerle a la Psicomotricidad? Básicamente, ¡más creatividad, motivación, diversión, libertad, comunicación, expresión de la subjetividad y posibilidad de diagnóstico e integración de factores conscientes e inconscientes! Gregg M. Furth (1998) trabaja, por ejemplo, evaluando los aspectos psíquicos de los niños esencialmente a través de los dibujos que éstos realizan.

“La expresión artística es una de las mejores posibilidades que tenemos los seres humanos de comunicarnos con nosotros mismos y con los demás, a través de ese lenguaje simbólico, no siempre verbal, que son las artes. La expresión plástica y visual nos permite “hablar” a través de metáforas y símbolos, de lo que nos ocurre, de lo que deseamos, de lo que odiamos o amamos. (...) Está claro que no todo lo que se hace en arte es un producto plenamente consciente. Las obras artísticas son generalmente una mezcla de la consciencia con el inconsciente.” (ALCAIDE, 2006: 91).

¿Y cómo hacer esta innovadora unión? Ante todo, es importante realzar que la utilización del espacio para una sesión de Psicomotricidad en unión con Arteterapia debe priorizar tanto la seguridad como la exploración corporal, la creatividad y la producción artística libre. Para una combinación eficaz, el modelo de abordaje teórico del psicomotricista debe ser compatible con el abordaje arteterapéutico elegido. Antes de empezar, el profesional debe diagnosticar y delimitar, en las primeras sesiones, los contenidos psicomotores y emocionales (inconscientes y conscientes) que se presentan, para guiar su intervención dentro de las técnicas artísticas más apropiadas.

Y entonces, en la práctica, él podrá utilizar el arte de dos formas en combinación con la Psicomotricidad:

- Como instrumento complementario, facilitador de los contenidos psicomotrices: cognitivos, sociales, físicos y motores.
- Como herramienta arteterapéutica propiamente dicha: en este caso el arte ayudaría en la expresión de la subjetividad y creatividad del niño o paciente, siendo una herramienta de revelación, ampliación y transformación de la percepción de aspectos psíquicos inconscientes y conscientes.

De acuerdo con Lázaro (2010), la Psicomotricidad presenta contenidos importantes a ser trabajados: ajuste espontáneo global y con representación mental, percepciones exteriores espaciales y temporales y del propio cuerpo en movimiento o estático, las conductas motrices base de un equilibrio general, de coordinación dinámica general, visomotriz, la educación de la respiración, el control del tono y la relajación y el esquema corporal, la imagen corporal y la lateralidad. Una de las primeras posibilidades de la utilización del arte es utilizarlo como un instrumento extra, de manera que se favorezcan estos factores. Podemos utilizar, por ejemplo, vídeos y fotos para ayudar a generar imágenes mentales anticipatorias al aprendizaje de movimientos. Músicas y coreografías pueden ser utilizadas para la estimulación del ritmo, coordinación dinámica general, lateralidad, memoria, atención, esquema corporal, nociones temporales, equilibrio. Y la pintura y el modelado pueden ser auxiliares de la grafomotricidad, la estimulación sensorial o la representación de la vivencia psicomotriz.

El arte puede además ser usado con mayor profundidad, como herramienta arteterapéutica propiamente dicha, facilitando esencialmente el desarrollo de los aspectos psíquico-emocionales junto a la Psicomotricidad. En este caso, el arte debe auxiliar no solo las tareas psicomotrices, sino también el desarrollo de la subjetividad, de la creatividad, de la intuición, de la comunicación *Sí-mismo*-consciencia, de la catarsis, de la consciencia, de la exploración de los contrastes en el arte y en la vida. Para poder ejemplificar de manera práctica esta combinación (Psicomotricidad y Arteterapia), mostramos tres trabajos de calidad que podrían utilizarse, y que fueron presentados en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza por los profesores Alfonso Lázaro Lázaro (2004), Javier Mendiara (1999) y Joaquín Serrabona Más (2008). Agradecemos desde ya el trabajo y las enseñanzas de estos tres autores.

4. Ejemplos: posibilidades prácticas de la combinación

POSIBILIDAD 1

El psicomotricista Javier Mendiara Rivas (1999) desarrolló con una gran claridad un procedimiento didáctico denominado *Espacios de Acción y Aventura* en el cual, con diversos objetos y aparatos, confecciona 13 montajes, con temas variados, que permiten el movimiento e implicación global de los niños. El cronograma de clases para cada montaje sigue criterios de progresión de dificultad y de no repetición excesiva de estímulos, para así favorecer el desarrollo y la motivación de los niños durante todo el curso de Psicomotricidad. Este trabajo es extremadamente facilitador de la combinación Psicomotricidad-Arteterapia porque los montajes son como escenarios temáticos, donde la imaginación de los niños es ampliamente estimulada y, por tanto, el inconsciente también. Para este tipo de trabajo, el Arteterapia podría ayudar a seleccionar los temas simbólicos de los montajes más favorables al inconsciente y a los procesos de reequilibrio psíquico de cada grupo, además de la estimulación psicomotriz. En las primeras sesiones diagnosticaríamos a través de la observación de imágenes, diálogos, movimientos y comportamientos, los principales desequilibrios, conflictos, ideas inconscientes y demás habilidades conductuales desarrolladas en cada grupo.

Entonces, seleccionaríamos los montajes y las actividades artísticas expresivas más favorables a la estimulación de características y sensaciones inconscientes bloqueadas en el grupo de niños. Por ejemplo, para niños muy tímidos e introvertidos se daría prioridad a los montajes que estimulan la exploración libre y la expresión artística personal; para los grupos con bajas interacciones intragrupalas, los montajes que estimulan la relajación, diversión e interacción social; para los niños de perfil hiperactivo, los montajes de concentración plena, que contienen movimientos con presencia de estructura circular de exploración motora, como el montaje temático del laberinto. Históricamente el laberinto ha sido usado en la humanidad, en diversas culturas, para la concentración, supervivencia y meditación activa. Como el laberinto del Minotauro o los laberintos de la Edad Media. De esta forma, de acuerdo con el abordaje junguiano, el laberinto sería un símbolo del inconsciente colectivo que nos resumiría informaciones importantes para estimular al cerebro y al organismo a centrar, sobrevivir y concentrarse. De hecho, el montaje laberinto estimula el equilibrio, los reflejos motores inmediatos, la atención visual y los desplazamientos y juegos de trayectoria o estructura circular, que traen por

analogía sensorial la sensación de concentración al cuerpo. Además, el laberinto es un puente metafórico lúdico perfecto para estos niños, pues aprovecha la característica de valentía y extrema actividad motora guiándola para la concentración. Las propuestas didácticas de este autor permitirían trabajar con los niños, mediante el Arteterapia pedagógico, la creación de estructuras plásticas decorativas, en la etapa de representación, para los espacios de aventura, reforzando así los mensajes simbólicos y motrices suministrados por cada espacio al inconsciente imaginativo. El arte sería así un elemento reforzador de los mensajes inconscientes de relajación, concentración o iniciativa ya existentes en los creativos y atrayentes *Espacios de Aventura* de Mendiara (1999).

POSIBILIDAD 2

El psicomotricista Joaquín Serrabona Más (2008) trabaja con cuentos vivenciados en los que, a través de personajes, el niño puede elaborar de manera lúdica, así como escenificar e interaccionar durante la narración del cuento, contenidos conflictivos de su vida. Su técnica busca integrar aspectos motrices, cognitivos, sociales y psíquicos, entre otros, y se prestaría muy bien, por su complementariedad, a una combinación con el Arteterapia, que también trabaja con cuentacuentos. Si combinamos Psicomotricidad y Arteterapia, el psicomotricista podría (tras realizar el diagnóstico psíquico afectivo del grupo, y a partir de la percepción del tipo de dificultades o desafíos de los niños, como autonomía, auto-aceptación, autoestima, agresividad, construcción de la identidad y de la individualidad, manejo de luto, expresión de límites y necesidades, etc.), escoger cuentos que narren situaciones semejantes, pero ricos en metáforas y símbolos colectivos que ayudaran al niño a comprender, no apenas a través de la lógica, sino por medio de la analogía y de la sensorialidad, nuevas posibilidades de lidiar con los conflictos. Lo importante es que el cuento terapéutico (semejante a la forma que trabaja el profesor Serrabona) presente personajes de identificación para el niño que presenten cualidades positivas, y que vivencien situaciones de conflicto, procesos de cambio, soluciones perceptivas nuevas y, finalmente, ganancias finales importantes. Con el Arteterapia asociado a la Psicomotricidad, podríamos dividir el cuento escogido en 4 ó 5 etapas, en sesiones con vivencia plástica y motriz del cuento elegido, variando así los materiales artísticos, como forma de realzar los símbolos y rituales míticos y sensoriales de cada etapa. En esta combinación, el cuento vivenciado podría tener un impacto aún más profundo en los niños si, además de tratarse de un cuento con peso psíquico real y actual para el grupo, fuese vivenciado simultáneamente con música, imágenes plásticas, movimiento y narración.

POSIBILIDAD 3

El psicomotricista Alfonso Lázaro Lázaro (2004) es el creador del proyecto *Gigantes con Zancos*, con el que trabaja (junto con su equipo multidisciplinar del Centro de Educación Especial Gloria Fuertes, en Andorra, Teruel, España) aspectos como el equilibrio y la coordinación dinámica general de niños y niñas con discapacidades cognitivas y otros trastornos asociados. En este trabajo, los niños participan en todas las etapas y procesos de preparación del espectáculo, desde la construcción de los zancos hasta el diseño del vestuario, en un proyecto que une a toda la comunidad educativa y que lleva a la sociedad el arte de estos niños. Un proyecto de este tipo, ya de por sí artístico y especialmente brillante, se podría prestar a la incorporación de algunas estrategias propias del Arteterapia. Así, por ejemplo, se podría proponer a los alumnos la construcción de personajes-equilibristas-de-zancos que reflejasen sus sueños, sus metas, sus ideales, sus miedos, sus desafíos y sus historias de vida, y que los presentasen con sus músicas favoritas y con movimientos que describieran simbólicamente su manera de estar en el mundo. Por otra parte, estas características de los personajes podrían estar simbólicamente representadas en las ropas del espectáculo, en el que los alumnos también podrían presentar sus músicas y sus movimientos favoritos. Esta técnica arteterapéutica permitiría que los zanzuistas pudiesen proyectar su mundo de la vida en personajes de circo.

5. Conclusiones

Éstas son apenas algunas ideas iniciales para abrir este puente de trabajo entre Arteterapia y Psicomotricidad. Y de la misma forma que en una creación artística, las posibilidades de esta combinación son infinitas. Sin embargo, aún falta mucho para poder ser desarrollado y perfeccionado con la práctica, la fiel guía de Gaudí. El psicomotricista-arteterapeuta debe tener claridad acerca de sus metas de intervención, y entonces crear posibilidades divertidas y creativas para llevar a los niños a las tareas y reflexiones deseadas.

Si nosotros no perdemos de vista la realidad, el Arteterapia y el arte pueden ser preciosas herramientas de magia terapéutica. Porque ellas trabajan con la mente irracional y sensorial, esta gran

amiga de la Psicomotricidad. Permiten que las manos, el cuerpo, el alma y la mente puedan jugar, cantar, danzar, dibujar, pintar y bordar. Y sacan del aburrimiento a la mente, muchas veces acostumbrada a patrones no adaptativos. El arte abre la fuente de la creatividad humana para explorar, con libertad, la flexibilidad de los límites. De la mente. Y del cuerpo. En movimiento.

Referencias bibliográficas

- ALCAIDE, C. (2006). “La expresión Artística como intervención educativo–terapéutica”. En MARIÁN LÓPEZ, *Creación y posibilidad–Aplicaciones del Arte en la integración social–*. Madrid: Fundamentos.
- ARNAIZ, P., RABADÁN, M. & VIVES, I. (2008) *La Psicomotricidad en la Escuela: una practica preventiva y educativa*. Aljibe.
- ALLEN, PAT B. & RICHARDS, M. C. (1999). *Arte–Terapia: Guia de Autodescubrimiento A Través del Arte y la Creatividad Book Description*. Gaia.
- ALONSO G., JUAN CARLOS. “La Psicología Analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia”. *Universistas Psychologica*, 3, 1. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 55–70.
- AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. <http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-aboutus.html>. Consultado en 19/11/2010.
- ARCURI, IRENE (org.) (2004). *Arteterapia de corpo e alma*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BELLO, SUSAN (2003). *Pintando sua Alma*. Rio de Janeiro: Wak.
- BERRUEZO, P. P. (1995): “El cuerpo, el desarrollo y la Psicomotricidad”. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15–26.
- BERRUEZO, P. P. (1996): “La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza”. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias* 53, 57–64.
- BERRUEZO, P. P. & LÁZARO, A. L: (2009). *Jugar por Jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en aprendizaje infantil*. Sevilla: MAD.
- CARVALHO, MARIA MARGARIDA M. J. DE (coord.) (1995). *A arte Cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas: Workshopsy.
- CUNNINGHAM, BAILEY (2003). *Mandala, Viaje A La Unidad Del Ser*. Madrid: Pearson Educación.
- DE PRE, MARIE (2004). *Mandalas y Pedagogia: Acercamiento Teorico y Practico*. Mtm. Metafisica Del Tercer Milenio. Barcelona.
- FURTH, GREGG. M. (1998). *El secreto mundo de los dibujos–sanar a través del arte*. Barcelona: Luciérnaga.
- ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO. *Ley Orgánica de 2006*: <http://www.educacion.es>. Consultado en 19/11/2010.
- GOMBRICH, E. H. (1978). *A História da arte. (The Story of Art)*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GONÇALVES, LISBETH REBOLLO (1995). “Apresentação”. En CARVALHO, MARIA MARGARIDA M. J. DE (coord.). *A arte Cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas: Workshopsy: 5–6.
- JANSON, H. W. (2001). *História Geral da Arte–O Mundo Antigo e a Idade Média*. São Paulo: Martins fontes.
- JUNG, C. G. *Energética psíquica y esencia del sueño*. Barcelona: Paidós.
- HUYGHE, RENÉ (1995). *Sentido e Destino da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- LÁZARO, A. (2010). *Nuevas Experiencias en Educación Psicomotriz*. Zaragoza: Mira.
- LÁZARO, A. (2004). *Los Zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira.
- MARTÍNEZ, MARÍA DOLORES LÓPEZ (2010) “La Intervención arteterapéutica: su metodología en el contexto profesional español”. *I Congreso Nacional de Arteterapia FEAPA*.
- MENDIARA RIVAS, JAVIER (1999). *Espacios de Acción y Aventura: Educación Física y Deportes* 56. Barcelona, 65–70.

- MILLS, J. C. (2006). *Resgatando A Magia Da Vida-Reconnecting to the magic of life*. Belo Horizonte: Diamante.
- MONLAU, PEDRO FELIPE (1856). *Diccionario Etimológico De La Lengua Castellana*. Madrid Imprenta T Estereotipia De M. R1vadlnetba. Salón del Prado, núm. 8.
- MUNIÁIN, J. L. (1997): “Noción/Definición de Psicomotricidad”. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias* 55, 53–86.
- NACHMANOVITCH, STEPHEN (1993). *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus.
- PHILIPPINI, ANGELA (2004). *Para entender Arteterapia: Cartografias da Coragem*. Rio De Janeiro: Wak.
- READ, HERBERT (1968). *O sentido da arte*. São Paulo: IBRASA.
- SERRABONA MAS, JOAQUÍN (2008). “Los Cuentos vivenciados: imaginación y movimiento”. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 62.
- SILVEIRA, NISE DA (1968). *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro.
- SOUZA, PRISCILA ROCHA (2005). *Arteterapia aplicada à Educação–A construção de um caminho*. São Paulo.
- WEHR, GERHARD (1991). *Carl Gustav Jung: su vida, su obra, su influencia*. Paidós Ibérica.
- ZIRES, MARGARITA. “A partir del mito de Levi–Strauss Consideraciones sobre la producción mítica y cultural”. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 15. México: Universidad de Colima, 35–57.

La integración sensorial en el Aula Multisensorial y de Relajación: estudio de dos casos

Alfonso LÁZARO

Silvia BLASCO

Ana LAGRANJA

Correspondencia:

Alfonso Lázaro

Silvia Blasco

Ana Lagranja

Correo electrónico:
ceeandorra@educa.aragon.es

Dirección postal:
Colegio Público de Educ. Especial
Gloria Fuertes
C/ Fuente Baja, 28
44500 Andorra
(Teruel)

Teléfono/fax:
+34 978842652

Recibido: 14 de junio de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

El artículo presenta algunos aspectos conceptuales y algunas experiencias prácticas sobre intervención educativa en el aula multisensorial y de relajación del Colegio de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), España. En primer lugar se describe el centro y algunas de sus características, para pasar a continuación a exponer el marco teórico en el que se ubican las experiencias. Los aspectos curriculares se tratan en el siguiente apartado en el que se explica la introducción del Área de Desarrollo e Integración Sensorial en el currículo del Colegio. Se detalla a continuación la metodología de intervención educativa que se utiliza en estas aulas para obtener respuestas adaptadas en poblaciones con distinto grado de discapacidad. Los casos prácticos ocupan el siguiente epígrafe, con la descripción pormenorizada de las intervenciones educativas. Finalmente, se extraen las conclusiones incidiendo en los beneficios que produce la estimulación multisensorial en estas aulas.

PALABRAS CLAVE: *Integración sensorial, Aulas multisensoriales y de relajación, Estimulación vestibular, Estimulación táctil, Estimulación propioceptiva.*

Sensory integration in the Multisensory and Relaxation Room: Two case studies

ABSTRACT

This article shows some conceptual aspects and several practical experiences in educational intervention in Multisensory and Relaxation Rooms at the Special Education School *Gloria Fuertes* in Andorra (Teruel), Spain. First, the School and some of its main characteristics are described in order to explain the theoretical framework where the experiences have been developed. The curricular aspects are dealt with in the next section, which describes the implementation of the Sensory Integration and

Development Area in this school's curriculum. Next, we focus on the methodology of the educational intervention used in these rooms to obtain adapted responses from learners with different levels of disability. Two practical experiences are offered in the next section, covering a very detailed description of the educational interventions. Finally, the main conclusions are discussed, specially as regards the benefits of the multisensory stimulation in these rooms.

KEY WORDS: *Sensory Integration, Multisensory and relaxation rooms, Vestibular stimulation, Tactile stimulation, Proprioceptive stimulation.*

Introducción y antecedentes

El Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel), tal como se escribía en la publicación de los Premios Marta Mata 2009 (MEC, 2010), es un centro de ámbito comarcal que atiende a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a distintos tipos de discapacidad.

El Colegio *Gloria Fuertes* nace en el año 1982 y se nutre de cuatro aulas específicas, hasta entonces integradas en el Colegio de Enseñanza General Básica (EGB) contiguo, hoy denominado colegio público de Educación Primaria *Juan Ramón Alegre*. Desde su creación comparte distintos espacios –patio de recreo, gimnasio, etc. – y algunas actividades –culturales, eventos deportivos, fiestas escolares, etc.–. Esta situación le aporta un carácter diferencial que pone de relieve un aspecto esencial de la integración escolar y social: la ubicación espacial. Los niños y niñas que crecen conviven entre sí en un marco de normalización. Acuden cada día al colegio de distintas maneras; unos andando y arrastrando el carrito de los libros y otros en silla de ruedas, ayudados por otras personas, con la agenda del día.

En el año 1983 se consigue la primera ampliación de sus locales, construyéndose una segunda planta, y en 1985 se comienza la escolarización de alumnado de otras localidades. Ya en 1987 el centro empieza a prestar un servicio comarcal, al tiempo que la plantilla de profesorado y otros profesionales va creciendo hasta su configuración actual, y se implanta la Formación Profesional. Actualmente, el área de influencia abarca un radio de 60 kilómetros alrededor de Andorra, varias comarcas y 25 localidades. El alumnado se traslada al centro con nueve rutas de transporte y realiza la comida principal en el comedor escolar del Colegio.

La segunda ampliación del centro se lleva a cabo en el año 1993. En ella el equipo directivo tiene la posibilidad de trabajar codo a codo con el arquitecto de la Dirección Provincial para diseñar espacios y ambientes según las necesidades planteadas. De esta manera, el actual centro cuenta con instalaciones amplias y funcionales en dos plantas comunicadas por ascensores, rampa y escaleras. El Colegio no tiene barreras arquitectónicas y todos sus espacios se encuentran adaptados, así como señalizados con el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) y con fotografías para su fácil identificación por cualquier alumno o alumna.

La plantilla se compone de los siguientes profesionales: 10 profesores tutores de Pedagogía Terapéutica; 2 especialistas de Psicomotricidad y Educación Física; 3 logopedas; 2 profesores técnicos de Formación Profesional (Carpintería y Jardinería); 1 profesor especialista en Plástica; 1 profesora de Música; 1 profesora técnica de Servicios a la Comunidad; 1 psicopedagoga; 9 auxiliares de Educación Especial; 2 fisioterapeutas; y 1 enfermera. El personal de servicios es el siguiente: 1 monitora de transporte; 3 monitoras de comedor; 1 cocinera y 1 ayudante; 1 conserje; 3 personas de limpieza a media jornada.

Los alumnos y alumnas con importantes necesidades educativas especiales ingresan en el centro entre los tres y los seis años; otros, con dificultades menos importantes, tras cursar Educación Infantil, Primaria o ESO en centros ordinarios en régimen de integración. Estos últimos acuden al centro y completan Educación Secundaria y Formación Profesional en una de las dos modalidades: Transición a la Vida Adulta (TVA) o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Asimismo, el centro lleva a cabo programas de escolarización combinada con colegios de Educación Infantil y Primaria, y también recibe determinados casos de niños o niñas para terapias específicas en régimen ambulatorio.

El Colegio escolariza, en el actual curso escolar, 60 alumnos y alumnas distribuidos en diez grupos. De estos, seis conforman la Educación Básica Obligatoria (EBO) y cuatro corresponden a edades cronológicas e incluyen la Educación Secundaria Obligatoria, el módulo de TVA y el de PCPI.

El marco general de la acción educativa contempla: la participación continuada en proyectos de innovación e investigación; los planes anuales de formación permanente del profesorado; la mejora de la oferta de actividades complementarias y extraescolares; las acciones para fomentar la cooperación entre familia y escuela y para favorecer la inserción sociolaboral del alumnado; y la cooperación interinstitucional y con las asociaciones de carácter sociocultural del entorno.

Dos requisitos nos parecen imprescindibles para concretar y materializar esas iniciativas: un cohesionado equipo humano y la capacidad de investigar sobre la realidad educativa.

Un equipo humano que aliente una manera de entender la educación en general, y la escuela en particular, cuyo denominador común lo constituya el hecho de estar a favor del ser humano con discapacidades. Un equipo que intente aprehender lo que de auténtico y real existe en cada persona que se encuentra en desventaja. Que enfatice lo que se tiene y que no magnifique las carencias. Que sepa partir de lo que subsiste para alcanzar los demás logros. Que su historia sea la historia del compromiso con lo que de positivo anida en cada una de las personas que viven.

Y la capacidad de investigar sobre el terreno, es decir, la posibilidad de generar investigación aplicada, de profundizar en aplicaciones prácticas que hundan sus raíces en conceptualizaciones que contemplen esa manera de entender la educación y la escuela. Proyectos educativos, planes de centro, programas educativos, estrategias metodológicas, diseño de espacios y materiales, cuyo epicentro lo constituyan los seres humanos que crecen, presenten las carencias que presenten. Gran parte de la vida de nuestro Colegio se muestra en el libro *El Colegio de la luz* que se editó a propósito del 25 aniversario el pasado curso escolar (MARTÍNEZ, P. ET AL., 2008).

En el año 2002 se diseña el Aula Multisensorial y de Relajación que ocupa un espacio de 6,20 x 5,53 metros, con un especial tratamiento de la luz y el sonido y con un equipamiento y materiales específicos, que ayudan al reencuentro con sensaciones primitivas, holísticas, intensas, de alto contenido emocional que generen respuestas adaptadas. Entre estos materiales tienen cabida la cama de agua musical, las columnas de burbujas, el haz de fibras luminosas, la colchoneta de vibromasaje, el panel táctil y el de luz y sonido, la luz ultravioleta, la bola de espejos, el proyector de aceites, el panel luminoso colgante, el Sound-box y la piscina de bolas.

Marco teórico

La idea de crear estos espacios surgió en Holanda, a mediados de los años 70 del pasado siglo, en el Centro de Hartenberg, por el ingeniero Ad Verheul y otros compañeros, para llenar de actividades novedosas y atractivas el tiempo de ocio de personas con importantes discapacidades (VERHEUL, 2007). Allí existe un vocablo que los define: *snoezelen*. Dicho vocablo proviene de las palabras noruegas *snuffelen*, que significa oler, y *doezelen*, que significa somnolencia, por lo que las dos juntas sugieren una sensación indefinible de languidez. Desde entonces se han extendido, primero por los países nórdicos y luego por una buena parte de Europa y de otros continentes, sobre todo a raíz de la labor de la *International Snoezelen Association* (ISNA), fundada en el año 2002 por el ingeniero Ad Verheul y la Dra. Mertens. Se puede consultar su página web en alemán o en inglés en la siguiente dirección: www.isna.de

El trabajo sensorial en el Colegio Gloria Fuertes se remonta a varias décadas atrás y ha generado una interesante documentación que ha quedado plasmada en la tesis doctoral del primer autor de este artículo (LÁZARO, 2003); en distintos libros (LÁZARO, 2002; LÁZARO, 2004; LÁZARO ET AL., 2006); varios artículos (LÁZARO & MIR, 2000; LÁZARO ET AL., 2007; LÁZARO & BERRUEZO, 2009); y numerosos materiales expuestos en la página web del Colegio: www.colegiogloriafuertes.es. Igualmente, algunos de sus profesionales han impartido cursos de formación en este ámbito en distintas comunidades autónomas del país y han expuesto sus ideas y prácticas en diferentes jornadas y congresos, tanto nacionales como europeos. A continuación se resumen algunas de estas ideas.

Desde hace tiempo afirmamos que nuestra concepción se sustenta en tres importantes pilares. El primero de ellos tiene como base los trabajos de Jean Ayres y su terapia de integración sensorial; el segundo comparte la concepción de Andreas Fröhlich y su estimulación basal; y el tercero integra la experiencia acumulada en el trabajo psicomotor en los países mediterráneos y la generada en el propio Colegio Gloria Fuertes.

Jean Ayres, creadora de lo que se conoce como terapia de integración sensorial, sostiene en sus dos obras básicas, *Sensory integration and learning disabilities* (AYRES, 1972) y *Sensory integration and the child* (AYRES, 1983) –publicado originalmente en 1979–, que la idea central de esta terapia consiste en proporcionar y controlar el *input* sensorial, especialmente el input del sistema vestibular, músculos, articulaciones y la piel, de manera tal que el niño y la niña espontáneamente adquieran respuestas adaptadas que integren estas sensaciones. En una de las últimas publicaciones, a propósito de la celebración de los 25 años, se define la integración sensorial como la organización de las diferentes entradas sensoriales para su propio uso. Este uso puede ser una percepción del cuerpo o del mundo, una respuesta adaptativa, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural. A través de la integración sensorial las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que la persona pueda interactuar con su entorno eficazmente y experimente la satisfacción adecuada (AYRES, 2005).

El autor alemán, Andreas Fröhlich introduce el concepto de *estimulación basal* (FRÖHLICH, 1993; 1998) para poner en marcha el proceso de acción recíproca de percepción–motricidad–percepción. La define como *basal* porque los estímulos ofrecidos no exigen ningún tipo de conocimiento ni experiencia previos para asimilarlos y porque son la base de la percepción más elevada. Por otra parte, entiende por estimulación la exposición del niño, en primer lugar de forma semipasiva, a determinados estímulos cuya cantidad, tipo y duración se establecen primero desde fuera, es decir, por parte del profesor o terapeuta.

En la introducción de uno de sus libros se apresura a afirmar lo siguiente en relación con la aplicación de su obra, haciendo hincapié en que, más allá de una metodología, constituye un concepto. Merece la pena reflexionar sobre sus palabras:

“La estimulación basal no es ni un método ni una técnica. Quiere ser un concepto, es decir, una aproximación reflexionada a los problemas y las dificultades de las personas muy dependientes. Este concepto significa que no se trata de una terapia definitivamente formulada y establecida, sino de reflexiones fundamentales y esenciales que conviene siempre considerar y adaptar. En el centro del concepto se halla la persona en su realidad física, que nos abre una búsqueda personal cuando la inteligencia y todas las vías de comunicación parecen deficientes. (...) Cada uno debe encontrar una vía común entre él mismo y el niño, adolescente y adulto plurideficiente usando sensibilidad y respeto” (FRÖHLICH, 1998: 12).

Nuestra experiencia psicomotriz acumulada nos ha permitido profundizar en distintos modelos del desarrollo humano con el propósito fundamental de enriquecer nuestra intervención educativa. El último artículo titulado *La pirámide del desarrollo humano*, redactado conjuntamente con el eminente profesor titular de la Universidad de Murcia Pedro Pablo Berruezo y Adelantado, fallecido en abril de 2009, con quien tantas ideas y prácticas compartíamos, se publicó en el número 34 de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* que él creó y dirigió hasta su fin (LÁZARO & BERRUEZO, 2009).

Allí escribíamos que la idea de contemplar el desarrollo humano como una estructura piramidal nos parece adecuada por varias razones. Una de ellas tiene que ver con las características propias de la pirámide: una figura con una amplia base sobre la que se van superponiendo diversas capas, cada vez más reducidas, hasta culminar en la cúspide, casi un punto, que se sustenta en todo lo anterior. Constituye por otra parte, si se trata de una construcción, una estructura muy resistente al paso del tiempo (ahí continúan las famosas pirámides de Keops, Kefren y Micerino en Egipto desde el año 2.500 antes de Cristo; o las de Teotihuacán en México, del Sol y de la Luna, a las que hemos tenido oportunidad de ascender y de apreciar todo el valle con la majestuosa Calzada de los Muertos, del siglo tercero; o las de Chichén-Itzá, de la cultura Maya en la península del Yucatán del siglo noveno...). Además, el cuerpo geométrico de la pirámide se ha utilizado para ilustrar la disposición de determinados elementos, como las pirámides poblacionales o nutricionales.

Otra razón importante para proponer esta pirámide radica en el hecho de que esta estructura de la que hablamos contiene las capacidades del ser humano dispuestas en capas o estratos de manera tal que, si existen dificultades en una capa superior, necesariamente hay que reforzar la inmediatamente inferior, y así sucesivamente hasta lo más básico. Distintos autores han utilizado diagramas o esquemas para ilustrar el desarrollo humano (FONSECA, 1988; BOSCAINI, 1988; AYRES, 1972), pero nosotros hemos decidido profundizar en el de Williams & Shellenberger (1994), con las modificaciones y las precisiones ajustadas a nuestra concepción del desarrollo humano.



Como puede apreciarse, hemos dividido esta estructura piramidal en distintas fases. A la izquierda y a la derecha se representan los distintos estadios del desarrollo y su cronología aproximada. Dentro de cada fase hemos establecido varios niveles, que se conforman con los elementos que se disponen en la misma fila horizontal. Finalmente hemos establecido dos ejes transversales. Por expresarlo de forma resumida, nuestra pirámide consta de 4 fases, 10 niveles y 2 ejes transversales.

La base de la pirámide, o zócalo sobre el que se construye, se conforma por la estructura que da sentido a todo: el Sistema Nervioso Central y específicamente el cerebro. Desde esa base se establecen, en orden ascendente, las siguientes fases:

Desarrollo de los sistemas sensoriales (primer año). El primer nivel lo constituyen lo que denominamos las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. El segundo nivel agrupa a los sentidos visión, audición, olfato, gusto e interocepción.

Desarrollo sensorio-motor (de 1 a 3 años). El tercer nivel contiene tono y relajación; equilibrio y coordinación dinámica general; madurez de reflejos; y planificación motriz (praxias). El cuarto nivel concentra el esquema corporal; la conciencia lateral; la conciencia de la respiración; y la capacidad de integración sensorial.

Desarrollo perceptivo-motor (de 3 a 6 años). El quinto nivel acoge la imagen corporal; la coordinación visomotriz; la percepción del propio cuerpo; y el ajuste y control postural. El sexto nivel despliega las destrezas del lenguaje; las habilidades para el juego simbólico; y el control de la atención. El séptimo nivel se compone de la organización espacial y la estructuración espacio-temporal.

Desarrollo de los procesos superiores (de 6 a 12 años). El octavo nivel contempla la motricidad fina y la capacidad de inhibición motriz. El noveno nivel se conforma con el aprendizaje académico y la autonomía personal. Y, finalmente, el décimo nivel, lo más alto de la pirámide, queda constituido por la conducta adaptativa.

Esta pirámide se completa con dos vectores cuyas flechas traspasan todo el desarrollo humano, desde el principio hasta el fin, y se constituyen como conductas transversales, que enhebran y tejen la especificidad de la raza humana. El de la izquierda se expresa como De la Emoción a las Habilidades Sociales y el de la derecha se enuncia como De la Interacción al Símbolo.

Explicitaremos solamente el primer nivel. La base de la pirámide se compone de lo que conocemos como sistemas sensoriales básicos del ser humano, que, desde el punto de vista de la intervención educativa, llamamos estimulaciones básicas del desarrollo, a saber: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Estos tres sistemas sensoriales aparecen dotados de tres importantes características:

- Constituyen la base sobre la que se edifica todo nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo.
- Se han forjado a través de la filogénesis de la especie humana y de la ontogénesis del individuo.
- Es necesaria su inclusión en la estimulación de las personas con discapacidad.

Tal como decíamos en nuestra última publicación (LÁZARO ET AL., 2006), en el proceso que nos generó como especie, no es difícil comprender la importancia del tacto y la propiocepción para conformar grupos con vínculos afectivos estables que les mantuvieran unidos para poder afrontar con mayores garantías la supervivencia, y es fácil entender la importancia de la orientación de la cabeza y la postura erecta para una adaptación más eficaz (REEVES ET AL., 1997; ARSUAGA & MARTINEZ, 1998; BERMÚDEZ DE CASTRO ET AL., 2004).

Por otra parte, en relación con el desarrollo del ser humano como individuo, una manera de calmar a un niño pequeño que está agitado consiste en tocarlo y acariciarlo –estímulo táctil–, sostenerlo en brazos –estímulo propioceptivo– y mecerlo –estímulo vestibular–. Este encadenamiento de acciones surge en la crianza casi de forma espontánea, como una secuencia *natural* de conducta por parte del adulto, padre, madre o persona que cuida al niño.

PRIMER NIVEL: TACTO, PROPIOCEPCIÓN Y ORIENTACIÓN LABERÍNTICO–VESTIBULAR

Los receptores sensoriales del *tacto* se encuentran en la piel. La piel conforma el órgano más grande y más versátil del cuerpo humano y nos ofrece un escudo seguro, una barrera protectora ante un sinnúmero de agentes extraños y de daños mecánicos. Los receptores responden a estas cuatro categorías: presión o contacto, frío, calor y dolor. Nosotros hablamos de percepción táctil para referirnos solamente a la sensibilidad cutánea, es decir, a estímulos ligeros, suaves, fríos, calientes o ligeramente dolorosos. Diferenciamos entre tacto pasivo, en el que el observador no ejerce control sobre la recepción de estímulos, y el tacto activo, en el que el observador ejerce control activo sobre la captación de información. Esta diferencia llega a ser particularmente útil en personas con importantes discapacidades en las que el tacto pasivo se torna muy importante. De manera que la unión de la sensibilidad cutánea y del movimiento conforma el sistema táctil–háptico, o el sistema háptico a secas (SCHRAGER ET AL., 1997; SCHIFFMAN, 2005).

Sin embargo, hacemos referencia a *estímulos propioceptivos* cuando las presiones son más profundas, cuando las articulaciones se mueven y se ponen en juego músculos, tendones, cápsulas articulares, etc. Los receptores de este sistema se encuentran en la piel, las articulaciones, los tendones, los ligamentos y los receptores cinestésicos. La cinestesia (del término griego *kíneo*, “*moverse*”) “*se refiere a la percepción de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo, esto es, información sobre la postura, ubicación y movimiento en el espacio de las extremidades y otras partes móviles del esqueleto articulado*” (SCHIFFMAN, 2005: 152).

Los estímulos efectivos de activación de este sistema háptico tienen que ver con la deformación de los tejidos, la diferente configuración de las articulaciones, el estiramiento de las fibras musculares y los estímulos térmicos y dolorosos. A través de este sistema podemos apreciar el contacto con las diferentes superficies y formas de los objetos, los estados de solidez o viscosidad, o las diferentes temperaturas del medio físico.

El *sistema de orientación básica* lo constituye el sistema vestibular. Situado en el oído interno, excavado en las profundidades del hueso temporal se presenta dividido en dos partes: el vestíbulo, constituido por los órganos otolíticos (sáculo y utrículo) y los canales semicirculares orientados según tres ejes tridimensionales para la longitud, la anchura y la profundidad.

Este sistema origina una gran variedad de reflejos motores, entre los que sobresalen los reflejos posturales vestibulares y los reflejos vestíbulo–oculares. Puesto que los núcleos vestibulares presentan numerosas uniones con los músculos motores de los ojos, la estimulación de ambos sistemas se muestra muy conveniente en el Aula de Psicomotricidad. Los reflejos oculares que más importancia tienen en relación con el sistema vestibular son el reflejo optocinético (ROC) y el reflejo vestibular ocular (RVO). El ROC mantiene el mismo campo visual sobre la retina y el RVO sirve para que el ojo no se mueva cuando lo hace la cabeza. Cuando la cabeza gira la unión de ambos reflejos produce el nistagmo. Esta

palabra proviene del griego *nystagmos* y significa acción de adormilarse, de “*dar cabezadas*”. El nistagmo es un movimiento involuntario que tiene dos componentes: el lento, fruto de la acción del RVO (movimiento compensatorio del ojo en dirección contraria al movimiento de la cabeza) y el rápido, fruto de la acción del RCO (movimiento en la dirección de la cabeza y el campo visual).

Este sistema aparece vinculado con otros sistemas, además del visual, como con el tacto, presión y cinestesia. Lo que hemos tenido oportunidad de observar en el Aula de Psicomotricidad y en el Aula Multisensorial y de Relajación con un número importante de niños y niñas con parálisis cerebral y trastornos del tono muscular es que la combinación primero de la estimulación vestibular y luego la propioceptiva produce efectos tales como el descenso de la activación y el logro de situaciones de relajación y calma.

El sistema laberíntico-vestibular es el encargado de regular la postura, el equilibrio, el tono muscular y la orientación espacial, y sus receptores responden a la acción de la gravedad, a las aceleraciones lineales y a las aceleraciones angulares.

Respecto a los niños y niñas con discapacidades muy diversas, la estimulación vestibular contribuye a la tranquilidad cuando es necesario lograr la calma, y a la activación cuando se trata de aumentar el tono. Clásicamente se ha utilizado, sobre todo, en disfunciones de la integración sensorial, pero recientemente se encuentra en variados programas aplicados a personas con discapacidad mental, trastornos generalizados del desarrollo, autismo, X Frágil o Angelman. Entre los beneficios educativos de este tipo de estimulación se pueden señalar mejoras en reacciones posturales, equilibrio, marcha, coordinaciones perceptivo-motrices, capacidad de atención y mayor grado de comunicación (QUIRÓS-SHRAGER, 1979; KELLY, 1989; SHRAGER ET AL., 1997; SHRAGER, 1999).

Aspectos curriculares

Las intenciones educativas que han guiado la puesta en marcha del Aula Multisensorial y de Relajación del Colegio Gloria Fuertes se concretan en estos dos grandes objetivos:

- Facilitar el acceso, a través de la organización senso-perceptiva y de las experiencias corporales primarias, a la comunicación individualizada en alumnado con discapacidades importantes.
- Posibilitar la vivencia corporal, a través de la relajación y la calma, para sentirse mejor en su dominio de acción y en su comportamiento tónico-emocional.

Introducir un área nueva en el currículo de un centro supone un considerable esfuerzo de planificación y requiere un importante consenso en el seno del claustro de profesores. En esencia, las razones aportadas tienen que ver con la doble problemática que a continuación se describe.

Por un lado, la adaptación del currículo ordinario de Educación Infantil choca, en cualquier centro de Educación Especial, con las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con pluridiscapacidad y con trastornos graves del desarrollo y de la personalidad. El hecho de que cada vez con más frecuencia estos centros escolaricen a una población con mayor grado de afectación tanto sensomotriz como afectivo-emocional y cognitiva, supone un reto importante para la formación del profesorado de cara a brindar a estas personas una oferta educativa de calidad.

Por otro lado, al confrontar los deseos expresados en los objetivos y la secuenciación de los contenidos con las programaciones de nivel y su adecuación a cada alumno, sobre todo con alumnado con importantes discapacidades, se constata una diferencia importante entre lo que se planifica sobre el papel y la realidad de la acción pedagógica que con cada caso concreto se aplica en el aula. La toma de conciencia de esta disonancia, por parte del profesorado-tutor de este alumnado, junto con el asesoramiento del primer autor de este artículo, propició la propuesta de inclusión de esta nueva área en el ámbito de los aprendizajes básicos.

De esta manera, en nuestro proyecto curricular (LÁZARO & MARTÍNEZ, 1998; LÁZARO, 2000) se ha incluido, no sin antes meditarlo, una nueva área denominada *Área de Desarrollo e Integración Sensorial* por las resonancias educativas del término *Integración*, aún sabiendo que como tal concepto proviene del campo de la neurología y neuropsicología. Por su parte *Sensorial*, sensorios, sensaciones, indican elementos primeros, bases sobre las que se construyen sistemas más complejos.

El proceso de construcción del área se inició formulando los objetivos generales y, a continuación, se describió la secuencia de microcapacidades referidas a cada uno de los sensorios para

delimitar, finalmente, los criterios de evaluación de cada microcapacidad. Todo el esfuerzo de concreción se puede consultar en el capítulo 8 del libro *Aulas Multisensoriales y de Psicomotricidad* (LÁZARO, 2002). El hecho de abordar cada sensorio como una unidad obedece, sobre todo, a criterios de profundización y análisis en el contenido y los procedimientos propios, a sabiendas de que la mayoría de las veces, en la práctica educativa, se tiende a la globalidad. No obstante, consideramos necesario que estos niños y niñas con trastornos importantes del desarrollo deben estar expuestos a estimulaciones lo más *puras* posible, en el medio educativo especializado y en determinados momentos, con el objetivo final de que se favorezca su nivel de integración sensorial.

En resumen, las competencias que se pretende incrementar en el alumnado se refieren fundamentalmente a la comunicación (oral o con sistemas alternativos de comunicación); el conocimiento y la interacción con el mundo físico (a través de la respuesta a los estímulos); la competencia en autonomía e iniciativa personal (a partir del desarrollo de respuestas espontáneas hacia el entorno físico y social) y la de aprender a aprender (por el uso de la repetición de la autoestimulación como forma de adquisición de aprendizajes).

Metodología de intervención educativa

Esta metodología de intervención educativa en aulas multisensoriales y de relajación surge de la necesidad. Necesidad de sistematizar una serie ordenada de propuestas que jalonan cada una de las sesiones y que se puedan llevar a cabo con cada uno de los aparatos del aula, con la finalidad última de obtener respuestas adaptadas en diferentes tipos de población. Decenas de profesionales de distintos lugares de España y de Europa nos han demandado este esfuerzo orientador. Desde el principio queremos afirmar que todas estas propuestas se deben adaptar a los sujetos y a las características físicas y materiales del espacio disponible.

Para aportar mayor nivel de claridad en la intervención, hemos decidido grabar nosotros mismos cada una de las propuestas y recopilarlas en un DVD que se puede obtener en la página web de nuestro colegio: www.colegiogloriafuerdes.es, pinchando en *Metodología multisensorial* de la página de inicio.

Los apartados en los que se estructura este método son los siguientes:

- *Anticipación.* Antes de ir al aula conviene llevar a cabo la anticipación con algún estímulo sensorial que, inmediatamente después, se vaya a encontrar allí: un olor, un estímulo táctil, visual...
- *Elección del lugar para ritual de inicio.* Ubicar a la persona en un rincón del aula, siempre el mismo, donde se le quita el calzado y la ropa necesaria. Elegir el objeto o aparato que se vaya a utilizar a través de fotografías y símbolos pictográficos, confeccionando así el plan de actividad, que queda pegado en el velcro de la pared.
- *Registro psicofisiológico.* Es importante medir distintos parámetros psicofisiológicos como la frecuencia cardíaca o el nivel de oxígeno en sangre.
- *Principios básicos.* Se interactúa con el niño o usuario según estos tres principios.
 - Simetría: Procurar que su cabeza esté alineada con el eje corporal, buscando siempre el confort postural.
 - Contraste: Efectuar de 3 a 5 movimientos en el colchón de agua y parar. Hay que observarle y esperar su respuesta entre 15 y 30 segundos.
 - Ritmo: Generar movimientos rítmicos sencillos (1, 2; 1, 2;...) de 3 a 5 veces y parar. Observar y esperar siempre su respuesta.
- *Posturas Inhibidoras de Reflejos (PIR).* Recomendamos las siguientes posturas: Decúbito dorsal con caderas extendidas y rodillas flexionadas en el borde del colchón. Decúbito dorsal con caderas y rodillas flexionadas. Decúbito lateral con ángulo recto en caderas, rodillas y tobillos. Decúbito ventral con caderas, rodillas y tobillos extendidos y codos flexionados con cabeza levantada. Decúbito ventral con flexión completa de cabeza, caderas y rodillas y extensión de tobillos.
- *Ayuda para volteos.* La ayuda se puede prestar desde los brazos o desde las piernas. Si se queda en decúbito lateral, ayudarle desde la cadera a que vuelva a retomar la posición. Reforzarle positivamente si se aprecia que ha colaborado en la acción.

- *Estimulación táctil.* Se efectúa directamente sobre su piel. Son estímulos superficiales que llegan a las distintas capas de la piel: presión ligera, temperatura, dolor. La progresión es: piernas, brazos y cara. Jugar con objetos que produzcan contraste. Observar su respuesta para variar el estímulo. Prestar atención al estímulo doloroso.
- *Estimulación propioceptiva.* Se trata de estímulos profundos e intensos en articulaciones y músculos. La progresión en brazos es: hombro, brazo, codo, antebrazo, muñeca y mano. La progresión en piernas es: cadera, muslo, rodilla, pantorrilla, tobillo y pie. Al final de cada estimulación, realizar presiones continuadas a lo largo de todo el miembro. Repetirlas 2 o 3 veces a intervalos de 15 segundos en los dos hemicuerpos.
- *Programa de movimientos pasivos.* En colchón de agua o colchoneta blanda, levantar y dejar caer los miembros empezando por las piernas. Levantar pasivamente una pierna, notando que pesa; efectuar movimientos suaves y cuando el sujeto no se lo espera dejarla caer en el colchón. Observar si el movimiento se transmite o no a lo largo del cuerpo. Luego levantar las dos piernas a la vez y dejarlas caer a la vez o una tras otra. Se puede jugar con la anticipación o no del movimiento de caída. Repetir la misma acción con los brazos, siguiendo la misma secuencia de antes. Finalmente, levantar pasivamente la cabeza y dejarla caer. Las personas con menor discapacidad también pueden efectuar relajación de brazos y piernas a una orden dada. La progresión es: un brazo, los dos brazos, una pierna, las dos piernas, brazo y pierna del mismo hemicuerpo, brazo y pierna de distinto hemicuerpo.
- *Estimulación con fibras ópticas.* Se puede llevar a cabo en superficie dura o superficie blanda. Con una fibra, con algunas o con todas. Se pueden acercar mucho a los ojos. Fabricar collares, pulseras, coronas... Realizar actividades de imitación con el espejo. Juegos de turnos.
- *Estimulación en colchoneta de vibromasaje.* Colocarle cuidadosamente, sobre todo la sujeción en los pies. Hay que conseguir relajación física pero alerta mental. Estar siempre a su lado, manteniendo su atención con juegos visuales. Se aconseja en niños un programa de 3 minutos de duración, que puede repetirse. Al final de la vibración, efectuar presiones profundas en piernas y brazos y luego, si es posible, mantener uno o varios minutos de inmovilidad.
- *Estimulación en columnas de burbujas.* En las columnas prestar atención a cómo nos colocamos. Iniciar el trabajo con el acercamiento de varias partes del cuerpo a la columna: manos, pies, piernas y cabeza. Sentir la pequeña vibración a la vez que el estímulo visual. Llevar a cabo fijaciones y seguimientos visuales acompañando al objeto que se mueve con la mano. En la columna interactiva, realizar juegos de turnos. Jugar con el reflejo en los espejos.
- *Estimulación en piscina de bolas.* Debemos sumergirnos con la persona en la piscina. Se aconseja no poner música para escuchar el ruido de las bolas. Suele ser un estímulo propioceptivo intenso. Hay que jugar con la propiocepción y la visión. Hacer aparecer y desaparecer de la visión las distintas partes del cuerpo. Cubrirse totalmente de bolas. Jugar con la propiocepción y el contraste de sonido: mover y dejar de mover distintas partes del cuerpo. Percepción táctil con una bola en sus brazos y cara. Juegos de coordinación visomotriz, si es posible.
- *Estimulación en el panel de luz y sonido.* Es necesario progresivamente acostumbrarle a la oscuridad total. Descubrir el placer de ser causa. Diálogo primitivo de vocalizaciones. Jugar a producir estímulos sonoros con golpes en el propio cuerpo. Trabajar con la intensidad y la duración del sonido.
- *Estimulación en el panel táctil.* Prestad atención a su colocación. Se trabaja, sobre todo, manos y dedos. Sensibilización y desensibilización. Trabajo pasivo y activo. Con una mano y con otra. Con ojos abiertos y cerrados. Observar diferencias.
- *Ritual final.* Para finalizar la sesión, quitar la música y encender la luz neutra. Conducirle al mismo lugar que en el ritual de inicio, donde se repite la toma de medidas psicofisiológicas, se le viste y se despide del aula.

Aplicaciones prácticas

PRIMER CASO

AVD es un niño de 5 años con parálisis cerebral infantil hemiparética derecha, con alteraciones en el resto de áreas del desarrollo.

Como consecuencia de esta hemiparesia, el miembro superior derecho presenta cierta espasticidad de los músculos flexores, con flexión de codo, retracción de hombro en rotación interna, flexión de muñeca y dedos y pronación de antebrazo. Esta posición queda fijada sobre todo cuando se realizan otras actividades en las que el brazo derecho no participa activamente, tales como deambulación, carrera, subir-bajar escaleras. Activamente es capaz de abrir la mano y extender el codo para apoyarse y lanzar una pelota. Cuando se pautan ritmos, AVD los imita con la mano izquierda. Si se le ofrece un objeto, lo coge con la mano izquierda, girando el tronco si es necesario al ofrecérselo por el lado derecho. Si lo coge con la mano derecha, utiliza una posición en garra. Empuja objetos como una bicicleta, una pelota... con las dos manos.

En cuanto al miembro inferior, utiliza una férula antiequino no articulada. Cuando no lleva esta férula, deambula con los dedos en pronación y el talón elevado del pie derecho. Durante la marcha aparece el patrón sincinésico en miembro superior derecho.

Desde el área de fisioterapia, el tratamiento se centra en: estiramientos pasivos, de los músculos hipertónicos del miembro superior derecho. Trabajo funcional de miembro superior derecho, haciendo uso de terapia por inducción restrictiva del movimiento (manopla limitante) colocada en el miembro superior izquierdo, especialmente para la prensión, el agarre y el movimiento de objetos. Trabajo funcional de miembros inferiores: deambulación y desplazamientos por distintos lugares del centro, rampa, escaleras, jardines y terrenos muy irregulares.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, presenta un grave retraso del lenguaje oral pero se ha producido una evolución muy positiva en el desarrollo de las tres dimensiones lingüísticas a lo largo de su estancia en el centro.

Actualmente, utiliza signos y símbolos pictográficos SPC como sistemas aumentativos de comunicación, apoyando el desarrollo de su lenguaje expresivo y comprensivo, con diferentes funciones: Función de anticipación (a través de una agenda visual); función de petición (con el tablero de elección); y función de información (con el cuaderno de comunicación).

Además, utiliza el lenguaje oral también con diferentes funciones: función de petición; función de rechazo; función interaccional; y función informativa.

En ocasiones, se observa una desviación pragmática del lenguaje oral con el uso de ecolalias inmediatas y/o diferidas para llamar la atención del adulto, evitar una tarea... Ante este uso no funcional del lenguaje, los adultos del entorno hemos acordado ignorar esas producciones orales.

Utiliza el canal auditivo de forma preferente para procesar la información. Tiene una gran capacidad de imitación en cuanto al lenguaje y a las melodías de las canciones. Su vocabulario está en constante evolución. Dado este nivel de lenguaje que presenta, es el ejemplo que tomamos para poder mostrar la relación de ese lenguaje con la representación que se hace de la estimulación que recibe.

Aula multisensorial y de relajación: colchón de agua

La metodología general de intervención, explicada más arriba, se concreta en los siguientes aspectos:

Empezamos todas las sesiones siguiendo siempre el mismo ritual de entrada:

- Primero. Se le recoge en su aula y se le anticipa con la fotografía del aula multisensorial que él mismo coge de la agenda.
- Segundo. Entramos en el aula con las luces encendidas y se sienta en la silla. Se descalza y se le enseñan las fotografías de los elementos con los que vamos a trabajar. A veces, se le da la opción de elegir un elemento de entre dos fotografías. En este momento se efectúa la toma de medidas psicofisiológicas.
- Tercero. Apagamos la luz blanca neutra y encendemos las luces del aparato seleccionado, al tiempo que verbalizamos estas acciones y decimos a qué vamos a jugar.
- Cuarto. Empezamos la intervención con el colchón de agua.

Estimulación vestibular. En un primer contacto con el colchón, AVD experimenta los balanceos que se le provocan. Después, con la experiencia, percibe y reconoce los distintos tipos de balanceos: más o menos intensos, más duraderos, con distintos ritmos, etc. Finalmente, solicita la repetición de los balanceos que él desea y cuando él desea: “¡Fuerte!”, “¡Más!”, etc.

Además del trabajo sobre la secuencia comentada, este elemento nos sirve también para facilitar la relajación del niño de cara a que esté más receptivo a lo largo de toda la intervención.

Propiocepción. Le realizamos una serie de presiones con las manos a lo largo de los miembros superiores e inferiores. Seguimos la secuencia anunciada al tiempo que se van nombrando las partes sobre las que se presiona: hombro, brazo, codo, antebrazo, muñeca y mano en los miembros superiores; cadera, muslo, rodilla, pantorrilla, tobillo y pie en los miembros inferiores. A través de estas presiones en los músculos y las articulaciones, AVD toma conciencia y experimenta sensaciones.

Estas experiencias se repiten en cada sesión a modo de juego, en ambos hemisferios pero sobre todo en el que presenta mayor afectación (es del que tiene menor conciencia y menor experiencia sensorial y motora), y esta repetición incide en que perciba, reconozca y llegue a verbalizar, e incluso a anticipar la presión, en cada una de las partes del cuerpo tratadas.

Estimulación táctil. De manera similar, a través de la manipulación compartida de las fibras de luz, AVD experimenta distintos tipos de sensaciones en su cuerpo. Se llevan a cabo distintas acciones: roces suaves por la cabeza, por los brazos y por las piernas; acercarlas mucho a los ojos; enrollarlas en torno a sus articulaciones; introducirlas por debajo de la ropa, etc.

Después, reconoce cómo y dónde percibe esas sensaciones y realiza una representación mental que le permite pedir dónde quiere y cómo quiere que se le estimule con las fibras.

La sesión finaliza con un ritual de salida: se apaga la luz del aparato; se enciende la luz blanca neutra, a la vez que se verbaliza en voz alta lo que se está haciendo. Se le acompaña hasta la silla para ponerle las zapatillas. En su cuaderno de comunicación, ponemos las fotos del aparato y los materiales empleados para que pueda contarle a su tutor lo que ha hecho. Supone otra forma de representación, mediante un sistema de apoyo a la comunicación oral, como ya se ha dicho.

SEGUNDO CASO

JVD es un alumno de 19 años, con un diagnóstico de autismo que lleva escolarizado en el centro desde hace 13 años. Su tendencia al aislamiento y la falta de interés comunicativo hacen que su forma de comunicarse sea, en la mayoría de ocasiones, inducida por el adulto. Puede comunicarse de forma oral, aunque siempre en conversaciones muy estructuradas y de forma rutinaria.

Su expresión lingüística se caracteriza por la aparición de constantes ecolalias en las que verbaliza escenas y diálogos televisivos, muchas veces incomprensibles. En ocasiones, estas excesivas verborreas ecolálicas se interrumpen cuando el adulto le da consignas verbales claras o cuando realiza algunas actividades muy motivadoras para él.

Su rigidez cognitiva acarrea en algunos momentos ciertos trastornos de conducta que, incluso, pueden llegar a las autolesiones o las agresiones al adulto o a los iguales. Es de suma importancia cambiar lo mínimo posible los planes previstos, al igual que el trabajo rutinario, anticipando las actividades a través de las agendas en las aulas.

Su nivel atencional mejora en situaciones de trabajo individual. Cuando está más nervioso, con mayor presencia de su jerga, le cuesta atender y hay que insistirle muchas veces para lograr la atención en la tarea.

JVD presenta una velocidad de respuesta muy lenta, por lo que se le debe dejar el tiempo suficiente para que ésta aparezca o para que ejecute la actividad que se le ha propuesto.

En el ámbito motor no presenta dificultades significativas en las conductas motrices de base (coordinación dinámica general, equilibración y coordinación visomotriz). Cuenta con una postura corporal y una forma de deambular por el espacio muy particulares, presentando también estereotipias motoras simples.

Es autónomo para su higiene personal, la comida y también en los desplazamientos, aunque necesita ayuda verbal para realizar algunas tareas escolares.

Aula multisensorial y de relajación: columna de burbujas

Este curso escolar JVD entra, individualmente, una sesión a la semana en el aula multisensorial, siguiendo la metodología que llevamos a cabo en el colegio y que ya se ha expuesto anteriormente.

De esta manera, la sesión comienza cuando el adulto va a buscar a JVD a su aula de referencia, donde la tutora le indica que se acerque a la agenda diaria, coja la tarjeta con el símbolo pictográfico del aula multisensorial, y verbalice la actividad que le toca.

Una vez dentro del aula multisensorial, se sienta en la silla para comenzar con el ritual de inicio: quitarse las zapatillas, tomar las medidas fisiológicas con el pulsioxímetro para después poder realizar un registro sistematizado y, finalmente, poner en la agenda y verbalizar las actividades que se van a llevar a cabo (es recomendable no poner más de dos actividades).

En la sesión que hemos elegido como estudio, hemos trabajado con dos aparatos del aula, la columna de burbujas y la piscina de bolas. A continuación, se describe cómo el alumno responde a los estímulos que se le presentan.

Cuando trabajamos en la columna de burbujas, no encendemos ningún otro elemento de luz, aprovechando de una manera completa las distintas estimulaciones que este aparato ofrece al usuario.

Nos colocamos sentados uno detrás de otro en el podium en el que se han instalado las columnas, de manera que exista contacto corporal y, a la vez, se favorezca una postura cómoda y relajada para el alumno. Teniendo en cuenta estos dos factores (el uso recomendable del aparato y la postura a adoptar en cada situación y con este alumno en concreto), hemos trabajado dos aspectos fundamentales en la columna de bolas:

La fijación y seguimiento visual de las bolitas que suben y bajan en la columna. Se lleva el dedo índice del alumno siguiendo la trayectoria de la bola, o se juega a buscar la bola de un determinado color, o se le anima a verbalizar “*ahora está subiendo*” a la vez que sigue con la mirada y la mano la bola, etc.

La estimulación vibratoria a través del contacto directo de las partes del cuerpo con la columna. Se le propone al alumno acercar la frente, las manos o los pies a la columna, incluyendo algunos ritmos sencillos.

La relajación visual que se consigue en la columna de burbujas se acentúa con el efecto visual que produce al prolongarse la misma en los espejos situados detrás y a los lados. Además, a esta relajación visual se le añade el sonido monótono y suave de las burbujas en el agua. Todo ello conlleva que JVD deje de emitir, en los 10 minutos que solemos permanecer en esta situación, el lenguaje ecológico que le caracteriza. El bienestar y la relajación que se consiguen son realmente profundos.

Aula multisensorial y de relajación: piscina de bolas

Para trabajar en la piscina de bolas necesitaremos algo de iluminación. En este caso encendemos el foco de luz giratorio y la bola de espejos.

JVD realiza siempre una especie de ritual antes de lanzarse a la piscina, y es que rodea a gatas todo el borde de la piscina. Cuando llega al final, se tira tumbado hacia arriba y de golpe dentro de ella. Ya dentro, nos colocamos uno frente al otro y trabajamos los siguientes aspectos:

Contraste de movimiento y parada del movimiento, asociando también el sonido intenso de las bolas al moverse. Siempre comenzamos con este juego.

Reconocimiento de las partes del cuerpo. Con las bolas tapando totalmente al alumno, él va sacando las partes del cuerpo que yo le indico.

Estimulación táctil y propioceptiva. Se le proporcionan masajes con las bolas por diferentes partes del cuerpo, jugando también con variar las presiones en los brazos y piernas.

Coordinación óculo-manual. Jugamos a pasarnos las bolas de la piscina, lanzarlas a la pared guardando los turnos, etc.

Una vez pasados los 30 minutos que dura la sesión, se termina la actividad, iniciándose el ritual final. Se apaga la música (en caso que esté encendida) y se enciende la luz blanca neutra. JVD se dirige a la silla, se toman las medidas fisiológicas, se pone las zapatillas y salimos del aula.

Todo este trabajo de intervención educativa queda reflejado en una serie de fichas de evaluación, específicas para las aulas multisensoriales y de relajación, que se incluyen después en una aplicación web creada por el Colegio Gloria Fuertes y que se expondrá en posteriores trabajos.

Conclusiones

Después de este trabajo de intervención educativa en estas aulas, queda claro que el propio cuerpo constituye por sí mismo una fuente de aprendizaje de primer orden. Estudios actuales de neurociencia (GREENFIELD, 2007; RODRÍGUEZ, 2009; DOIDGE, 2009; DAMASIO, 2010) indican las importantes conexiones del cuerpo, el cerebro y la mente para producir una adaptación adecuada al medio, especialmente al social. El cerebro solo puede conocer el mundo y la propia mente a través del cuerpo por lo que el trabajo planteado aparece encaminado en la correcta dirección.

El hecho de sistematizar una metodología de intervención educativa en las aulas multisensoriales y de relajación ha propiciado una conjunción de prácticas y de experiencias compartidas entre el universo de la psicomotricidad y el de la integración sensorial. Dos disciplinas que, tomadas en conjunto, generan continuamente nuevos modos y maneras de comprender el papel del cuerpo en el desarrollo de la persona con y sin discapacidad, y también ponen de relieve la importancia de la integración sensorial para acceder al *uso* de sí mismo.

Por otra parte, los resultados del trabajo de estimulación en los espacios *snoezelen*, corroborados por la literatura científica en personas con distinto grado de discapacidad intelectual, se pueden agrupar en los siguientes apartados:

- Beneficios en las reacciones psicofisiológicas, tales como adecuados aumentos y descensos de tono muscular, tasa cardiaca, frecuencia respiratoria, presión sanguínea, diámetro pupilar, etc.
- Aumento de la capacidad de atención a diversos estímulos táctiles, propioceptivos, vestibulares, visuales y auditivos.
- Descensos en conductas disruptivas, en los niveles de agresividad hacia sí mismo o hacia los otros y en los movimientos estereotipados.
- Ampliación del repertorio de respuestas comunicativas positivas, tales como aumentos en fijaciones y seguimientos visuales y auditivos; mayor número de vocalizaciones, de sonrisas y risas y de gestos para demandar interacciones.

En resumen, el trabajo en estas aulas conlleva un grado más elevado de relajación, un mayor bienestar emocional del sujeto consigo mismo y con las demás personas, y una mayor presencia en el mundo.

Referencias bibliográficas

- ARSUAGA, J. L. & MARTÍNEZ, I. (1998). *La especie elegida*. Madrid: Temas de Hoy (4ª edición).
- AYRES, A. J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, Cal.: Western Psychological Services.
- AYRES, A. J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: WPS.
- AYRES, A. J. (2005). *Sensory Integration and the Child. Understanding Hidden sensory challenges*. Los Angeles: WPS.
- BERMÚDEZ DE CASTRO, J. M. ET AL. (2004). *Hijos de un tiempo perdido*. Barcelona: Ares y Mares.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- BOSCAINI, F. (1988). *Psicomotricidad e integración escolar*. Madrid: García Nuñez.
- DOIDGE, N. (2009). *El cerebro se cambia así mismo*. Madrid: Aguilar.
- FONSECA, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Nuñez.
- FRÖHLICH, A. (1993). *La stimulation basale*. Lucerna: SZH/SPC.
- FRÖHLICH, A. (1998). *Basale Stimulation. Das Konzept*. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- GREENFIELD, S. (2007). *El poder del cerebro*. Barcelona: Crítica.
- KELLY, G. (1989). "Vestibular stimulations as a Form of Therapy". *Physiotherapy*, 75 (3), 136–140.

- LÁZARO, A. (2000). “La inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 121–138.
- LÁZARO, A. (2002). *Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- LÁZARO, A. (2003). *Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la Educación Especial* (Tesis doctoral sin publicar). Murcia: Universidad de Murcia.
- LÁZARO, A. (2004). *Los zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira.
- LÁZARO, A. & MARTÍNEZ, P. (1998). “La psicomotricidad en un centro de educación especial: diseño del espacio y función de los materiales”. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis. Puesta al día número 13: 310–330.
- LÁZARO, A. & MIR, C. (2000). “Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* 1, 27–39.
- LÁZARO, A., ARNAIZ, P. & BERRUEZO, P. P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Zaragoza: Mira.
- LÁZARO, A., CID, M. J. & BERRUEZO, P. P. (2007). “Registro y valoración de datos en aulas multisensoriales: propuesta a partir de las experiencias desarrolladas en el Colegio «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) y en APASA de Amposta (Tarragona)”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* 27, Vol. 7 (3), 69–92.
- LÁZARO, A. & BERRUEZO, P. P. (2009). “La pirámide del desarrollo humano”. *Revista de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* 34, 15–42.
- MARTÍNEZ, P. ET AL. (2008). *El Colegio de la luz*. Zaragoza: Aqua.
- REEVES, H. ET AL. (1997). *La historia más bella del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- QUIRÓS, J. B. & SCHRAGER, O. L. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica–Panamericana.
- SCHRAGER O. L. (1988). “Integración sensorio–perceptivo–motriz y aprendizaje”. *Revista de Psicomotricidad* 30, 51–76.
- RODRÍGUEZ, F. (2009). *Educación y neurociencia. Psicología Educativa* vol.15, 1, 5–12.
- SCHRAGER, O. L., LÁZARO, A. & RAMÓN, P. (1997). “Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afectación motriz de grado diverso, antes y después de la aplicación de un programa de estimulación psicomotriz con estimulación háptica y vestibular”. *Actas de las Segundas Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: INSERSO.
- SCHRAGER, O. L. (1999). “Reflejos tónico–posturales y desarrollo del lenguaje (Hacia un modelo neuropsicológico de los trastornos disfásicos)”. *Tesis doctoral inédita*. Madrid: Universidad Autónoma.
- SCHIFFMAN, H. R. (2005). *La percepción sensorial*. México: Limusa.
- VERHEUL, A. (2007). *Snoezelen materials homenaje*. The Netherlands: Ad Verheul.
- VV. AA. (2010). *Premios Marta Mata 2009. Colegio Público de Educación Especial “Gloria Fuertes”*. Madrid: Ministerio de Educación, 185–216.
- WILLIAMS, M. S. & SHELLENBERGER, S. (1994). “The Alert Program for self–regulation”. *American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. Special Interest Section Newsletter* 17, 1–3.

El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial¹

José Emilio PALOMERO PESCADOR

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ

María Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

Correspondencia:
José Emilio Palomero Pescador

Correo electrónico:
emipal@unizar.es

Dirección postal:
Facultad de Educación
C/ San Juan Bosco, 7
50071 Zaragoza
Teléfono: +34 976761301 (3444)

Pablo Palomero Fernández

Correo electrónico:
pabpalom@unizar.es

Dirección postal:
Facultad de Ciencias Sociales
y del Trabajo
Universidad de Zaragoza
Violante de Hungría, 23
50009 Zaragoza
Teléfono: +34 976761027

María Rosario Fernández Domínguez

Correo electrónico:
mrfernan@unizar.es

Dirección postal:
Facultad de Educación
C/ San Juan Bosco, 7
50071 Zaragoza
Teléfono: +34 976761301 (3444)

Recibido: 21 de septiembre de 2010

Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Desde nuestra experiencia en la formación de estudiantes universitarios consideramos que la metodología convergente debe permitir incorporar las competencias socioafectivas en la enseñanza universitaria, integrar los aspectos emocionales y la autorreflexión, romper los dualismos mente-cuerpo y razón-sentimiento y apostar por la educación emocional. Por ello, quienes firmamos este trabajo consideramos que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debería convertir el mundo de las emociones en elemento fundamental para la formación de cualquier profesional, sea éste médico, psicólogo, profesor, fisioterapeuta, psicomotricista o terapeuta ocupacional... Situados en este contexto, la experiencia pedagógica que describimos a continuación pretende destacar las posibilidades del *cuaderno de bitácora* como recurso formativo en la educación universitaria, exponer sus fundamentos metodológicos y ver sus resultados. Se trata de una herramienta que utilizamos desde hace años en diferentes asignaturas y titulaciones (Postgrado en Psicomotricidad, Magisterio, Psicopedagogía, Trabajo Social y Fisioterapia), y que en este artículo referimos al Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza.

PALABRAS CLAVE: *Cuaderno de bitácora, Psicomotricidad, Competencias socioafectivas, Educación emocional, Espacio Europeo de Educación Superior.*

The logbook and training psychomotricists: How to promote the link between the academic culture and the experiential culture

ABSTRACT

From our own experience in training university students we believe that the methodology in the process of higher education convergence should allow to include socio-affective competences in university teaching, integrating emotional aspects and self-reflection, breaking down dualisms such as body-mind and rationality-feelings, and adopting emotional education. For this reason, the authors of this article believe that the European Higher Education Area (EHEA) should contribute to considering emotions as essential in training every professional, regardless of whether the professional is a doctor, a psychologist, a teacher, a physiotherapist, an educational therapist, etc.

Within this context the teaching experience described aims at highlighting the possibilities of the "logbook" as an educational resource in university teaching, pointing out its methodological foundations and results. It is a tool that we have used for many years in different courses and studies (the Postgraduate Master's in Psychomotricity, the degrees in Teacher Education, Psychopedagogy, Social Work and Physiotherapy). In this article we focus on its implementation on the Postgraduate Masters' in Psychomotricity and Education of the Universidad de Zaragoza (Spain).

KEY WORDS: *Logbook, Psychomotricity, Socio-affective competences, Emotional Education, European Higher Education Area.*

“À l’ère de la mondialisation, la relation à l’autre est plus que jamais fondamentale.”

(DOMINIQUE MOÏSI, 2008: 42).

1. Introducción y antecedentes

Como ya hemos señalado en otro lugar (PALOMERO PESCADOR & FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2005), cualquier práctica educativa está guiada por una posición teórica, por una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Tal como señala Ignacio Ramonet (2004), *“Resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo”*. Desde esta perspectiva, nosotros creemos que la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social. Precisamente por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad, hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario, objetivo al que el sistema educativo puede contribuir de diferentes formas: convirtiendo las aulas en lugar para la reflexión y el debate; impulsando relaciones dialógicas y solidarias; seleccionando contenidos que permitan hacer una lectura crítica de la realidad... Este es el escenario en el que encuadramos la experiencia que se describe a continuación; el escenario de la pedagogía social y dialógica de Paulo Freire, que sigue siendo hoy un referente básico en educación y en formación del profesorado.

Por otra parte, desde nuestra experiencia en la formación de estudiantes universitarios consideramos que la metodología convergente debe permitir incorporar las competencias socioafectivas en la enseñanza universitaria, integrar los aspectos emocionales y la autorreflexión, romper los dualismos mente-cuerpo y razón-sentimiento y apostar por la educación emocional, una revolución necesaria en las aulas y, desde luego, aún pendiente. Por ello, quienes firmamos este trabajo consideramos que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debería convertir el mundo de las

emociones en elemento fundamental para la formación de cualquier profesional, sea éste médico, psicólogo, profesor, fisioterapeuta, psicomotricista o terapeuta ocupacional...

Situados en este contexto, la experiencia pedagógica que describimos a continuación pretende destacar las posibilidades del *cuaderno de bitácora* como recurso formativo en la educación universitaria, exponer sus fundamentos metodológicos y ver sus resultados. Se trata de una herramienta que utilizamos desde hace años en diferentes asignaturas y titulaciones (Postgrado en Psicomotricidad, Magisterio, Psicopedagogía, Trabajo Social y Fisioterapia), y que en este artículo referimos al *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza.

2. Fundamentos metodológicos

El diccionario de uso del español define el término bitácora como *“Libro en que se apuntan las incidencias de la navegación”* (MARÍA MOLINER, 1981, Tomo I: 812). En efecto, el cuaderno de bitácora, también llamado cuaderno de a bordo, es una herramienta de navegación marítima utilizada desde hace siglos, que luego pasó a denominarse, por simplificación, bitácora. La bitácora es una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando de un barco, en el que se guardan la brújula y un cuaderno, el cuaderno de bitácora, en el que el capitán debe anotar diariamente la travesía realizada ese día y las incidencias ocurridas. Fue tan sólo hace unos años cuando este término se popularizó gracias a Internet (CUETO, 2004), donde circulan hoy millones de bitácoras o *blogs* (144 millones, según Google, en septiembre de 2010), descendientes directos de los famosos bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narran la vida de los barcos, las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, intrínsecamente ligado al hecho de navegar.

Situados en el horizonte del paradigma humanista, etnográfico o interpretativo, que utiliza los documentos personales como instrumento de estudio, análisis e investigación, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Como dice Delors (1996: 95), *“la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”*. Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación de los estudiantes universitarios. En este caso, de las alumnas y alumnos del *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza.

Con él pretendemos motivar el aprendizaje de contenidos académicos y prácticos (o profesionales), e impulsar al mismo tiempo los procesos de formación personal, considerados como una parte esencial de la formación de los psicomotricistas, como han destacado Lapierre (2001), Aucouturier (1994), Mila (2000), Sánchez Rodríguez & Llorca Linares (2008), etc.

En efecto, *“Trabajar en Educación Psicomotriz requiere de un proceso personal e interpersonal de comunicación. [Por ello] la formación del psicomotricista debe basarse en un trabajo amplio y recíproco que se cimiente en los contenidos teóricos, prácticos o profesionales y el trabajo personal, combinándose estas tres dimensiones de forma que haya una convergencia de conocimientos que facilite la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal”* (SÁNCHEZ RODRÍGUEZ & LLORCA LINARES, 2008: 36).

Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda, el testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en unos textos redactados al estilo de un diario personal. Se trata de una herramienta que favorece la reflexión significativa y vivencial, que recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones, que proporciona información sobre la vida mental y emocional y que contribuye al desarrollo profesional y sociopersonal de los estudiantes. Con él pretendemos, finalmente, que los estudiantes descubran también, y de forma vivenciada, las huellas de la investigación en la acción, el enfoque desarrollado por John Elliott.

3. El aula como lugar de encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial

Como señala Contreras (2010: 63), la característica dominante del conocimiento académico es su separación del sujeto: *“En la actualidad, la noción de conocimiento tiene que ver con aquellos conjuntos de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas. Podríamos decir que la sociedad del conocimiento no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir–nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in–corporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.”*

En este sentido, la formación del psicomotricista exige hacer algo con uno mismo, con la propia subjetividad, convertir la formación en una experiencia, puesto que *“es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa [...], lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar–se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser”* (CONTRERAS, 2010: 63). No en vano, es nuestra condición de sujetos lo que nos constituye de forma más íntima y radical, por lo que tan sólo desde una interrogación por nuestra propia subjetividad es posible una mejor comprensión del mundo en que vivimos y de nuestro propio espacio vital.

Desde esta perspectiva, uno de los grandes retos de la educación actual es el hecho de que los procesos de enseñanza/aprendizaje únicamente cobran sentido en la relación, en el contacto humano; algo que implica un cambio metodológico radical y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula (PALOMERO FERNÁNDEZ, 2010: 146).

Esta visión de la educación como relación nos invita a entrar en un dominio que nos asusta, el de lo (inter)personal. Y tal vez nos asuste porque lo relacional y lo personal escapan con facilidad al control de variables, a la lógica positivista, a lo previsible, a lo conocido. Sin embargo, ignorar las variables sociales y personales no elimina su influencia, sino que tan sólo contribuye a ocultar las raíces de muchos de los males que aquejan en la actualidad a nuestro sistema educativo.

Si observamos la estructura de la formación ofrecida a nuestros docentes, podemos concluir que parece que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de seres sociales y emocionales. Sin embargo, como señala López Noguero (2005: 56), *“La estructura semántica académica que podemos desarrollar en el ámbito universitario sólo resultaría relevante cuando se combine con la estructura semántica experiencial”*, cuando consigamos *“unir los contenidos que pretendemos que la clase interiorice a la realidad vivida por los propios alumnos”*, convirtiendo de esta forma el aula en *“un lugar de interacción, negociación e integración de culturas: la experiencial por un lado y la académica por otro”*.

En este sentido, entendemos que los contenidos académicos son algo dinámico, relacionado con las vidas de los estudiantes, con lo que sienten o desean, con lo que les frustra o les hace gozar. De ahí que los abordemos a partir de la experiencia. Pretendemos, así, que nuestros alumnos no aprendan únicamente desde la cabeza, sino que construyan conocimientos con un sentido personal, siendo éste el principal objetivo del *cuaderno de bitácora*.

Situados en la perspectiva que acabamos de describir, ofreceremos a continuación una selección de textos significativos redactados por alumnas del *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza a lo largo de sus diferentes ediciones. A través de ellos se podrán entrever, de forma directa y sin intermediarios, los beneficios académicos y personales de esta herramienta de trabajo.

4. Notas tomadas de los cuadernos de bitácora de las estudiantes

Para mostrar los resultados de nuestro trabajo ofrecemos seguidamente una selección de textos redactados por las alumnas del postgrado (cuya identidad dejamos en el anonimato) a lo largo de diferentes cursos académicos. Queremos que sea el propio alumnado quien tenga la voz y la palabra. Por ello, al transcribirlos hemos respetado su redacción original, si bien incluyendo las correcciones de

estilo y los ajustes necesarios para dar sentido, hilazón y belleza al discurso. Se trata de documentos muy significativos, que permiten entrever las posibilidades, la metodología y los resultados del cuaderno de bitácora, especialmente en aquello que hace referencia a los dos ejes centrales de la formación personal (SÁNCHEZ RODRÍGUEZ & LLORCA LINARES, 2008: 37), que son los siguientes:

- El conocimiento vivencial de la utilización del espacio, los objetos y los otros, y de las dinámicas motrices, cognitivas y socioafectivas que entran en juego.
- El conocimiento de la historia personal, y de las actitudes, fortalezas, dificultades y necesidades propias que pueden repercutir en la relación con los demás.

MI PRIMERA CLASE

“Esta ha sido mi primera clase del postgrado y no conocía a nadie. Me inquietaba enfrentarme a una situación nueva. He estado tan acostumbrada, en la escuela y en la universidad, a una educación tan inflexible y estricta, que esperaba que las clases fueran más estructuradas y la profesora más rígida. Pero para mi satisfacción fue diferente. Y esto me ha hecho pensar en lo importante que es para un psicomotricista o para una maestra saber llegar a sus alumnos y alumnas y transmitirles confianza. En esta primera clase me he planteado la necesidad de cambiar mis esquemas, de abrir mi mente.”

CRECIMIENTO PERSONAL

“Quiero culminar este módulo diciendo que estas clases, a pesar de mis propios inconvenientes, a mis temores y a mi vergüenza, me parecieron estupendas. Me ayudaron a darme cuenta de cómo soy, de cómo estaba yo con respecto a las clases y de la predisposición con la que venía al postgrado. Siento que estos dos días fueron buenos para aprender de mí misma y para darme cuenta de que debo trabajar más en mí, en mis emociones, en mis actitudes. He logrado comprender que el crecimiento personal debe ser trabajado constantemente y que esto me servirá, como maestra y como psicomotricista, para lograr que mis alumnos y alumnas puedan desarrollarse como personas. Los niños pequeños son como esponjas que absorben todo lo que como educadores queramos enseñarles o transmitirles, pero que también absorben lo que somos como personas.”

FRENTE AL ESPEJO

“La profesora, Marta Esteban, nos invita a buscar un lugar frente al espejo, nos dice que nos miremos en silencio, sin juicios sobre nuestra apariencia física, sólo mirar nuestro cuerpo y reconocerlo, ver quién somos, cómo somos. Yo me puse cerca del espejo y allí estuve casi quince minutos, con música de fondo. Primero traté de concentrarme en esa mirada silenciosa, pero de inicio me fue imposible. Empecé observando aspectos físicos, y sin querer comencé a hacer juicios negativos sobre mí misma. Luego, tras torturarme, comencé a mirarme de otra manera, cambié mi enojo conmigo misma por la tranquilidad de verme más allá de mi cuerpo.

Empleé la técnica de la pregunta/respuesta. Me miraba y me preguntaba y a la vez respondía. Empecé con lo más simple: ¿cómo me llamo?, ¿de dónde vengo?, ¿qué quiero para mí?, ¿quién soy?, ¿qué busco?, ¿qué siento?, ¿qué pienso?, ¿soy feliz?, ¿qué hago para conseguirlo?, ¿cuáles son mis miedos?, ¿qué hace que me ponga triste?, ¿qué he vivido?, ¿qué quiero vivir?, y muchas más preguntas que me ayudaron a encontrarme conmigo misma y a verme de otra forma. Entonces me di cuenta de que soy una persona muy valiosa, que se siente feliz, que tiene muchas personas que la aman, que gusta de las cosas que hace, que es luchadora y que trata de vencer las dificultades, que ha vivido lo que vivió para aprender de esas experiencias, que tiene muchos deseos de vivir, de hacer cosas, de mejorar, que tiene sueños y proyectos de vida. Pero que también tiene muchos temores, vergüenzas y desconfianzas, que tiene muchas limitaciones de tipo emocional.

Tras los quince minutos iniciales, la profesora nos invitó a que, en posición cómoda, siguiéramos mirándonos. Yo decidí sentarme y continué con otro tipo de preguntas: ¿a qué tengo miedo?, ¿por qué?, ¿por qué desconfío o tengo vergüenza? [...]. Y todas las repuestas me llevaron en muy pocos minutos a analizar mi vida, a recordar situaciones vividas, algunas fuertes, otras no tanto, pero que me han llevado a tener miedo, desconfianza o vergüenza.

Esta actividad no sólo me ha permitido descubrir muchas cosas sobre mí misma, sino que me ha llevado a tomar la decisión de trabajar más mis áreas flojas, de exponerme más para vencer mis dificultades, para superarme. También me ha permitido comprender la importancia que tienen en psicomotricidad la mirada y el reconocimiento de la propia imagen; y también que debemos permitir que el niño viva sus emociones de alegría, de enfado, de tristeza o de angustia..., y que las exprese.

Cada vez veo con más claridad la importancia de la formación personal. Trabajar el propio mundo emocional es algo esencial para los maestros y para todos aquellos profesionales que trabajan con personas. En el caso de los psicomotricistas, con este trabajo se pretende facilitar su crecimiento personal, su madurez emocional, para que luego puedan ayudar a sus alumnos a conocerse a sí mismos, a comprenderse, a identificar lo que sienten y lo que piensan, y para que puedan ayudarles a escuchar y a sentir su cuerpo, a cuidarlo y valorarlo, y a identificar y desarrollar sus cualidades y sus dones. Y para ello es muy importante que el psicomotricista haya pasado por las mismas situaciones. ¿Cómo enseñarle a un niño a valorar su cuerpo, sin antes haber hecho nosotros lo propio con el nuestro?"

ESPACIOS DE ACCIÓN Y AVENTURA

"Ayer quedé muy complacida con el trabajo que realizamos en clase. En sin palabras, trabajamos la comunicación no verbal, el gesto, la acción, el movimiento, la desinhibición; en polca piqui, el acuerdo y la simultaneidad; en la mirada, nos desplazamos por la sala al ritmo de la música, cantando, moviéndonos libremente, comunicándonos tan sólo con los ojos; en transmisor y receptor trabajamos la modulación tónica y la complementariedad..., y así continuamos con otra serie de actividades que me gustaron mucho. Analizaré seguidamente cada una de ellas [...].

Tras las actividades de ayer, hoy he llegado muy expectante, cargada de deseo y de mucha energía y disposición. Las sesiones de hoy han sido combinadas, teóricas y prácticas. El profesor, Javier Mendiara, comenzó mostrándonos su propuesta didáctica Espacios de acción y aventura. Pasamos la mañana observando vídeos que ponen en evidencia las habilidades metacognitivas que los niños ponen en marcha en dicha actividad. Luego, por la tarde, tuvimos trabajo de formación personal en la sala tatami, y durante la sesión estuvimos trabajando los siguientes rasgos de conducta inherentes al perfil del educador que hace psicomotricidad: observar, saber esperar, comprender, acoger, dar y tener confianza, sentirse seguro y dar seguridad. En este contexto, desarrollamos una serie de actividades orientadas a la adquisición de competencias relacionadas con los factores perceptivo-motrices, con la modulación del movimiento, con la construcción de conocimientos, con la expresión y comunicación corporal, con la imagen corporal y la relajación. Las describiré seguidamente [...]."

EL GLORIA FUERTES

"Quiero comenzar estas reflexiones resaltando que el V Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad ha sido de gran significado para mi vida profesional. Será algo que recordaré siempre. Estoy muy contenta de haber participado, de haber tenido la oportunidad de asistir a las ponencias y talleres de gente tan importante en el mundo de la psicomotricidad como Alfonso Lázaro, Pilar Arnáiz o Javier Mendiara. Y, cómo no, de haber tenido el privilegio de conocer el Gloria Fuertes. Ahora mismo son muchos los sentimientos y cosas que quisiera expresar, pero lo primordial será decir que la organización y desarrollo de este evento fue impecable [...].

No sólo me voy con mucha información, sino también con el recuerdo de la gran calidez con que fuimos acogidos por todo el equipo docente, por los terapeutas, por el resto de profesionales que trabajan en el Gloria Fuertes, y por los alumnos [...]. Esta experiencia me ha emocionado mucho, por el trabajo que allí se hace, por los resultados, por la sonrisa de los niños, por la generosidad con la que todos nos han regalado su tiempo. Me ha impresionado también la solidaridad, el compañerismo y el reconocimiento mostrado en el gran homenaje que se rindió a Pedro Pablo Berruezo...

He pasado de oír hablar del colegio de la luz y de los sueños, a verlo con mis propios ojos. Y esto me ha inspirado muchísimo y me ha provocado un intenso deseo de ser mejor persona, de formarme más como profesional y de comprometerme con mi trabajo para

desarrollar mis propias experiencias. Me pregunto por qué no comenzar ya a trabajar desde ahora, tratando de imitar algo a todas luces tan valioso: un proyecto educativo comprometido hasta la médula con la educación integral de todos esos niños y jóvenes, cuyos ojos brillaban subidos en sus zancos. Me voy muy contenta de este encuentro y espero que algún día mis sueños también se conviertan en realidad.”

GIGANTES CON ZANCOS: SUBIR A LO MÁS ALTO

Una de las alumnas del postgrado reproducía en su cuaderno bitácora las alusiones que se hacen a los zanquistas del Gloria Fuertes en las conclusiones del “V Encuentro Aragonés de Especialistas en Psicomotricidad”, celebrado en Andorra (Teruel) los días 5 y 6 de febrero de 2010:

“Viernes día cinco de febrero de 2010. Momento flow, 16,15 horas. Recurriendo a la misma metáfora que utilizaron las personas a las que entrevistó Csikszentmihalyi en 1975, los zanquistas del Gloria Fuertes entran en acción y se dejan arrastrar por la corriente, que les lleva hacia delante. Absorbidos por su actividad, fluyen..., mientras la emoción inunda rostros, gestos, acciones y movimientos...”

Y después añadía un texto tomado de Alfonso Lázaro (2004) para reflejar esta experiencia de flujo:

“Hemos visto estremecerse los cuerpos de emoción al subir a los zancos y actuar en un escenario; afirmamos que hemos visto las pupilas dilatadas de puro placer en los ensayos previos; afirmamos que hemos notado la piel erizada porque el sentimiento emerge y se condensa cuando el público aplaude, y afirmamos que sólo desde el afecto se puede ayudar a crecer al ser humano.

Lo que supone para un alumno con Síndrome de Down y discapacidad mental media alzarse sobre una plataforma a 85 centímetros del suelo y poder, desde allí, desplazarse e interactuar; o el reto que representa para un alumno con Déficit de Atención con Hiperactividad inhibir aquellos actos y movimientos que interfieren la correcta ejecución de esta tarea; o la magia que siente la alumna con Trastorno de la Personalidad e Inadaptación Social al poder mirar el mundo desde lo alto, posiblemente no sepamos calibrarlo nunca.

Sí podemos, con los datos de que disponemos, definir que este tipo de situaciones contienen flow, es decir, que a través de ellas las personas nos sentimos emerger, notamos que la situación vivida contiene una especie de flujo que nos hace involucrarnos en las propias acciones de la tarea, mostrarnos radiantes ante los demás y ante nosotros mismos y alcanzar ese estado, quizás momentáneo, que se denomina felicidad.

En las situaciones de aprendizaje de andar con zancos, y sobre todo en las de actuar en público, se ponen de relieve la mayor parte de estos rasgos. La calidad de la experiencia conduce al disfrute, y el placer de asumir un reto finaliza en la magia de alcanzarlo. La profunda vivencia individual, junto con el sentimiento de la actuación en grupo, procuran a los zanquistas experiencias tan intensas que siempre quieren repetir las”.

¿PARA QUÉ NECESITÁBAMOS UNA MANZANA?

“La jornada de hoy se presentaba como una incógnita, ¿para qué necesitábamos una manzana? La respuesta la he obtenido a primera hora de la mañana. Debíamos comerla con mucha tranquilidad, masticar cada bocado unas veinte veces. Al principio me ha costado... ¡Tanto tiempo invertido en una manzana...! Pero esto me ha hecho reflexionar en lo rápido que pasa todo, en el hecho de que no “masticamos” cada uno de los momentos de nuestras vidas. Nos los “fragamos” directamente, sin más. Después hemos realizado un conjunto de actividades que tienen que ver con lo que los demás piensan de nosotros; y cuando hemos terminado me ha venido a la cabeza el módulo impartido por Charo Fernández, en el que hablamos de la imagen que cada uno tiene de sí mismo, ajustada o no, de la que proyectamos a los demás y de lo que en realidad somos y sentimos. Para finalizar el día cada uno ha entregado una carta a quien le había caído en suerte... Me ha emocionado que la persona a la que me tocó escribirle se haya abrazado a mí dándome las gracias.”

ESCUCHAR CON LA MIRADA Y CON LAS MANOS

“A continuación describiré brevemente dos de los ejercicios que más me gustaron este fin de semana: “Escuchar a través de las manos” y “Las miradas”.

Escuchar a través de las manos. Por parejas, partiendo de una situación de calma, en un espacio íntimo. Nos tocamos las manos con la pareja, dejamos percibir el tacto de la otra persona y trasmitimos el nuestro; las sensaciones físicas de calor, suavidad, humedad y, también, las sensaciones emocionales. Dejamos sentir a la otra persona, que a través del toque nos transmite afecto, amistad, confianza. Es una sensación placentera. Invades la intimidad del otro al tiempo que te expones y dejas que el otro irrumpa en la tuya. Cuando cogemos a alguien de la mano, transmitimos seguridad, estima, intimidad, cordialidad, cariño. Invitamos a las emociones a ser reconfortadas por las caricias y sensaciones del tacto. El profesor, Marcelino Vaca, desarrolló la sesión con un ritmo progresivo hasta llegar a este punto de confianza. Tras una primera etapa, en la que el contacto era más lúdico y teñido de un menor compromiso personal, el roce y la gestualidad han ido aumentando de forma paulatina. Cada vez hemos tenido que estar más expuestas a las otras, al mismo tiempo que el grado de introspección se incrementaba a medida que avanzaba la sesión. Para sentirte cómoda en esta actividad tienes que tener una disposición previa, estar dispuesta a compartir y experimentar todas esas sensaciones. La experiencia finaliza tumbados cerca de la pareja con la que hemos realizado este ejercicio de escucha a través del tacto.

He estado reflexionando sobre las posibilidades que tiene el tacto para comunicarnos con los niños. No es igual coger a un niño suavemente y acompañarlo, que apretarle la mano y dirigirlo. En ambas ocasiones cogemos de la mano al niño, pero el mensaje que transmitimos es diferente en cada caso.

Las miradas. Por parejas exploramos las posibilidades de las miradas. Primero de forma lúdica, con una mirada poco sostenida, de forma ficticia. La progresión va hacia una mirada más expresiva, de miedo, de rabia, de enfado, de simpatía, de cariño, de alegría. Es difícil sostener la mirada del otro. Mi compañera se puso nerviosa. Después cambié de pareja y esta vez el ejercicio consistía en expresar ternura; y así recibí la mirada tierna de la otra persona, que me transmitió una gran serenidad y un inmenso bienestar subjetivo. Esta experiencia me ha llevado a reflexionar sobre cómo la mirada influye en los otros, a la vez que nos influye a nosotros mismos, y a comprender de una forma vivenciada que los psicomotricistas debemos entrenarnos en manejar y sostener la mirada, y ser capaces de utilizarla como vía para acceder al otro y aceptarlo como persona.”

EL VALOR DEL JUEGO

“El módulo del juego ha sido genial, tanto por las explicaciones teóricas que nos ha dado el profesor, como por las múltiples actividades prácticas que hemos realizado. Durante ellas he sentido que el juego es un elemento imprescindible para crecer a nivel sociopersonal. Estar dispuesto a jugar significa estar dispuesto a implicarte, a colaborar, a participar en una tarea común. El juego, por otra parte, genera diversión, euforia y desinhibición, y esto produce mucha alegría y satisfacción.

He comprobado que las posibilidades de mi cuerpo se incrementan en el juego, en la medida en éste permite que se alejen de la cabeza las preocupaciones y problemas de la vida. En el juego vives el momento, disfrutas, y después de este tiempo para gozar eres más capaz de reflexionar sobre ti misma y de incrementar tu rendimiento a todos los niveles: personal, académico o profesional.

El juego es diversión y tiene un componente de socialización muy potente, que hace que nos comportemos de forma muy distinta que en otros contextos o situaciones. Jugando he descubierto algunas de mis posibilidades y riquezas ocultas, que hasta ahora no había considerado como puntos fuertes, pero sobre todo me ha gustado el placer de jugar con otros haciendo una tarea común. He disfrutado mucho con las sesiones de este fin de semana, dirigidas por Alfonso Lázaro. Me gusta jugar y he jugado como los niños, analizando después cada juego y viendo sus características y posibilidades pedagógicas.

El juego está presente en todas las culturas y tiene diferentes funciones: el crecimiento personal, la adquisición de habilidades motoras y cognitivas, el saber relacionarse con los demás..., elementos todos ellos que a veces pasan desapercibidos, pero que son imprescindibles para nuestro desarrollo. Me atrevo a decir que los niños que han jugado mucho en su infancia, que se han relacionado con otros, que han jugado a ganar y perder, que han activado a través del juego las relaciones de cooperación, tienen luego, en la vida adulta, menos problemas para enfrentarse al mundo laboral, social y personal y se

desenvuelven con mayor autonomía. Además, analizando el juego desde una perspectiva neuropsicológica, éste tiene muchos efectos beneficiosos.

La participación en las actividades y la exploración del espacio han sido muy intensas debido al contenido de las sesiones, puesto que el juego es un elemento que favorece que las relaciones entre espacio, materiales y actividad sean muy activas. Por otra parte, de una manera casi imperceptible, el juego te invita a la socialización y a las relaciones interpersonales. De ahí que sea muy importante que quien dirija el juego tenga en cuenta los principios de cooperación y sepa hacer un buen análisis del mismo.

El juego es en sí mismo una actividad de placer, de disfrute. Me gustó mucho saltar a la cuerda y revivir el placer del movimiento. Recordé los retos a los que me enfrentaba de pequeña para mejorar mis habilidades motrices y la satisfacción que me producía la superación. Pero los momentos de mayor placer coincidieron con los trabajos que hicimos en grupo, puesto que los juegos cooperativos suponen un éxito colectivo que genera un nivel de satisfacción muy superior al que corresponde al éxito individual.

Soy abierta, espontánea. No me importa con qué grupo tenga que trabajar, puesto que me siento cómoda con todas mis compañeras, aunque tenga más afinidad con unas que con otras. Las relaciones entre todas son cooperativas, algo que es fundamental, puesto que como profesionales esto es lo que tenemos que saber transmitir: la importancia que tiene la cooperación para el aprendizaje.”

TRABAJANDO CON LA EXPRESIÓN CORPORAL

“El viernes por la tarde, al comenzar este módulo, Paula Gelpi nos dio una serie de explicaciones teóricas sobre los objetivos generales de la educación infantil y primaria, sobre los contenidos del currículo y sobre los objetivos de la psicomotricidad: la educación para el desarrollo de las capacidades sensitiva, perceptiva, representativa y simbólica. Después realizamos muchísimas actividades prácticas, siguiendo una metodología basada en el juego dirigido, la resolución de problemas y la educación emocional. Todas estas actividades tuvieron un carácter lúdico, activo y creativo, utilizando siempre como referente de fondo la expresión corporal [...].

La sesión del sábado por la mañana estuvo dedicada a la percepción del espacio y a la exploración. La profesora nos explicó algunos aspectos de los contenidos y elaboró con nosotras una tabla de intensidad (energía), que se puede aplicar al trabajo con los niños. Y luego comenzamos con una primera actividad: Somos arquitectos. Tendremos que construir una casa. Iniciamos el trabajo en posición tumbada, estirándonos en el suelo y buscando una posición cómoda. Continuamos dándonos masajes por parejas, pero sin tocarnos, sólo acercando la palma de la mano y tratando de transmitir energía. Después nos convertimos en estatuas. La profesora propicia el movimiento y cuando ella lo indica debemos quedarnos inmóviles (sin respirar), poniendo nuestros músculos en tensión, para posteriormente liberar ésta hasta tumbarnos. Luego exploramos el espacio externo, con movimientos simétricos y asimétricos, y cada una comienza a construirse su casa utilizando la expresión corporal. Construimos con todo nuestro cuerpo las paredes, las puertas y las ventanas, las pintamos y decoramos [...]. Después, la profesora nos propuso dibujar la casa y escribir y pintar nuestras sensaciones. Finalmente, colocadas en círculo evaluamos en grupo (la brújula compartida) las actividades realizadas, comunicando cada una al resto del grupo todo lo vivido.”

RELAJACIÓN

“Este módulo me ha gustado muchísimo, no sólo porque han sido dos días de sesiones prácticas, sino por el planteamiento de las clases, que ha sido muy bueno para la formación personal. El profesor, Pablo Palomero, ha dividido el espacio en tres zonas: el rincón de luz, el rincón de cine y el rincón de baile. Dividir el espacio en tres zonas nos orienta hacia el tipo de actividad, nos predispone a realizar una u otra tarea. El rincón de baile es el espacio destinado a la actividad, al movimiento corporal, a la creatividad. El rincón de luz es el lugar donde reflexionamos y maduramos lo que hemos vivido: ponemos en palabras nuestras experiencias, y las compartimos con las compañeras. En el rincón de cine observamos imágenes que favorecen que nuestra mente deje las cosas del mundo exterior, llegando a alcanzar un estado de trance o de semiinconsciencia [...].

Hemos comenzado con una carta. Nos hemos situado en círculo, de una en una, y el profesor ha comenzado diciendo hay una carta para las que tienen camiseta roja, y las que llevaban camiseta roja se cambiaban de sitio. La última se quedaba en la mitad del círculo para repetir la actividad, dando una carta para las que llevaban zapatos negros, coletas, aros, etc. [...].

Tras esta actividad introductoria, el profesor inició el módulo hablándonos de algunas técnicas de relajación, como la relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz. Después iniciamos las sesiones: 1) Tumbadas cada una en una colchoneta, con música de fondo, sentir la respiración [...]; 2) En círculo, de rodillas y con los ojos cerrados, imaginar que estamos en una playa, que sentimos la brisa y el sol, y que podemos tocar la arena y jugar con ella [...]; 3) Nos vamos al cine, actividad que nos ha permitido hacer meditación a través de la visualización de imágenes con música, etc. [...].

Durante todas estas actividades, que explicaré más adelante con detalle, mi cuerpo se ha sentido muy bien en relación a sus posibilidades, ya que la mayor parte de ellas tenían como pretensión llevarnos al reposo y a la percepción de nosotras mismas como personas. Las actividades que más me gustaron fueron las de respiración y meditación. En las primeras llegué a percibir cómo mi respiración fluía por todo mi cuerpo, y a sentir el ritmo de mi corazón. Las sensaciones de calor y tranquilidad que me produjeron fueron muy agradables y placenteras. En lo que se refiere a las segundas, en este módulo he descubierto la meditación como técnica para encontrarse con uno mismo [...].

Por otra parte, a lo largo de las diferentes sesiones de este fin de semana no sólo he vivido la relajación, sino también la reflexión, y he compartido con otras compañeras la creatividad y la coordinación. Estamos acabando ya el postgrado, y está claro que el trabajo realizado durante el curso está dando sus frutos. La escucha hacia mi cuerpo y la percepción de sensaciones se ha incrementado, y soy más capaz de hacer un análisis de lo que sucede fuera de mí, sin dejarme arrastrar y sin hacer gastos emocionales innecesarios. El grupo también ha ido madurando progresivamente. Ahora mostramos nuestro lado más creativo y colaborativo, y ha aumentado la confianza entre nosotras. Por ello, en los momentos de compartir me he sentido con capacidad para decir lo que siento desde una posición de confianza en el grupo, dispuesta a comunicar reflexiones, percepciones y sentimientos personales [...].

Sin lugar a dudas, el trabajo de reflexión sobre nosotros mismos requiere aprendizaje, además de un hábito, tiempo y dedicación. Reflexionar sobre lo que nos sucede es un trabajo duro y aunque las conclusiones a las que lleguemos sean poco concretas, es la única forma de comprender el mundo y lo que nos pasa en él, y esto es muy importante para valorar lo que nos ha sucedido y para hacernos conscientes de cómo vivimos el mundo de nuestra vida.”

SESIÓN FINAL

“Este módulo me ha encantado, porque mis sensaciones han sido de disfrute, placer, alegría, desinhibición, y creo que todo esto ha sido para mí de mucho crecimiento a nivel personal. Las clases han sido muy motivantes y prácticas. En lo que se refiere al grupo, la confianza se ha incrementado y he sentido a todas más relajadas, más libres y más implicadas. En lo que a mí se refiere, he mejorado mucho con respecto a las primeras clases de formación personal. Aunque me queda mucho por trabajar, a lo largo del postgrado he realizado algunos avances fundamentales, como tomar conciencia de mis propias dificultades. Ahora, que ya lo finalizamos, me siento distinta.

Acabamos la sesión, y por lo tanto el postgrado, con una canción de despedida. Todas en corro nos movíamos al ritmo de una música lenta, y una a una fuimos saliendo al centro con los ojos cerrados y todas las demás la despedían con su fórmula preferida: besos, abrazos, roces, agarres de manos... ¡Qué momentazo! ¡Fue muy emotivo! Fue una despedida a lo grande, cargada de sonrisas y lágrimas, de alegría y tristeza. No creo que olvide esta etapa de mi vida, que ha durado un curso escolar, en la que he conocido a treinta compañeras con las que he disfrutado. Nos hemos reído y emocionado juntas. Creo que siempre las recordaré. He gozado aprendiendo de los profesores y profesoras de cada uno de los módulos y ha cambiado por completo mi visión acerca de la escuela, de la educación y de la psicomotricidad.”

5. Conclusiones

Es nuestra condición de sujetos lo que nos constituye de forma más íntima y radical, por lo que tan sólo desde una interrogación por nuestra propia subjetividad es posible una mejor comprensión del mundo en que vivimos y de nuestro propio espacio vital. Quizá por ello, los procesos de enseñanza/aprendizaje únicamente cobran sentido en la relación, en el contacto humano; algo que, a nuestro juicio, implica un cambio metodológico radical y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula.

Resulta imprescindible unir los contenidos que pretendemos que interioricen los estudiantes con la realidad vivida por ellos, convirtiendo de esta forma el aula en un lugar de interacción, negociación e integración de culturas: la experiencial por un lado y la académica por otro.

Desde esta perspectiva, los procesos de formación de los estudiantes exigen hacer algo con uno mismo, con la propia subjetividad, convertir la formación en una experiencia, puesto que es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa.

La formación de los estudiantes debe cimentarse sobre tres ejes fundamentales: 1) un conjunto de contenidos teóricos, 2) el conocimiento práctico o profesional, y 3) un trabajo de formación personal. Tres dimensiones que deben combinarse para facilitar la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal, todo ello en el contexto de un proceso personal e interpersonal de comunicación.

Situados en este horizonte y recurriendo al paradigma humanista o interpretativo, que utiliza los documentos personales como instrumento de estudio e investigación, en este artículo se presenta una selección de textos tomados de los cuadernos de bitácora de estudiantes del *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza. A través de ellos se muestra la utilidad del bitácora como herramienta pedagógica, así como el valor intrínseco de una experiencia educativa que permite compartir sueños, reflexiones, sentimientos, actitudes, expectativas, observaciones, conocimientos y creencias con los estudiantes.

Entre los principales beneficios del cuaderno de bitácora podemos destacar los siguientes: 1) ayuda a explorar la propia historia personal; 2) favorece la identificación de las propias vivencias y la toma de conciencia de las fortalezas y dificultades personales y relacionales; 3) facilita el reconocimiento de emociones, sentimientos y necesidades, y de cómo todo ello influye en nuestras relaciones con los demás; 4) fomenta el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial; 5) desarrolla la capacidad de observación, introspección e interiorización; 6) finalmente, el cuaderno de bitácora permite mostrar de forma experiencial una herramienta pedagógica que resulta útil para estimular el aprendizaje de contenidos académicos y prácticos (o profesionales), y para impulsar al mismo tiempo los procesos de desarrollo y crecimiento personal, social y profesional.

Referencias bibliográficas

- AUCOUTURIER, BERNARD (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61–81.
- CUETO, JUAN (2004). “Cuadernos de bitácora”. *El País Semanal (EPS)*, domingo 26 de diciembre de 2004.
- DELORS, JACQUES (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M^a ROSARIO (2008). “El cuerpo en la estructura de la personalidad. PRH como modelo de referencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 175–198.
- LAPIERRE, ANDRÉ (2001). *La formación personal en la Educación Psicomotriz*. Ponencia presentada en el Máster de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna. Tenerife.
- LÁZARO LÁZARO, ALFONSO (2004) *Los Zancos. El placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira.
- LÓPEZ NOGUERO, FERNANDO (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

- MILA, JUAN ET AL. (2000). “La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 65–76.
- MOÏSI, DOMINIQUE (2008). *La géopolitique de l'émotion. Comment les cultures de peur, d'humiliation et d'espoir façonnent le monde*. París: Flammarion (traducción al castellano de Ed. Norma, enero de 2010).
- MOLINER, MARÍA (1981). *Diccionario de uso del español*. Tomo I. Madrid: Gredos.
- PALOMERO FERNÁNDEZ, PABLO (2009). “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (12,2), 145–153.
- PALOMERO PESCADOR, JOSÉ EMILIO & FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, MARÍA ROSARIO (2005). “El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior”. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (8–4), 1–9.
- RAMONET, IGNACIO (2004). “Resistir”. Publicado en “*Le Monde Diplomatique*” de mayo de 2004, 54.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, JOSEFINA & LLORCA LINARES, MIGUEL (2008). “El rol del psicomotricista”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 35–60.

¹ Este artículo fue presentado como comunicación en el *I Congreso Internacional Profe10. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. Málaga, 8, 9 y 10 de noviembre de 2010.

**RESÚMENES DE
TESIS DOCTORALES**

LAS APORTACIONES DE JESÚS GÓMEZ Y RAMÓN FLECHA A LAS TEORÍAS Y PRÁCTICAS DIALÓGICAS (1965–2006)

Autora: Elisenda Giner i Gota

Universidad: Valladolid

Departamento: Pedagogía

Dirección: Luis Torrego y Donaldo Macedo

Año: 2010

El pasado 26 de noviembre de 2010, en un repleto salón de actos de la Escuela Universitaria de Educación de Segovia, se defendió la tesis: “*Las aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha a las teorías y prácticas dialógicas (1965–2006)*”, dirigida por Donaldo Macedo (University of Massachusetts) y Florentino Sanz (UNED), quien después de su fallecimiento fue sustituido por Luis Torrego (Universidad de Valladolid). Los descriptores son: aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje, metodología comunicativa crítica y pedagogía crítica, por una parte; y, cómo no, Jesús “Pato” Gómez y Ramón Flecha, por otra.

Esta tesis termina con un párrafo que resume una de sus principales aportaciones a la educación: “*la vida y obras que aquí hemos analizado tienen un gran valor científico y humano. Científicamente, significa que nuestros trabajos serán más válidos si sabemos valorar la amistad entre nosotras y nosotros. Humanamente significa que podemos enseñar a las niñas y niños que sus amistades, si las cuidan, pueden no sólo hacer extraordinarias sus vidas, sino también mejorar las de toda la humanidad*”.

Efectivamente, en la citada tesis doctoral se plantean un conjunto de cuestiones, todavía no explicadas hasta la fecha (la amistad como fuente de inspiración, la autoría y el proceso de creación), sobre nueve de las principales aportaciones realizadas por Ramón Flecha y Jesús Gómez. Se analiza cómo la amistad entre ambos autores ha sido una auténtica fuente de inspiración para la creación de tales aportaciones que, seleccionadas entre otras muchas desarrolladas por Jesús y Ramón, se han escogido por dos razones que son comunes a las nueve elegidas: 1) su relevancia internacional, y 2) su capacidad de transformación personal y social.

- 1) *Escuela de Personas Adultas de la Verneda–Sant Martí*: única escuela española a la que la revista educativa de la primera Universidad del mundo (*Harvard Educational Review*) ha dedicado un artículo.
- 2) *Tertulias literarias dialógicas*: se están desarrollando hoy en los cinco continentes y han sido asumidas por diferentes facultades de la Universidad de Harvard como parte del programa de formación de su personal.
- 3) *Movimiento de educación democrática de personas adultas*: Movimiento que se ha llegado a extender por todo el mundo, con el apoyo de personas como Freire y organismos como la UNESCO.
- 4) *CREA*, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de las Desigualdades que, superando la autarquía intelectual de toda una época, ha abierto la puerta de la comunidad científica internacional a muchos jóvenes investigadoras e investigadores españoles: uno de sus proyectos (*Includ-ed*) es la investigación de mayores recursos y de mayor rango científico del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, que se ha dirigido desde España en el ámbito de las ciencias económicas, sociales y humanas.
- 5) *Aprendizaje dialógico*: está dando mejores resultados que otras concepciones anteriores y sus realizaciones han sido destacadas como una nueva vía de transformación social por parte del Departamento de Sociología que ocupa el primer lugar del ranking en Estados Unidos: el Departamento de Sociología de la *University of Wisconsin–Madison*.

- 6) *Metodología comunicativa de investigación*: única metodología de investigación creada en España que ha obtenido reconocimientos como un monográfico en una revista del primer cuartil de JCR especializada en investigación en Ciencias Sociales.
- 7) *Trabajo científico en educación*: está cambiando en Europa la concepción de las bases de las políticas educativas.
- 8) *Comunidades de aprendizaje*: este proyecto de transformación educativa está siendo una referencia clave en toda la Unión Europea. Entre los creados en España es el que ha llegado a transformar globalmente más centros en diferentes países.
- 9) *Socialización preventiva de la violencia de género*: Está cambiando la concepción mundial sobre violencia de género y está logrando los mejores resultados en la población joven y adolescente. La valentía y el trabajo de estos dos autores, junto con el grupo Safo, han logrado eliminar el silencio sobre la violencia de género en las universidades españolas.

OBJETIVOS DE LA TESIS

Por otra parte, destacamos seguidamente los tres objetivos generales de esta tesis doctoral (que vienen seguidos, cada uno de ellos, de otros dos específicos). Tales objetivos generales son los siguientes:

- 1) Analizar la inusual relevancia internacional que las aportaciones teóricas y prácticas de Jesús Gómez y Ramón Flecha han adquirido, así como su capacidad de generar transformación personal y social.
- 2) Clarificar la originalidad de la autoría y algunas claves del proceso de creación de estas aportaciones.
- 3) Profundizar en el papel de la amistad entre Jesús Gómez y Ramón Flecha como fuente de motivación y sentido para la realización de esas aportaciones.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica empleada en el desarrollo de esta tesis doctoral se enmarca dentro de la orientación comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ & FLECHA, 2006).

Las técnicas de recogida de datos son básicamente la revisión documental y la entrevista.

REVISIÓN DOCUMENTAL

Para la realización de la revisión documental se han utilizado diferentes tipos de documentos: actas de reuniones y eventos, cartas, manuscritos, legislaciones, declaraciones, campañas institucionales y manifiestos sociales, *webs*, artículos de prensa, videos y documentos audiovisuales, etc. Se han consultado 425 documentos, y se han utilizado 142 para esta tesis.

ENTREVISTAS

La naturaleza de esta tesis ha llevado a su autora a realizar entrevistas en profundidad y entrevistas centradas en cuestiones muy particulares, con el fin de corroborar y contrastar hechos muy concretos. Se han realizado 67 entrevistas, seleccionando personas de muy diferentes épocas, contextos, culturas, opciones personales e ideológicas, perfiles y actitudes.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis se estructura en un primer capítulo en el que se expone el objeto de la investigación y la metodología utilizada. Seguidamente hay un segundo capítulo en el que se hace referencia a las vidas y personalidades de Ramón Flecha y Jesús Gómez, y también a la profunda amistad que les une. Del capítulo tercero al undécimo se desarrolla el texto en relación a las nueve aportaciones seleccionadas. En cada uno de los capítulos encontraremos en primer lugar una breve explicación de la aportación, en segundo lugar la sistematización de las fuentes de consulta en las que cada aportación está desarrollada y explicada, en tercer lugar la contribución de esta tesis al conocimiento de la aportación. Finalmente se desarrolla el contenido de la aportación atendiendo a los objetivos de la tesis.

CONCLUSIONES DE LA TESIS

Las conclusiones de la tesis doctoral son cuatro:

- 1.- Las aportaciones teóricas y prácticas de Jesús Gómez y Ramón Flecha destacan entre las realizadas en este campo en España por la inusual relevancia internacional que han alcanzado y por la transformación social y personal que generan.
- 2.- Las autorías originales de las nueve aportaciones han sido demostradas con pruebas concluyentes. También se han aclarado tanto las dificultades con que se encontraron para abrir paso a esas aportaciones, como las formas en que estas dificultades fueron transformadas en posibilidades.
- 3.- Esta investigación ha demostrado que las aportaciones realizadas han tenido que abrirse camino en un contexto de fuertes resistencias y ataques por parte de algunas instituciones y personas, principalmente las vinculadas (en unos casos) y sometidas (en otros) a los *lobbies* de acosadores que ha habido hasta ahora en posiciones de poder universitario. También hemos analizado cómo la importante y muy cualificada solidaridad, que ha alcanzado un gran impacto internacional, ha logrado que esas resistencias hayan podido ser superadas.
- 4.- Las evidencias de la profunda y especial amistad que unió a Ramón Flecha y a Jesús Gómez desde los 13 años son muy abundantes y coincidentes. La tesis ha avanzado en la investigación del papel de esa amistad en la creación de sus aportaciones.

BURNOUT EN DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN DE PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO

Autora: Ericka Ileana Escalante Izeta

Universidad: Granada

Departamento: Pedagogía

Dirección: Matías Bedmar Moreno y M^a Dolores Fresneda López

Año: 2010

En la actualidad, los sistemas de producción y trabajo en los que se basa la sociedad de la información y el conocimiento han originado una serie de cambios en la relación de los individuos. Este fenómeno tiene, lógicamente, repercusiones importantes en el ámbito educativo y se extiende de manera generalizada en prácticamente todos los países. Una de las consecuencias más estudiadas es el desarrollo del síndrome de desgaste profesional o *burnout*, en su denominación en lengua inglesa. Dicho síndrome es la consecuencia final de un estado sostenido de estrés que llega a ser crónico después de un largo tiempo de padecerlo. Se caracteriza por el agotamiento emocional de los docentes, acompañado por una desvinculación o alejamiento afectivo con sus alumnos y compañeros (despersonalización o cinismo) y por una sensación de baja realización en el trabajo. Se ha asociado con múltiples factores que median su respuesta y magnitud, tales como la edad, el estado civil, padecimientos físicos o características de salud mental.

Esta tesis realiza un estudio en profundidad sobre dicha temática. Se estructura en cuatro capítulos; en el primero se abordan las características del profesorado en México, considerando su evolución histórica hasta la situación actual del mismo. En el capítulo dos se describe el malestar docente, eventos que lo originan y consecuencias, enfatizando sus implicaciones emocionales, identitarias y de salud. El tercer capítulo detalla la definición, sintomatología, modelos explicativos, consecuencias y alternativas de intervención para el *burnout*, subrayando sus implicaciones en la profesión docente. Finalmente, el capítulo cuarto describe el estudio empírico detallando

metodología, resultados obtenidos y conclusiones, integrando la revisión teórica realizada en los capítulos previos. Como anexos se agregan los instrumentos de medición (cuestionarios y guías de grupos de discusión) utilizados para la indagación del estudio.

La investigación se plantea como objetivo general explorar el síndrome de desgaste profesional (*burnout*) y algunas de sus repercusiones en profesores de escuelas primarias públicas de México. Los objetivos específicos se concretan en los siguientes: a) diagnosticar la prevalencia de *burnout* en una muestra de profesores de escuelas primarias en este país; b) determinar la asociación del *burnout* con otros factores laborales, sociales, de salud física y mental; c) indagar las alternativas propuestas por los participantes para la prevención del *burnout*; d) establecer las líneas generales de actuación frente a la situación problemática analizada.

Parte de las siguientes hipótesis: 1) el síndrome de desgaste profesional (*burnout*) se presentará aproximadamente en el 50% de los profesores participantes en el estudio; 2) los profesores con desgaste profesional mostrarán mayores padecimientos de salud física en comparación con aquellos que no lo presentan; c) del mismo modo, tendrán mayor riesgo de sufrir problemas en su salud mental (depresión, autoeficacia baja, menor apoyo social) en comparación con quienes no padecen *burnout*.

Para el diseño de la investigación la autora ha hecho uso de un estudio exploratorio mixto, utilizando tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. Por razones de accesibilidad y mayor autenticidad en las respuestas obtenidas, se emplea un muestreo incidental en el que los participantes cumplen la condición de pertenecer a escuelas primarias públicas. En total se consideran 496 profesores pertenecientes a 144 escuelas urbanas diferentes, ubicadas en cinco entidades federativas de la región central de México: Distrito Federal, Puebla, Guanajuato, Querétaro e Hidalgo.

En el proceso de recogida de datos, en un primer momento se aplican escalas autoadministradas, previamente validadas, a través de las cuales se miden los siguientes datos: antecedentes de salud; hábitos de salud; alimentación; actividad física; apoyo social; depresión; autoeficacia y enfrentamiento al estrés. Para el análisis se utilizan estadísticas descriptivas (sumatorias, porcentajes, medias, desviaciones) y avanzadas (análisis de varianza, *t* de *student*, *chi*² y modelos de regresión logística). En un segundo momento, y para completar esta información, se elabora una guía relacionada con otros temas: trayectoria profesional, malestar sentido, motivaciones personales y sugerencias para la modificación de comportamientos que puedan generar *burnout*, abordándose a través de 4 grupos focales de discusión. De esta forma es posible explorar las percepciones de los participantes sobre las causas y consecuencias del síndrome e indagar en las alternativas propuestas por los propios profesores para su prevención. Los grupos de discusión son estudiados siguiendo un análisis cualitativo del discurso a través del programa *Nvivo* versión 2.

Confirmando las hipótesis planteadas, los resultados muestran que el 68,7% de los docentes del estudio presentan *burnout*. De las tres dimensiones del síndrome (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización en el trabajo), el desgaste emocional es la más frecuente. En cuanto a otros factores asociados, destaca el hecho de que quienes realizan prácticas favorables del cuidado de la propia salud tienen mayor riesgo de presentar desgaste profesional. Del mismo modo se encuentra que la incertidumbre laboral puede ser un factor importante para su desarrollo. Por otro lado, es significativo el dato de que los docentes con licenciatura terminada y bajos ingresos presentan mayores porcentajes de *burnout*, lo que hace suponer que el nivel formativo de los docentes crea expectativas de ingreso que al no ser cubiertas predisponen a la presencia del síndrome. En el aspecto personal, los docentes que afirman tener pareja estable presentan menos porcentajes de desgaste, señalando la importancia del apoyo de la pareja en la satisfacción del trabajo. Asimismo, se ratifica la hipótesis de que los profesores con *burnout* conllevan mayores padecimientos de salud física y mental en comparación con quienes no lo presentan. En este sentido, se especifican las causas que generan mayor estrés en los docentes: a) falta de tiempo libre; b) carga burocrática de la docencia; c) exigencias de la docencia; d) tensión nerviosa; e) falta de control; f) personalidad.

Las conclusiones avalan la importancia del personal docente como grupo social en quien recae la responsabilidad de promover estilos de vida saludables entre sus alumnos. Sin embargo, el poco cuidado de la salud personal y la exposición al estrés crónico no permiten servir de modelo en cuanto al autocuidado, y originan eventos que limitan su trabajo, por ejemplo absentismo, falta de motivación, depresión, etcétera. Considerando a los maestros como agentes de cambio social, es

posible diseñar intervenciones integrales que busquen el bienestar social e individual y, consecuentemente, contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza. Los resultados obtenidos permitirán hacer propuestas destinadas al diseño e implementación de un programa concreto de prevención en este sentido, avalado según los factores detectados como posibles precursores del *burnout*: vida activa, apoyo social y autoeficacia.

INMACULADA MONTERO GARCÍA

HABILIDADES COMUNICATIVAS Y TRASTORNOS FORMALES DEL PENSAMIENTO EN PERSONAS CON ESQUIZOFRENIA

Autor: Carlos Salavera Bordás

Universidad: Zaragoza

Departamento: Psicología y Sociología

Dirección: Miguel Puyuelo Sanclemente y Rafael Penadés Rubio

Año: 2010

La esquizofrenia es una enfermedad mental grave, que incapacita gravemente a la persona, alterando su funcionamiento cognitivo y emocional, contacto social, estudio, empleo y actividades diarias. La heterogeneidad de signos y síntomas de la esquizofrenia puede explicarse por las distorsiones cognitivas, pero sobre todo por el deterioro del lenguaje que presenta. Por otro lado, los trastornos formales del pensamiento inciden directamente en la comunicación de las personas con esquizofrenia. Se analizó psicopatología, lenguaje y trastornos formales del pensamiento en 51 pacientes con diagnóstico de esquizofrenia y 51 sujetos sanos, tomados como grupo control. Los resultados indican cómo el lenguaje a nivel de semántica y pragmática en personas con esquizofrenia se encuentra alterado, pudiendo hablarse de un lenguaje típico de los esquizofrénicos, que se caracteriza por su amplio nivel de afectación. Además, la relación entre psicopatología/trastornos formales del pensamiento/trastornos del lenguaje/habilidades comunicativas forma parte de un continuo en el que, si una parte se encuentra afectada, altera los valores de las demás. No se encontró relación entre los trastornos del lenguaje y el género o edad de los sujetos. Los años de evolución de la enfermedad influyen en la presencia de los trastornos del lenguaje.

La tesis consta de siete capítulos, tres de ellos teóricos y cuatro empíricos.

Parte teórica: En el capítulo 1 se presenta la esquizofrenia, haciendo un breve repaso a la historia y la epidemiología de la enfermedad. A continuación, en el capítulo 2 se analiza el lenguaje en la esquizofrenia, estudiando su afectación en los distintos aspectos del mismo. En el capítulo 3 se hace un recorrido por los Trastornos Formales del Pensamiento (TFP) y su relación con la esquizofrenia, afectando a la pragmática.

Parte empírica: El capítulo 4 explica las hipótesis y objetivos de la investigación. El capítulo 5 aborda la metodología utilizada. En el capítulo 6 se presentan los resultados de la investigación en sus diferentes vertientes: sociodemográficas, pruebas verbales, psicopatología, habilidades sociales y trastornos formales del pensamiento. El capítulo 7 discute los resultados, centrándose, en su primera parte, en aspectos como la semántica y la pragmática en la esquizofrenia, las escalas de trastornos formales del pensamiento, el lenguaje y los TFP en personas con diagnóstico de esquizofrenia. En la segunda parte del capítulo se discute sobre la relación entre trastornos del lenguaje, habilidades comunicativas y TFP, analizando si variables como la edad, el sexo o los años de enfermedad pueden determinar el grado de afectación en estos apartados. Por último, se presta atención especial a dos pruebas utilizadas por primera vez en personas con esquizofrenia, las escalas de TFP-Paciente y Cuidador (BARRERA, MCKENNA & BERRIOS, 2008) y el módulo de

Pragmática de la Batería del Lenguaje, Objetiva y Criterial, en su versión *screening* (BLOC–SR) de PUYUELO, RENOM, SOLANAS & WIIG (2002).

Este trabajo de investigación amplía el conocimiento sobre la afectación del lenguaje en la esquizofrenia y ofrece nuevas perspectivas de trabajo y educativas con esta población. Abre además nuevas líneas de investigación para entender y comprender mejor esta enfermedad y cómo afecta en la vida diaria a las personas afectadas, estableciendo la relación psicopatología–trastornos del lenguaje–habilidades comunicativas, en el que si una parte se encuentra afectada, altera los valores de las demás. Además, se evidencia la pragmática como un buen elemento diagnóstico en personas con esquizofrenia.

LA MADRE EN EL CINE DEL NEW DEAL

Autora: Ana Lanuza Avello

Universidad: CEU San Pablo

Departamento: Comunicación Audiovisual y Nuevas Tecnologías

Dirección: Enrique San Miguel Pérez

Año: 2010

Esta tesis analiza cómo durante los años del *New Deal*, a raíz de la situación provocada por la crisis económica y la II Guerra Mundial, el papel de la mujer, y en concreto el de la madre, se revela como fundamental a la hora de impedir la disgregación y la pérdida de identidad en el seno de la familia y de la sociedad.

En ese momento de confusión y cambio, cuyo dramatismo se agudizó a partir del bombardeo de Pearl Harbor, la Administración Roosevelt centrará sus esfuerzos en transmitir un mensaje de unidad, lealtad, sacrificio, y esperanza, con el fin de evitar el conflicto social y concienciar a la población de la necesidad de permanecer unida en torno a una serie de ideales.

Por otra parte, en los años del *New Deal* comenzó un proceso de liberalización de la mujer que transcurrió paralelo a la creación de un nuevo orden mundial. Durante el conflicto bélico, el rol femenino sufre una serie de crisis que culminarán con la aparición de un nuevo prototipo de mujer integral, y el nacimiento de una nueva forma de entender su puesto en el orden social. Como consecuencia, la dimensión maternal de la mujer se verá profundamente afectada.

El papel que a la mujer le tocó jugar en este tiempo va a provocar una extraordinaria y variada presencia femenina en las pantallas: además de las reinas de la *screwball comedy* y del cine negro, se exaltará la figura de las heroínas domésticas, esposas y madres sacrificadas y valientes, que se convertirán en sostén de las familias heridas por la guerra y, por ende, de la sociedad entera. La figura de la madre se convierte así en canalizadora del dolor de toda una nación, transmisora de valores espirituales y símbolo de la unidad familiar, que se mantiene fiel a una identidad perenne que los acontecimientos históricos no pueden derrumbar.

En resumen, el cine clásico americano promueve una visión de la familia como escuela de valores en la que la madre se ensalza como paradigma de virtudes, pero también contribuye a la consolidación de un nuevo modelo de mujer, alejada de los roles tradicionales, cuyas actitudes influirán en una progresiva e irreversible transformación del ámbito familiar.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

NARRACIONES DE LA ESCUELA

Isabel Cantón Mayo (Coordinadora)

Barcelona: Davinci, 2009.

LA ESCUELA DEL CORAZÓN

La lectura de *Narraciones de la escuela* me ha producido tres momentos de emoción. El primero fue al ver la portada del libro. Es la fotografía escolar en blanco y negro de una niña que mira y cautiva la cámara. El brillo de sus ojos combinado con la quietud de su mirada transmite sosiego ante un ambiente disciplinado como lo muestra la posición de sus manos, el babi del uniforme perfectamente abotonado, el libro abierto y el mapa que, a modo de fondo salpicado con nombres de ciudades y países europeos, contextualiza su existencia en una escuela de ayer. Posiblemente fuese consciente de ese momento mágico, tal vez motivo de añoranzas del futuro.

La segunda grata impresión emotiva fue al leer la presentación que hace Isabel Cantón. A la vez que describe el “*viaje catártico de retorno a la infancia*” de veintiún autores y autoras, manifiesta de forma bella cómo entiende la educación; por ejemplo, la presenta como “*una práctica cautiva, regulada, gobernada*” (como se puede observar en la fotografía); y cómo entiende la escuela, “*la única (institución) que sigue reclutando a sus clientes de forma forzosa; la única organización que pervive con independencia de su éxito... la institución más antigua que conocemos: en ella se enseña la escritura que permitió a la humanidad pasar de la Prehistoria a la Historia*”, es decir, el lugar donde “*cada nuevo curso los maestros reinventan con sus alumnos el mundo y empiezan a construir el frágil espacio simbólico que les servirá como lugar de encuentro*”.

En esta presentación, la coordinadora muestra el porqué de este libro, su justificación: rendir un homenaje a los maestros y maestras, a esos docentes que han entendido que lo mejor que pueden enseñar a su alumnado es a narrar historias. ¿Dónde reside el valor educativo de estas narraciones? Después de leer los veinticuatro relatos que configuran el libro, se entiende que la narración ayuda a los humanos a dar sentido a sus vidas pues ensambla sucesos, cosas, relaciones, estados mentales de diferentes tipos en un todo único. Desde el enfoque histórico cultural, la narración es una herramienta mediadora, un proceso de construcción social de significados, un espacio simbólico de intersubjetividad, donde se comparten miradas, creencias, manifestaciones, pensamientos, emociones... para lograr el conocimiento del los otros y, consecuentemente, la comprensión mutua de participantes diferentes vinculados a unos contextos y situaciones concretas. También, porque los beneficios de los procesos narrativos en el desarrollo humano se deben a la imaginación y a los afectos desencadenados; porque al crear historias se construyen significados por la articulación de elementos emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental. En este sentido, con la narración se fomenta la imaginación y, con ella, el conocimiento de la realidad, pues, para mostrar la realidad escondida en las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación.

El tercer momento emocional, el más dilatado y el que más cambios de intensidad ha experimentado, ha sido el de la propia lectura de las veinticuatro narraciones. Isabel Cantón las presenta por orden alfabético del nombre de los autores, pero a la vez se aventura en relacionarlos mediante seis categorías. *Rebeldía del aire* es la primera. Los relatos que recoge tienen en común la picaresca y travesuras infantiles. Entre otros está *Mala puntería*, con sus picos emotivos, como cuando Marisa, la maestra joven, ante la explicación llena de humor que hace el protagonista y autor de la historia, Alfonso, sobre la rotura del cristal de una ventana, le dice “*Anda, pues dame un beso vuelve a clase*”. Curiosamente, ambos se encontrarían veinticinco años después en el aeropuerto de Bogotá y siguen siendo muy buenos amigos.

La segunda categoría, titula *Cáliz purificador o cantos de la inocencia*, contiene relatos sobre la mirada inocente de la infancia y su efecto en los adultos. Algunas de ellas están relacionadas con los animales, como la creencia que describe Nicolás Miñambres en *14 de marzo, Santa Matilde* cuando Iván, el niño protagonista dice “*Me contaba mi abuelo que el 14*

de marzo, día de Santa Matilde, las golondrinas tendrían que haber vuelto. Si no venían estos días, el año iba a ser muy malo. Pero no las he visto y hoy me ha dicho mi abuela que es Santa Matilde”. Y claro, esta manifestación produjo una respuesta en el maestro para desdramatizar y desmontar esa creencia: “No te preocupes. Eso era antes, pero con el cambio climático... ¡Quién sabe!”

Paradigma profesional agrupa narraciones de autores que también son maestros. Entre ellas está la historia que cuenta Isabel Cantón en *Lecciones de una maestra*, con momentos llenos de sensibilidad como el de la despedida de Clara, la maestra: “Un grupo de personas la esperaban: abuelas, madres y niños: tiene que volver señorita, no nos olvide, le quedan muchas cosas que enseñar, era demasiado buena para que durara aquí”.

Santo Grial contempla narraciones con sucesos impactantes que quedaron en la memoria de niños y niñas, como en *Pequeña historia* de Elena Santiago, donde estas experiencias ayudan a sentir: “Mientras, seguí aprendiendo a mirar, a escuchar pájaros, gentes y truenos. Y a sentir. Bajo mi tejado y mi chimenea con humo. Entre los chopos altos”.

La quinta categoría, *Mar adentro, con rodillas heridas*, recoge relatos que muestran la representación de la pobreza en la mente infantil. Una de ellas es la que Gustavo Martín Garzo titula *La cuesta de la Maruquesa* y narra la diferencia entre dos grupos de alumnos de un colegio de Valladolid en el que cursó parte de su formación. Son lecturas comprometidas con el desarrollo de la justicia social en la escuela y con una visión optimista de esas situaciones miserables, tal como la que presenta José Luis Puerto: “Pero nuestro paraíso, a pesar de la pobreza, de los castigos, de las privaciones y de tantas precariedades, nuestro verdadero jardín, fue aquel tiempo de la niñez; un paraíso ya vivido, sufrido y disfrutado, que pervive en la resurrección de la memoria”.

Finalmente está *Fuego amigo, o Las larvas del odio se vuelven adultas*, donde se agrupan una serie de historias sobre prácticas realizadas por maestros incompetentes, como Don Prudencio que, según Ángeles Caso en *Pepin y el burro*, “castigaba y pegaba palmetazos mucho más a menudo y con muchísima más saña de lo que se recordaba que hubiera hecho ningún otro maestro entre todos los que habían pasado por el pueblo”.

Y llega el epílogo o ¿dónde está el interés y relevancia del libro? Además de recoger vivencias sobre el mundo educativo experimentado por autores importantes, aporta reflexiones y cuestiones valiosas para debatir en el aula y, consecuentemente, contribuir en la formación inicial de maestros o en su desarrollo profesional a lo largo de toda su vida docente. Son narraciones que muestran cómo aprendieron a ver la realidad de otra manera, cómo esos maestros y maestras, según Julio Llamazares, en el ejercicio de la noble vocación del magisterio les ayudaron a descubrir nuevas realidades en la cotidianidad de sus vidas y en la monotonía de su entorno.

Son cuestiones que se pueden plantear de la mano de la lectura de esta obra, dudas como qué práctica educativa desarrollaría Don Arno, el protagonista del relato *La tiza* escrito por Luis Mateo Díez, que narra así su despedida al finalizar el curso: “Don Arno les dijo que no iba a despedirse y que siempre les recordaría así. Ellos desfilaron conteniendo una misma emoción que el silencio desalentaba, y cuando salieron al patio comenzaron a caminar invadidos por la pesadumbre... no lograron disimular una lágrima de amargura antes de correr en desbandada, como pájaros huérfanos de un nido aborrecido”.

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA

GÉNERO E INTERCULTURALIDAD: EDUCAR PARA LA IGUALDAD.

M. A. Rebollo Catalán

Madrid: La Muralla, 2006. 291 pp.

El libro que presento aborda las relaciones entre identidad, ciudadanía y educación desde un enfoque inclusivo. Como la propia Marina Subirats afirma en el prólogo, el siglo XXI comenzó enfrentándose a todo dogmatismo y abriéndose a nosotros como un tiempo de exploración y aventura intelectual, ya que los modelos culturales hegemónicos previamente existentes no parecían dar respuesta a las nuevas necesidades, por lo que si hay un sello de nuestro tiempo, éste es el de la creación, imaginación e invención de nuevas formas culturales más inclusivas y equitativas. Este libro pretende adentrarse en esta temática de manera realista y pragmática aportando recursos para pensar y actuar en el ámbito de la educación intercultural y de género. Este libro intenta algo tan necesario como dar respuestas, dibujar caminos, trazar un nuevo mapa. Por ello, el libro resulta una lectura interesante y recomendable para todo tipo de profesorado que desee formarse y aprender en este campo, ya que le ofrece la oportunidad de dialogar con distintas voces que le aportan sus experiencias, conocimientos y pautas para innovar su práctica docente.

El libro adopta un enfoque interdisciplinar componiendo un mosaico multicolor de voces procedentes de la sociología, la historia, la psicología o la educación para fundamentar una pedagogía intercultural y de género, adentrándonos en un diálogo enriquecedor que nos guía a mirar y reflexionar la realidad educativa desde nuevas perspectivas, en un viaje de renovación pedagógica.

Se trata de un monográfico dirigido y pensado para educadores y educadoras de cualquier nivel educativo o área de trabajo, ya que el enfoque y tratamiento de los temas permite lecturas diversas. Cada capítulo plantea una reflexión exhaustiva sobre la educación, el género y la interculturalidad, conduciendo al lector a meditar en torno a dichas claves. El libro está organizado y pensado para hacer una lectura independiente y libre de cada capítulo, pero al tiempo cada uno está conectado con los demás a través de la temática y el enfoque desde el que se trata.

El libro consta de diez capítulos en los que se hace un recorrido por la educación intercultural y de género desde tres planos: el imaginario social, las instituciones educativas y las relaciones personales.

El primer bloque sobre el imaginario social incluye cuatro capítulos en los que se analiza y reconstruye el modelo cultural hegemónico de las relaciones de género, destacando el análisis histórico de la mujer en el mundo intercultural, el estudio de la crisis de la masculinidad y el recorrido por los movimientos de hombres por la igualdad, la lectura crítica sobre el sexismo en la publicidad y las pautas para una equidad de género en esta área y la mirada sociocultural sobre la identidad y cómo ésta se construye en interacción social.

El segundo bloque del libro incluye tres capítulos que analizan el papel y características de las instituciones educativas en relación con la educación intercultural y los modelos de género. En este bloque, el capítulo cinco está dedicado a las características de la escuela intercultural y a su modo de organización. El capítulo seis expone diferentes metodologías didácticas para la educación intercultural e incluye ejemplos de actividades para la práctica en aulas interculturales y, por último, el capítulo siete presenta los estilos de dirección de mujeres directoras de centros educativos en Brasil.

El tercer bloque del libro profundiza en las relaciones personales y la práctica educativa, incluyendo tres capítulos. El capítulo ocho se dedica a la coeducación emocional y resulta especialmente sugerente por el análisis sociocultural de las emociones en función del género. El capítulo nueve analiza las prácticas discursivas y de diálogo en el aula y cómo éstas contribuyen a la construcción comunicativa de la identidad y, por último, el capítulo diez plantea la formación del profesorado en interculturalidad a través de una metodología

participativa basada en la resolución de conflictos y el microanálisis de la comunicación educativa.

Como se puede observar, este libro tiene la gran virtud de despertar inquietudes, abrir interrogantes y estimular el pensamiento en cuestiones como la interculturalidad y el género en educación, aportando propuestas y estrategias de actuación en este campo.

LUISA VEGA CARO

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN

ACTORES, AGENTES Y ESCENARIOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

L. García Aretio; M. Ruiz Corbella; M. García Blanco

Madrid: Narcea /UNED, 2009, 340 pp.

La educación, siendo una tarea de todos los tiempos, se presenta con matices diferentes ante las exigencias de la reforma de los actuales estudios pedagógicos. La implantación de los nuevos Grados de la Facultad de Educación encamina a pedagogos y a los distintos educadores a una formación sólida ante la complejidad de demandas que la sociedad dirige al mundo de la educación. Los profesionales necesitan, necesitamos, comprender el fenómeno educativo en toda su extensión y adquirir las bases teóricas que doten de sentido a la práctica, y alcanzar así las competencias técnicas que caracterizan nuestra profesión. Y esta es la misión de este libro, sus autores ponen a nuestro alcance ese proceso formativo.

Entonces, el propósito de este libro no es presentar a los estudiantes, a los profesores, a los educadores de las nuevas titulaciones únicamente un texto, es ofrecerles rigurosa, concienzuda y científicamente los elementos claves para que sean capaces de comprender el fenómeno educativo en toda su extensión e integridad. A través de sus páginas se irán conociendo de manera reflexiva y crítica las problemáticas de la pedagogía actual.

Estructurado en catorce capítulos, y teniendo siempre en cuenta las nuevas maneras de enseñar y aprender para que el estudiante adquiera y consiga el bagaje conceptual básico propio del conocimiento pedagógico universitario, se aborda el estudio teórico de la educación, desde la riqueza de las diferentes investigaciones y aportaciones bibliográficas. Así, tenemos que el capítulo uno estudia la educación como realidad. Tema fundamental que sitúa al alumno ante la multiplicidad de términos y conceptos referidos al ámbito educativo para después solicitarle una clarificación de conceptos, le pide que reflexione sobre qué es educación y los diferentes conceptos que la configuran, pilar imprescindible en esta sociedad del conocimiento.

Conocido el hecho de la educación, y articulándose en torno a él, discurren los otros temas. El capítulo dos nos da a conocer las constantes que dirigen y fundamentan toda acción formativa. Considerando que el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y éste es definido como la concreción de aquellos fundamentos que van a regir y justificar toda tarea dirigida al desarrollo pleno de cada individuo. Por ello, se analizan los principios clave de la educación y se aborda la formación basada en competencias, su interrelación en el aprendizaje formativo.

El capítulo tres nos dice que la educación es un proceso permanente de desarrollo de todo individuo, es proyecto, tarea que debe estar presente a lo largo de la vida, que permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias vitales de cada sujeto logrando que llegue a ser persona única, capaz de afrontar su vida de modo autónomo en cada uno de los estadios vitales. Y es en el capítulo cuatro donde se subraya que esta educación es una interacción constante entre personas, con una intencionalidad y unos contenidos definidos, por lo que resulta innegable la dimensión

educadora de todas las personas e instituciones con las que tiene contacto el ser humano; de aquí que el capítulo siguiente señale que todo educador, para ejercer adecuadamente su papel, deberá conocer cuáles son sus responsabilidades, por lo que estudia la profesionalización del mismo, los nuevos roles educativos y las nuevas figuras profesionales poniendo al estudiante ante los diversos ámbitos de intervención para que conozca las competencias tanto genéricas como específicas necesaria para esos diferentes roles profesionales. Posteriormente, describirán, ya en el capítulo ocho, la función social de la educación planteando la necesidad de conocer la intervención educativa en cualquiera de sus formas a la vez que desbrozan como la educación se constituye en la mejor apuesta para el desarrollo del individuo y de la sociedad.

Pero hablar de educación es decir que es un proceso activo por parte del sujeto que se forma. Los capítulos seis y siete abundan en señalar cómo, por medio de la educación, el ser humano alcanza el pleno desarrollo de sus capacidades y se integra en la comunidad en la que vive participando como miembro activo y responsable. La educación permite al hombre construir su propio proyecto de vida. De aquí la imperiosa necesidad de ordenar las diferentes acciones educativas, de esos diversos escenarios o realidades en los que está inserto todo individuo, ante esa demanda de aprendizaje permanente que requiere nuestra sociedad actual con el fin de ser ciudadanos con plenos derechos y responsabilidades y participar activamente en la vida comunitaria.

Los fines y valores de la educación aparecen estudiados en el capítulo nueve; nos hacen reflexionar y debatir sobre la explicitación de los mismos ante las diferentes propuestas educativas, a la vez que nos muestran estrategias para la educación en valores, teniendo en cuenta la edad y los diversos entornos educativos. El tema se completa indicando la interrelación entre educación y ciudadanía.

En el siguiente tema nos encontramos con la complementariedad entre acción educativa y acción pedagógica. Nos indican que al estudiar la educación nos interesa sobre todo ese sujeto individual que actúa y va conformándose como sujeto único e irrepetible, que interactúa con otros en la construcción de la sociedad y que desarrolla sus propias posibilidades, convirtiendo a la educación en acción optimizadora y a la Pedagogía como reflexión de esa práctica educativa. En este tema se explica la función de la Pedagogía como ciencia normativa y tecnológica, y se plantea la relación entre teoría-práctica-técnica. Estos argumentos nos facilitan el estudio del siguiente tema: el conocimiento científico de la educación. La Pedagogía como Ciencia de la Educación.

Los tres últimos capítulos nos sitúan en la sociedad en la que nos toca vivir, la sociedad del conocimiento, y nos instan a conocerla para que podamos integrarnos en ella. Esta distinta sociedad, corolada por las redes de información, marca diferentes retos educativos establecidos desde la Unión Europea, destacando la consideración de la educación para toda la vida, es decir, que la educación debe estar presente en todos los escenarios y en todas las etapas vitales. El último tema puede ser una respuesta o una forma de llevar a cabo este aprendizaje: la educación a distancia, tema en el que los autores tienen sobrada experiencia al ser profesores de la UNED.

Para terminar, decir que es una obra que intercala texto y cuadros facilitando la visión globalizadora de la temática estudiada. Los autores nos van presentando sus propuestas y sus argumentos, a la vez que nos invitan a reflexionar sobre ellos. Se trata de un trabajo que con un discurso bien construido, siempre crítico y apoyando sus argumentos, nos mueve a pensar y a comprender las claves para la educación actual, nos encaminan al conocimiento de la temática expuesta. En definitiva, es un manual ágil y de fácil lectura, aunque sus temas están, todos ellos, tratados en toda su profundidad y extensión. Podemos decir que *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* es un libro destinado a facilitar a todo educador su trabajo desde el conocimiento y la reflexión.

CONCEPCIÓN MONGE CRESPO

**EDUCAR EN TIEMPOS REVUELTOS
(CRÓNICAS SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA)**

Javier Ballesta Pagán

Barcelona: Graó, 2009

Este libro nos propone unos minutos de reflexión. Y nos lo propone al modo actual como se hace en un blog, como se hace en las redes sociales, como se hace en los foros, es decir, lanza un tema actual para comenzar a lanzar preguntas y afirmaciones que ponen en cuestión nuestro comportamiento cotidiano.

Hay cierta ventaja al hacerlo de este modo, ya que Javier Ballesta escribe en el periódico La Verdad de Murcia. Pero no es una tarea fácil agruparlo para constituir un libro. Primero, porque debe ser una idea premeditada o quizás tener muy claro para qué sirve una columna educativa del ámbito de la educación en un diario. Se necesita elegir los temas actuales y darles un tratamiento con la profundidad suficiente para que el lector no se aburra y alejado de la frivolidad o el populismo de la crítica fácil al gobierno.

También, este cometido ha estado facilitado porque los artículos fueron publicados en el periodo de 2004 a 2009; por lo que Javier Ballesta ha disfrutado de la cohabitación de tener un gobierno de un signo en España y de otro diferente en la comunidad autónoma donde escribe y trabaja.

Pero en cualquier caso, ha conseguido una agrupación adecuada de temas actuales, relevantes y significativos: el tema de la convivencia en las aulas, disciplina y *bullismo* incluidos, el profesorado, la Universidad, los *mass-media* y la educación fuera de las aulas.

Podría apuntar muchas frases y párrafos que me han resultado de interés, pero me quedo con ésta que refleja el espíritu del libro: la educación está mal pero qué hago yo por mejorarla desde mi posición de padre, profesor, responsable de un medio de comunicación, político o ciudadano.

“En menudo lío estamos. Los maestros predicán en el desierto, las familias víctimas de un ‘no sé qué’ que las empuja a eludir las decisiones, mostrándose bastante indiferentes; y, mientras tanto, los grandes de los grandes utilizando los canales de comunicación, como la tele, para ganar más y vender mucho mejor y a la carta, entre cortes de películas o proponiendo espacios de esos que, supuestamente, dan tanta sabiduría, conocimiento y altura humana. Espero que el gobierno invierta en la solución de este asunto y que los usuarios nos volvamos mucho más radicales y decidamos hacer menos zapping, y, también apagar el cacharro, que de vez en cuando no nos vendrá mal para mirar por la ventana, coger un libro o salir a dar un paseo acompañados con nuestros hijos, sufridores indefensos de esta mala película” (2004).

Los padres y las madres, la ciudadanía, encontrará en el libro un lenguaje claro y un tratamiento riguroso de sus problemas. Los profesionales, los estudiosos de la educación encontrarán, de forma amena y amigable, preguntas y reflexiones de los temas que preocupan a la ciudadanía y que, por su complejidad, son omitidos en estudios e investigaciones. En resumen, que no hay excusa para no leerlo por su interés y porque su estructura capitular permite ir leyéndolo en el metro o en el autobús.

ENRIQUE GARCÍA PASCUAL

INDISCIPLINA Y VIOLENCIA ESCOLAR

Salvador Peiró Gregori

Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert", 2005

El autor, maestro y licenciado en Pedagogía con premio extraordinario en el año 1975, es también doctorado *cum laude* por la Universidad de Valencia y ha sido docente en los diversos niveles del sistema educativo y en universidades españolas y extranjeras de Europa y América. Ha publicado más de cincuenta libros sobre axiología de la educación, diferencias de los sujetos marginales y fundamentos y teorías de la educación.

Ha presidido numerosas jornadas sobre violencia escolar y ha sido visitante y docente en varias universidades europeas y americanas. Actualmente es Profesor Titular en la Universidad de Alicante, donde dirige un equipo de investigación interdisciplinar sobre indisciplina, violencia y valores en educación.

El profesor Peiró aporta definiciones claras y precisas sobre indisciplina y violencia escolar, lo cual delimita los términos y permite un estudio más concreto sobre el tema a tratar, a la vez que analiza los factores que más influyen sobre las mismas.

Hemos de tener en cuenta que el autor es un profesional preocupado por la investigación sobre la axiología de la educación. Ha organizado un grupo de investigación sobre indisciplina y violencia escolar y la forma de prevenirlas. Su funcionalidad radica en encontrar vías de solución, cosa que resulta de gran importancia en estos tiempos por su actualidad y por los problemas de convivencia que se plantean en especial en los centros de Educación Secundaria.

Por consiguiente, da respuesta a necesidades reales, cosa que se debe valorar. Su experiencia por todo el abanico de oferta educativa le permite analizar la problemática desde una perspectiva más ecléctica y, por lo tanto, más válida.

La forma de estructurar la publicación es correcta. También trata de explicar cómo entienden la violencia algunas teorías que originan modelos educativos. Aborda el estado actual de la cuestión y para ello analiza publicaciones e informes al respecto.

Llega a la conclusión de que el origen de la indisciplina y violencia escolar es múltiple. Este inciso es importante, ya que se descubre que toda manifestación humana está originada por una suma importante de elementos, y que no nos podemos ceñir a una sola definición de violencia, ya que todas aportan identificadores clave.

Dentro de la resolución de situaciones de violencia, el autor subraya la importancia de la implicación de la comunidad educativa como conjunto, lo cual pasa desapercibido en ocasiones. También tiene en cuenta el marco del cual proceden los alumnos y la actual crisis de valores, de manera que ambos influyen en el contexto escolar y con gran énfasis, en esta temática.

A continuación, aborda las causas de la violencia escolar, de manera que sus propuestas de resolución sean justificadas. Lo hace de forma clara y concisa, a la vez que cabe destacar las diferentes alternativas y propuestas para atajar tales situaciones. Comenta la sutileza necesaria al trabajar alumno por alumno.

En el libro se muestran modelos de práctica educativa, como por ejemplo la *pedagogía de la agresividad controlada*. En esta técnica, propone preparar al sujeto ante la situación y ayudarle a plantear una salida favorable. Este trato del docente al alumno como iguales es claramente favorable, y además permite que el alumno tome responsabilidades y se involucre en las resoluciones.

El profesor Peiró comenta la reacción de los centros ante la violencia, destacando que ciertas estrategias no son correctas ya que no sólo no producen los resultados esperados sino que problematizan más.

Este barrido de técnicas permite ponernos al día en tales intervenciones, y nos hace conscientes de que algunas prácticas que se han dejado de lado son en realidad fundamentales, como por ejemplo la tutoría.

Ha extendido este estudio a países europeos, lo cual indica la validez de los sistemas nórdicos e ingleses por señalar una mayor implicación de todo el centro educativo y la necesidad de promover un trabajo interdisciplinar, en equipo, y no sólo en la actividad docente sino que en el educando como persona.

Como solución, el autor aporta la necesidad de implementar los valores para contrarrestar la violencia escolar. Se preocupa por las carencias de los alumnos a la hora de establecer una escala de valores. Cabe señalar la aportación de elementos estadísticos y la comparación de resultados entre alumnos no incidentes y alumnos violentos, por lo que demuestra válidamente la superioridad de las actitudes prosociales.

Ello nos indica la necesidad de mejorar el clima social del aula y programar las clases de modo participativo. Recuerda que las materias transversales son importantes, pero que se debe partir de valorar y actualizar el PEC, cuestionar si las medidas aprobadas son las apropiadas y tener en mente la faceta humana de los docentes.

Finalmente, hace una exposición de estudios de casos y elabora un plan de actuación para un Instituto de Educación Secundaria. Dicho apartado es de especial relevancia en la obra, ya que es una guía a través de la cual los centros pueden orientar su tarea docente diaria. Parte de unas hipótesis y unas variables, toma nota de encuestas (aunque fueron insuficientes, por lo que los resultados no pueden llevarnos a generalizaciones). Sin embargo, la labor de la Unidad Singular de Investigación que llevó a cabo estos análisis, sirve de orientación a los profesores y alumnos.

En conclusión, las causas de la indisciplina y violencia escolar son de carácter escolar y extraescolar. Se da una relación entre ausencia de valores y violencia, a la vez que se constata la carencia de técnicas en los docentes para educar en valores. Se desea rectificar el acto de indisciplina en la institución docente, convirtiendo la violencia en motivación hacia el trabajo intelectual.

En el libro se tiene en cuenta la experiencia *Sheffield*, que determinó que los efectos eran más positivos y duraderos cuanto más respaldados estuvieran por la normativa general de la escuela.

En resumen y como conclusión, se recomienda la lectura del mencionado libro por su carácter teórico-práctico y porque aporta soluciones ante un problema actual y generalizado en los centros educativos, y porque el autor describe, explica y hace comprensiva nuestra realidad escolar a la vez que proporciona un plan de actuación mediante un fundamento axiológico que promueve el respeto, la comprensión y la paz.

ROSARIO BERESALUCE Díez

HISTORIA Y PERSPECTIVA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Carmen Sanchidrián, Julio Ruiz Berrio (coords.)

Barcelona: Graó, 2010. 431 páginas

Nos encontramos ante una obra de gran interés, especialmente en el momento actual en el que se inician los nuevos planes de estudio de Magisterio y en el que la formación en Educación Infantil adquiere un significado como quizá no la ha tenido hasta la actualidad, al menos en España, al constituir una de las dos titulaciones de grado de dicho magisterio.

El amplio contenido de la publicación se presenta a lo largo de diecinueve capítulos, en los que se abarcan los dos ámbitos que quedan explícitamente fijados en el título: *Historia y*

perspectiva actual de la Educación Infantil. Estos capítulos van precedidos de una introducción de los coordinadores, los profesores Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio, autores muy conocidos como investigadores en el campo de la Historia de la Educación y en el ámbito de la Historia de la Educación Infantil.

A lo largo del libro se van destacando los sucesivos cambios que se han producido en el significado, objetivos y metodologías de la Educación Infantil a lo largo de más de 150 años. Asimismo se analiza, desde distintos puntos de vista, la importancia que tiene dicha educación en el momento actual y que deberá tener en el futuro a la luz de las más recientes investigaciones en Ciencias de la Educación referidas a la infancia.

La necesaria cohesión que debe existir en una obra que cuenta con tantos colaboradores, investigadores todos ellos de reconocido prestigio en Teoría e Historia de la Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación, requiere unos puntos de partida claros que, en esta ocasión, quedan explícitos en la introducción. En ella se recogen aspectos que se consideran fundamentales acerca del significado y el sentido de la Educación Infantil.

La estructura de este libro es calificada por los coordinadores como compleja porque se ha tratado de que no sea una simple sucesión de autores o de estudios sobre instituciones con proyección clara sobre la Educación Infantil, sino de presentar también un panorama sobre la Educación Infantil en España en el momento actual, derivado de las políticas educativas de los últimos años y ampliar esta visión hacia lo que sucede en Europa.

Con objeto de facilitar la cohesión de la obra, cada uno de los capítulos está estructurado de una forma similar: en todos ellos se parte de una presentación, una visión general del autor, institución o metodología; una breve referencia a los antecedentes y contexto histórico en el que se sitúan; selección de algunos rasgos destacados de la biografía del autor o autores y un desarrollo del contenido según el investigador encargado de su desarrollo. Si se trata de autores o instituciones extranjeras, se analizan las implicaciones y repercusiones que han tenido en nuestro país y también su permanencia en el momento actual, influencias que se aplican preferentemente a autores de principios del siglo XX. Un aspecto que hay que destacar es el de la bibliografía, que queda agrupada en torno a la denominación de *Referencias bibliográficas* y *Bibliografía comentada*. Se estima, por ello, que dichas referencias en cada capítulo pueden favorecer un trabajo personal y de profundización por parte del alumno universitario, de acuerdo con sus preferencias e intereses. Además, en todos los capítulos se muestran imágenes, tales como pequeños planos de salas de clase, portadas de libros destacados, material didáctico, etcétera.

Tal y como se observa en la relación de capítulos que constituyen el índice, se incluyen aquellos autores cuyas teorías y prácticas en Educación Infantil, ejercidas estas últimas directamente o simplemente impulsadas por ellos, han sido determinantes para los avances e innovaciones que se han producido. Por esta razón, la nómina de autores e instituciones es muy amplia, ya que se tienen en cuenta desde los antecedentes más claros, representados por Comenio, Rousseau o Pestalozzi, y desde las primeras instituciones para los niños más pequeños surgidas en Gran Bretaña, Francia y Alemania, hasta las teorías y modelos más recientes. El tratamiento de los autores señalados corre a cargo de Alejandro Mayordomo y los primeros modelos educativos de las naciones citadas a cargo de Carmen Sanchidrián.

La repercusión de algunos de esos primeros modelos educativos en nuestro país a partir de la primera mitad del siglo XIX constituye el contenido del capítulo referido a la aparición de las primeras escuelas de párvulos en España, bajo la personalidad de Pablo Montesino, tema desarrollado por el profesor Ruiz Berrio.

El modelo educativo de Friedrich Fröbel, de tan fuerte repercusión en Europa y en España, es analizado por la profesora Sara Ramos. Por otra parte, el estudio de la introducción de los jardines de infancia en España, de influjo fröbeliano, y de las aportaciones de las destacadas personalidades españolas de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé Mingo, constituye el contenido del capítulo elaborado por la profesora Carmen Colmenar.

Y continuando el desarrollo de la Educación Infantil en España, hay que destacar el capítulo dedicado por el profesor Eugenio Otero a las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, y en particular de Francisco Giner de los Ríos, con objeto de analizar su proyección sobre la educación de párvulos.

El progresismo de John Dewey y su enorme influjo sobre la Escuela Nueva es tratado por la profesora Virginia Guichot. En este caso, no se trata de un influjo directo sobre la educación de párvulos, sino de analizar el fuerte influjo que su teoría de la educación ejerció sobre el concepto de educación y sobre la actividad educativa. Y situados dentro del movimiento de Escuela Nueva, pero con personalidades proyectadas directamente sobre la teoría y práctica de la Educación Infantil, hay que destacar los capítulos dedicados, por un lado, a María Montessori, junto a otras aportaciones italianas, cuyo estudio ha sido realizado por el profesor Manuel Prellezo, y el dedicado a Ovide Decroly, personalidad también de gran impacto en Europa y en España, cuyo contenido corre a cargo de Pedro Luis Moreno.

La influencia de los autores precedentes, y especialmente la de María Montessori, sobre Cataluña, dejó una impronta en la educación de párvulos y en una parte importante de su magisterio no solo por su teoría y su metodología, sino porque caló de un modo importante en los planes regeneracionistas que vivía esa comunidad en los primeros decenios del siglo XX. Algunos de los principios educativos que dicha autora defendía fueron asumidos con un interés que iba más allá de la adopción de unos cambios en la práctica escolar. El análisis de este influjo y de sus consecuencias constituye el capítulo sobre la *Modernización pedagógica en Educación Infantil en Cataluña*, realizado por el profesor Bernat Sureda.

Y dentro de la nómina de autores y movimientos de los que emanaron propuestas y cambios metodológicos de gran interés para la Educación Infantil ocupan un lugar destacado la escuela de Ginebra, en la que destacan especialmente Claparède, Piaget, Audemas y Lafendel, capítulo realizado por Ángel C. Moreu, y las teorías de Ausubel, Bruner y Vigotsky, autores encuadrados dentro del constructivismo infantil y que es analizado por Julio Pérez-López y María José Juan Vera.

La serie de autores estudiados finaliza con la presentación y análisis, por parte del profesor Julio Vera, del autor más reciente desde el punto de vista cronológico y creador de una original concepción sobre la inteligencia. Se trata de la teoría de las inteligencias múltiples del norteamericano Howard Gardner, cuyas ideas representan un interesante futuro para la Educación Infantil.

Desde el punto de vista de los modelos educativos más recientes que han adquirido una relevancia en el ámbito de la Educación Infantil se analizan tres modelos. Uno de ellos es el programa *High Scope*, iniciado en 1962 y difundido y profundizado por el norteamericano David Weikart y su equipo. Otra experiencia educativa de gran interés, y quizá la más conocida en Europa y en el mundo, es la desarrollada en la ciudad italiana de Reggio Emilia y que aun con un origen temporal anterior, tomó su definitivo impulso a partir de 1963, año en el que Loris Malaguzzi asumió la dirección de las escuelas infantiles de dicha ciudad. Relativamente reciente, desde 1977, es la aportación prestada en zonas rurales de Galicia por el programa de *Preescolar na Casa* que, ampliado y apoyado en la actualidad por diversos organismos e instituciones, ha servido y sirve de ejemplo en otros países para comunidades de población dispersa. El contenido de este capítulo ha sido realizado por Inmaculada Egido.

Más allá del estudio del proceso histórico seguido en la Educación Infantil, considerado imprescindible para comprender nuestro presente, hay un aspecto que desde los últimos decenios preocupa notablemente y que supera la formación del profesorado propiamente dicho. Se trata de la formación de *los nuevos profesionales especializados en Educación Infantil*. Este capítulo, realizado por las profesoras Carmen Diego y Montserrat González Fernández, constituye un detallado estudio en el que se hace una revisión de las tentativas y titubeos habidos en España en relación con la formación de su profesorado hasta llegar a la situación actual. Esta revisión, exhaustiva desde el punto de vista legislativo, es completada por el estudio de las *Políticas educativas de Educación Infantil en la España actual (1989-2009)*, análisis realizado por los profesores Isabel Grana y Francisco Martín Zúñiga. El contenido de este capítulo nos proporciona un panorama general de las propuestas político-legislativas desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo hasta la Ley Orgánica de Educación, vigente en el momento actual, así como la situación de la Educación Infantil en las comunidades autónomas, estudio que se acompaña de interesantes datos cuantitativos.

No obstante, el análisis de estas políticas educativas adquiere una mayor significación a través de la síntesis que presenta Inmaculada Egido sobre el panorama europeo de Educación Infantil en aspectos referidos a las modalidades, organismos responsables, acceso y

financiación, currículo y profesorado. Se trata de un capítulo que nos sitúa ante un contexto más amplio y más próximo también: el europeo. Nos parece, asimismo, de interés la presentación que la profesora Clementina García Crespo realiza acerca de los organismos internacionales sobre Educación Infantil y que estimamos útil e importante para un estudiante de magisterio de esta especialidad.

Aunque los coordinadores son conscientes de la amplitud del contenido abarcado, no ocultan las posibilidades de investigación que existen sobre Educación Infantil, especialmente a partir del último cuarto del siglo XX. Consideran temas de gran importancia a tener en cuenta para el siglo XXI la implicación de las familias, el impacto del adelantamiento de la escolarización, la diversidad y, como consecuencia de ello, la necesidad de formación de nuevos profesionales.

Se trata, pues, de una publicación muy completa sobre el devenir histórico de unas teorías, más o menos directamente proyectadas sobre la Educación Infantil, que han tenido y siguen teniendo un gran influjo sobre la práctica escolar y, especialmente sobre la concepción de las primeras etapas de la infancia a las que tanta significación conceden las investigaciones más recientes de Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y las Ciencias de la Educación en su conjunto.

M^a ROSA DOMÍNGUEZ CABREJAS

HIPATIA DE ALEJANDRÍA. UN EQUIPO PLURAL DE CIENTÍFICAS DESVELA LA VERDAD SOBRE LA PRIMERA MUJER DE CIENCIA

C. Garcia, L. Ruiz, L. Puigvert y L. Rué

Barcelona: Hipatia, 2009. 85 pp.

Este libro es fruto de una investigación interdisciplinar siguiendo los criterios que se valoran desde la comunidad científica internacional. Sus autoras provienen del campo de la Pedagogía, la Antropología, la Sociología y la Didáctica de las Ciencias Naturales y de las Matemáticas. Existen buenos libros históricos sobre Hipatia de Alejandría, pero también otros que se basan en la invención y en una leyenda literaria sobre la filósofa creada a lo largo de los siglos. Al publicarse esta investigación se ha ido más allá del estado de la cuestión, llevando a cabo una obra que implica los diferentes ámbitos científicos que afectan a la vida personal e intelectual de Hipatia, que se combina con un enfoque desde las mujeres que complementa la riqueza de este trabajo.

La película *Ágora* de Alejandro Amenábar ha puesto en primera línea de actualidad la figura de Hipatia en una sociedad y un sistema educativo donde cada vez es más difícil reivindicar el legado de la cultura clásica. Con este libro podemos identificar cómo algunos de los elementos del argumento de esta película se basan en uno de los materiales de menos calidad sobre la científica que se rige por convenciones comerciales.

Al inicio del libro se presenta una breve biografía a partir de los principales y pocos datos biográficos que se conocen de su vida y obra, básicamente a través de las cartas de Sinesio de Cirene, quien fuera uno de sus discípulos. Hipatia lideró la escuela neoplatónica a finales del siglo IV y principios del siglo V en la Alejandría grecorromana. Destacó en astronomía, matemáticas y filosofía, y fue reconocida en su época como una de las mejores filósofas; a sus clases asistían personas de todas partes del Imperio.

Posteriormente, el libro se estructura en cuatro capítulos. En un primer capítulo, las autoras nos muestran como Hipatia siempre defendió la verdad, tanto en sus aportaciones científicas, cuestionando la teoría geocéntrica (la tierra en el centro del universo) y estudiando las posibilidades de una teoría heliocéntrica (el sol en el centro de universo), como en su vida personal al posicionarse a favor de la convivencia pacífica entre las diferentes culturas y

religiones que convivían en la Alejandría de la época. Su filosofía neoplatónica que recogía gran parte de las aportaciones de los pitagóricos promovía ideas integradoras de convivencia entre diferentes culturas y religiones. Este posicionamiento de Hipatia es tratado en el capítulo tercero del libro. Las ideas científicas y el posicionamiento inclusivo ante una convivencia pacífica entre culturas y religiones promovidas por Hipatia perduraron a lo largo de los diez siglos que duró el Imperio Bizantino en la Europa Oriental (en la Europa Occidental después de la caída del Imperio Romano se establecerán las bases de lo que fue la Edad Media). Los filósofos neoplatónicos bizantinos llevarían esas ideas a la Europa Occidental a partir del siglo XV promoviendo revoluciones científicas, sociales y culturales (revolución copernicana, surgimiento del Renacimiento y caída de la Edad Media).

En el segundo capítulo se desmiente la falsa imagen que la leyenda literaria ha ido creado sobre Hipatia. Una imagen sexista que tiene dos versiones que no se pueden contrastar con datos empíricos. Una afirma que Hipatia se mantuvo casta toda la vida, la otra que fue promiscua; ambas interpretaciones fruto del sexismo que juzga la vida personal de las mujeres científicas para desmerecer sus aportaciones. Las autoras denuncian que cuando se trata de la vida de hombres científicos no se suele poner tanto énfasis en cuál fue su opción sexual e inventar historias cuando no se tienen datos como en el caso de Hipatia, sino que se valoran las aportaciones que realizaron a la ciencia independientemente cuál fuera su vida personal.

En este capítulo también se desmonta la falsa concepción de amor platónico que ha llegado a nuestros días. Esta falsa concepción parte, por un lado, de que el amor platónico es un amor que no se alcanza nunca y, por otro lado, de que es incompatible con todo contacto físico. Se plantea cómo el concepto de amor platónico no sólo se nutre de las aportaciones de Platón, sino que recoge aportaciones precedentes como las de los pitagóricos. La comunidad pitagórica hace referencia a la imperfección de la realidad material, pero eso no significa que no se tenga que buscar el ideal sino que es lícito esforzarse para estar cada vez más cerca de ese ideal. Por lo tanto, es posible vivir el amor platónico en una relación en la que se están teniendo relaciones sexuales. Lo importante son los valores de las personas que elegimos para tener esas relaciones que luchan por conseguir acercarse cada vez más al ideal. La errónea interpretación del amor platónico está provocando que a aquellas personas que parten de una concepción del amor que defiende la búsqueda del ideal se las considere menos libres o sometidas; incluso, que buscar el ideal es la causa de la aceptación de relaciones abusivas. Se han llegado a crear materiales para trabajar la prevención de la violencia de género con los y las adolescentes que parten del rechazo del ideal, de lo que también se conoce como el amor romántico. Estas concepciones se defienden sin ninguna base científica, ignorando cómo la comunidad científica internacional demuestra que la violencia de género se sitúa precisamente en relaciones no ideales, en las que se ha elegido a una persona con la que es imposible acercarse a ese ideal.

A lo largo del libro se pone de manifiesto cómo la actitud de defensa y búsqueda de la verdad en todo momento llevó a Hipatia a ser perseguida, difamada y asesinada por aquellos que ostentando el poder querían silenciar esa verdad, como los seguidores del obispo fundamentalista de Alejandría Cirilo.

En el último capítulo se plantea cómo el legado que nos deja Hipatia de defensa y búsqueda de la verdad sigue promoviendo revoluciones científicas y sociales en la actualidad, aunque desgraciadamente las mujeres que tienen esa actitud y aquellos hombres que las apoyan siguen siendo difamadas, difamados, perseguidas y perseguidos e, incluso, asesinadas y asesinados. En este último capítulo se ponen dos ejemplos de ello, uno de oriente y otro de occidente. Uno es la lucha que han llevado y llevan a cabo las mujeres afganas de la asociación RAWA, antes contra el fundamentalismo de la KGB y ahora contra el de los talibanes. El otro ejemplo es el de las investigadoras que se han atrevido a romper el silencio de la violencia de género en las universidades españolas.

Defensa y búsqueda de la verdad, libertad sexual, violencia de género, convivencia en sociedades multiculturales, temas de la Alejandría de Hipatia pero también temas en los que la humanidad hemos avanzado pero debemos seguir haciéndolo 1600 años después.

CRISTINA PULIDO

AUTORES

Pedro Allueva Torres es Licenciado y Doctor en Psicología, especialidad Educativa. Subdirector en funciones del Instituto de Ciencias de la Educación. Profesor del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el *Máster en profesorado de ESO, Bachillerato, F. P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en contextos Multiculturales* y en Doctorado. Línea de Investigación *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento: Enseñar a pensar*.

Nerea Alzola Maiztegi es Licenciada en Pedagogía (Universidad Complutense de Madrid), Maîtrise en Sciences de l'Education (Universidad de Lyon) y Doctora en Educación por la Universidad del País Vasco (UPV). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon (Conocimiento Natural y Social en Educación Infantil, Educación en valores, Proyectos Fin de Carrera de Psicopedagogía), sus líneas de investigación se centran en pensamiento de estudiantes de Magisterio y maestros en ejercicio sobre la inmigración y los hijos e hijas de inmigrantes, y valores en la literatura infantil de diferentes culturas.

Gabriela Araujo Caixeta es Licenciada en Psicología por la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil). Arteterapeuta formada por el ISEPE–Instituto Superior de Ensino, Rio de Janeiro (Brasil). Maestra en Salud de la Mujer (Cancer y Calidad de Vida–UFMG). Psicomotricista formada por la Universidad de Zaragoza (España), en la que ha obtenido, en 2010, el título de *Postgrado en Psicomotricidad y Educación*. Creadora del proyecto *Arte Viva* para niños en situaciones de riesgo, para el Ayuntamiento de Belo Horizonte, Brasil. Ha trabajado como profesora en la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Minas Gerais, acompañando las dificultades psicosociales de los alumnos en la carrera de Medicina. Ha trabajado en la atención clínica de pacientes terminales, atendiendo el luto y la mejora de su calidad de vida. Es socia creadora del Instituto Inspirar en el que actúa, junto con otros profesionales, en proyectos de las áreas de salud, educación y artes, desarrollando cursos e intervenciones en Arteterapia, Psicomotricidad y Psicología Junguiana en escuelas, clínicas y otras instituciones públicas y para particulares de la ciudad de Belo Horizonte (Brasil).

Javier Arlegui de Pablos es Catedrático de Escuela Universitaria, ha desarrollado su carrera docente e investigadora en la Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel (Universidad de Zaragoza) en el campo de la Didáctica de la Física y en general de las Ciencias Experimentales. Actualmente es profesor de la Universidad Pública de Navarra y realiza investigaciones didácticas dentro de un proyecto I+D del Ministerio de Educación, en colaboración con la Universidad de Zaragoza, y de otro del Gobierno de Navarra sobre el uso de laboratorios escolares.

Nekane Arratibel es Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (1999). Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea (Psicología Social, Habilidades Sociales y Psicología Evolutiva). Áreas de conocimiento y líneas de investigación: influencia de las actitudes y la motivación en el aprendizaje del euskera como L2, desarrollo comunicativo en niños 0–3 años.

Carola Astudillo es Licenciada en Psicopedagogía y especialista en Investigación Educativa. Becaria de Postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Alumna del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigador en formación del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias para el Aprendizaje de las Ciencias, en el campo de la formación de profesores de Ciencias Naturales en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Amelia Barquín es Doctora en Filología Románica por la Universidad del País Vasco (UPV). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon (Educación Intercultural). Líneas de investigación: Educación intercultural, lengua y género, lengua y literatura sefardíes.

Silvia Blasco Casorrán es Diplomada en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje por la Facultad de Educación de Zaragoza. Especialista en Psicomotricidad (Postgrado Universidad de Zaragoza). Trabaja en el Colegio Público de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra (Teruel) como psicomotricista desde el curso 2008/2009.

Carla Cristina Dutra Búrigo es Pos-Doctoranda en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Doctora en Educación (UFRGS), Maestría en Administración por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialización en Metodología de la Enseñanza (UFSC) y Licenciada en Pedagogía (UFSC). Líneas de investigación en el área de Educación, con énfasis en educación y trabajo, formación de profesores, políticas públicas educacionales, universidad, calidad de vida en el trabajo. Pedagoga en la Universidad Federal de Santa Catarina.

Presentación A. Caballero García es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) (1996) y Premio Extraordinario de Doctorado (1997) por la Universidad de Murcia; también Máster en Orientación Familiar por la Escuela Superior de Ciencias de la Familia de Murcia (1991). En su actividad profesional destacan 18 años de experiencia docente y una labor investigadora que ha dado lugar a diferentes publicaciones, ponencias y comunicaciones presentadas a congresos, seminarios y jornadas de carácter nacional e internacional, sobre temáticas relacionadas con la enseñanza de métodos de estudio y las estrategias de aprendizaje, el análisis de la prensa como instrumento educativo, la ansiedad evaluativa y su incidencia en el rendimiento, la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, la inteligencia emocional, la personalidad antisocial como sujeto de alto riesgo, la gestión inteligente de las emociones como manera de solucionar los problemas de convivencia escolar y social, la metodología semipresencial como alternativa formativa para la educación superior, y el proceso de convergencia europea en la UCJC, entre otras. En la actualidad, es profesora de la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

Felix Etxeberria Balerdi es Doctor en Pedagogía, Diplomado en Psicología Clínica, Catedrático de Ciencias de la Educación en la Universidad del País Vasco y Catedrático Jean Monnet en *Educación y construcción europea*. Ha sido profesor y director de Enseñanza Primaria durante ocho años y en la actualidad es profesor de Universidad desde hace 27 años. Director de los posgrados *Educación e inmigración* y *Europa, educación y sociedad*. Director del curso de doctorado *Europa, educación y sociedad*. Ha realizado numerosas investigaciones sobre Bilingüismo y Educación Intercultural. Sus últimos libros publicados son: *¿Trilingües a los 4 años?* (Ibaeta, 2002), *Sociedad multicultural y educación* (Ibaeta, 2002), *Educación y bilingüismo en el País del Euskara* (Erein, 1999), *Políticas Educativas en la Unión Europea* (Ariel, 2000) y *Educación y menores en riesgo* (Sello: Barcelona, 2009). Otros artículos y capítulos de libro: “Educating immigrant schoolchildren: cultural dilemmas and prospects for teacher education in Spain” (2002), en *World yearbook of education 2002* (Londres: Kogan Page); “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, con K. Elosegui, *Revista Educación Comparada*, 16 (2010); “Videojuegos, consumo y educación” (2008), *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 9, 3; “Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque School”, con K. Elósegui (2008), en *Teaching Through Basque. Achievements and challenges. Multilingual Matters* (Clevedon, UK). Investigación: Educación, lenguas e inmigración en la enseñanza primaria (Investigación UPV, 2004–2006). Formación y competencias del profesorado con inmigrantes (Proyecto Euskadi–Aquitania. Gobierno Vasco, 2008). Multilingual competences in education (2007).

María Rosario Fernández Domínguez es profesora emérita de la Universidad de Zaragoza, en la que ha impartido, a lo largo de 36 años (primero en Teruel y después en Zaragoza), diferentes asignaturas, entre ellas las siguientes: *Psicología de la Personalidad*, *Desarrollo Sociopersonal*, *Psicopatología infantil*, *Psicología evolutiva*, *Psicología de la Educación y Formación Personal* (esta última en el *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la citada universidad). Actualmente imparte *Desarrollo Sociopersonal* y *Formación Personal para Psicomotricistas*. Es miembro de los Consejos de Dirección y Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, habiendo coordinado diferentes monografías publicadas en ambas revistas. Ha participado en la organización de los diferentes congresos sobre formación del profesorado que ha promovido la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) en colaboración con diferentes universidades. Ha publicado numerosos trabajos en distintos medios, relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado. Por otra parte, comenzó a formarse en Personalidad y Relaciones Humanas (PRH) en el año 2003 y, en la actualidad, se está formando, dentro de esta escuela, para la Relación de Ayuda (FRA), al tiempo que acompaña a personas y grupos. PRH es un modelo psicopedagógico creado en Francia en los años 60 del siglo XX por André Rochais, cuya visión es muy cercana a la de Carl Rogers.

Valle Flores–Lucas es Profesora Titular de Escuela Universitaria de la UVA. Pertenece al Grupo de Investigación de Excelencia en Psicología de la Educación nº 179. Su campo de investigación se relaciona con el estudio de las habilidades del lenguaje relacionadas con el desarrollo cognitivo.

Andrea Francisco Amat es Doctora en Ciencias de la Comunicación, Licenciada en Periodismo y Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón. Ha realizado trabajos de investigación sobre la Educación en Medios y tiene algunas publicaciones y comunicaciones sobre esta temática. Sus líneas de investigación actuales son la educación en medios, la educación para la ciudadanía y el aprendizaje dialógico.

Juan Agustín Franco Martínez es Licenciado en Economía por la Universidad de Extremadura. Doctor en Economía por la Universidad de Córdoba desde marzo de 2009. Profesor ayudante en la Universidad de Zaragoza desde 2006 a 2009, impartiendo docencia de Estadística. Actualmente profesor de economía en la Escuela de Ingenierías Agrarias de Badajoz. Sus principales líneas de interés son la economía y sociología agraria, pedagogía de las ciencias económicas, así como enfoques interdisciplinarios de género.

Gisella Noemí Gabelán Madueño es Licenciada en Educación Inicial por la Universidad UNIFE (Lima-Perú). Está especializada en Estimulación Temprana por el Centro de Formación Educativa Déjalo Ser (Lima-Perú). En 2010 obtuvo el título de *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* por la Universidad de Zaragoza (España). Ha trabajado seis años como maestra de niños de 0-3 años y como asesora en Estimulación Temprana. En la actualidad trabaja en Lima como Asesora de Escuelas Infantiles en las áreas de Estimulación Temprana y Psicomotricidad.

Emilio García García es Profesor Titular de Psicología Básica. Profesor de Psicolingüística y Neuropsicología en el Departamento de Psicología Básica II. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Magister en Neuropsicología Cognitiva. Ha dirigido o formado parte del equipo de investigación de 26 proyectos financiados. Ha dirigido 28 tesis doctorales y numerosos trabajos de investigación para obtención de títulos de postgrado. Ha sido coordinador principal de diferentes Programas de Doctorado: Filosofía Ciencias de la Conducta y Sociedad; Filosofía y Lenguaje; Ciencias Cognitivas. Es vocal de la Junta Directiva de la AUFOP. Ha publicado como autor o coautor más de cincuenta libros y noventa artículos en revistas especializadas. Señalamos algunas publicaciones: *La integración escolar. Aspectos psicosociológicos* (Madrid: UNED, 1990), *Teoría evolucionista del conocimiento* (Madrid: Complutense, 1999), *Mente y Cerebro* (Madrid: Síntesis, 2001), *Psicopedagogía e a teoría modular da mente* (Brasil: Pulso, 2006), *Teoría de la Mente y Ciencias Cognitivas* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2007) y *Las plataformas de aprendizaje* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009).

Javier González García nació en Burgos (España). Estudió la licenciatura en Psicología en Bilbao, ampliando estudios en Salamanca. Ha sido becario de investigación y profesor asociado en la Universidad de Burgos. Doctor en Ciencias de la Educación. La línea de investigación abierta sobre el uso creativo de la conversación a partir de narraciones está siendo continuada en México, de la que ha publicado 25 artículos, 6 capítulos, y va a publicarse una monografía en coedición entre la Universidad de Guanajuato y el Instituto Politécnico Nacional, junto con una guía para maestros. Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (2005-06), actualmente es profesor-investigador en la Universidad Guanajuato (México). Cuatro veces becado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en Latinoamérica. Participó en el Aula de Creación Literaria y en el Aula de Teatro de la Universidad de Burgos (España). Es miembro del consejo de dirección de la revista de creación literaria *Entelequia*. Ha publicado dos libros dentro de la colección Nistagmus. Tiene pendiente de publicar otros dos: *Los diarios de un Intercampus*, nacidos de las experiencias de 10 años por Latinoamérica; y una antología de relatos breves.

Teresa González Pérez es Profesora Titular en la Facultad de Educación. Doctora en Historia, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Pedagogía) y Diplomada en Profesorado de E. G. B. Su línea de investigación se inscribe dentro de la Historia de la Educación, en los Estudios Regionales, la Educación de las Mujeres y la Formación de Maestros. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas y ha editado varios libros, entre ellos *Las Escuelas de Magisterio en La Laguna, La Enseñanza Primaria. Estudio Histórico, La Escuela Moderna en Canarias y Maestras de ayer*. Ha sido Coordinadora del Programa de Doctorado *Educación, Cultura y Sociedad* (2003-2006). Ha participado en diferentes encuentros científicos nacionales e internacionales, pronunciado conferencias, impartido y dirigido cursos y seminarios. Actualmente es Vicedecana de los Títulos de Maestro y Relaciones Internacionales en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife).

Prudencia Gutiérrez Esteban es Profesora de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la UEx. Doctora en Pedagogía. Desde hace algunos años trabaja en estudios de género y formación del profesorado. Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre estudios de transiciones y género. Tiene varias publicaciones sobre Género y Educación y Formación Inicial del Profesorado en Igualdad de Oportunidades. Sus líneas de trabajo son las TIC en el currículum y la formación inicial del profesorado, género y educación y estudios de transiciones.

Alfonso Heredia Manrique es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor Titular de Escuela Universitaria del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Actualmente su docencia se desarrolla en las distintas especialidades de Maestro. Sus líneas de investigación se centran sobre evaluación didáctica, recursos curriculares y formación del profesorado.

María Luisa Herrero Nivelá cursó estudios de Magisterio en Zaragoza y posteriormente realizó la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Barcelona, doctorándose en el año 1989. Ha ejercido como maestra durante diecisiete años, cinco como psicóloga en equipos psicopedagógicos del MEC y actualmente es Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza. Sus Líneas de Investigación se centran fundamentalmente en el ámbito de la educación infantil, atención a la diversidad y evaluación de programas.

Julia Ibarra Murillo es Profesora Sustituta de Docencia en la Universidad Pública de Navarra. Inició su docencia en la antigua Escuela de Magisterio de Pamplona, y ha realizado su Tesis en Didáctica de la Ecología. Actualmente combina la docencia en magisterio en euskera y la investigación en didáctica de ciencias dentro de dos proyectos, un I+D del Ministerio de Educación compartido con la Universidad de Zaragoza, y otro del Gobierno de Navarra.

Iñaki Karrera Juarros es Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco en la Escuela de Magisterio de Donostia–San Sebastián. Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, tiene especial relevancia su gran trayectoria como formador del profesorado dentro de programas de formación impulsados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, dirigidos a docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y vinculados a la temática de la convivencia, concretamente en temas sobre afectividad y sexualidad.

Ana Lagranja Fabra es Diplomada en Educación Especial y Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza. Licenciada en Psicopedagogía por la UNED. Ciclo Superior de Inglés por la Escuela Oficial de Idiomas de Alcañiz. Especialista en Psicomotricidad (Postgrado Universidad de Zaragoza). Trabaja como Psicomotricista y maestra de Pedagogía Terapéutica en el Colegio Público de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra (Teruel) desde el curso 2006–2007.

Faustino Larrosa Martínez es Profesor Titular de Escuela Universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Filosofía y Letras, Sección Ciencias de la Educación. Ha sido coordinador de jornadas relacionadas con la problemática del profesorado y es autor de libros y artículos sobre el tema. Su línea principal de investigación es el profesorado en la organización de los centros educativos.

Alfonso Lázaro Lázaro es Doctor en Pedagogía. Psicopedagogo. Profesor de Educación Física y de Educación Especial en el Colegio Público de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra (Teruel) desde el año 1982. Coordina desde el año 2005 el Centro de Recursos del mismo colegio. Autor de varios libros y de decenas de artículos en diferentes revistas especializadas sobre psicomotricidad, integración sensorial y aulas multisensoriales y de relajación.

Clésar Luiz Loch obtuvo la Maestría en Administración por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado en Administración por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Administrador en la Universidad Federal de Santa Catarina.

Pablo Lorente Muñoz es Licenciado en Filología Hispánica y Filología Francesa. DEA en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Doctorando en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Zaragoza. Profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Ha publicado numerosos artículos sobre Educación, Literatura y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es, además, crítico literario en diversos medios escritos.

M^a Rosa Luengo González es profesora de Didáctica de la Lengua y Literatura en la Facultad de Educación de la UEx y coordinadora del Grupo de Investigación Serena Augusta (GISA). Doctora en Pedagogía. Desde hace varios años trabaja en estudios de género. Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre estudios de educación y género así como en el área de Didáctica de la lengua y la Literatura. Tiene varias publicaciones sobre Género y Educación y Didáctica de la Lengua. Ha dirigido tesis doctorales sobre género, trabajo y estereotipos sexistas en revistas para adolescentes.

Monika Madinabeitia es Licenciada en Filología Inglesa (UPV/ EHU, Gasteiz). Doctorado en Literatura Norteamericana del Oeste (UPV/ EHU, Gasteiz). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon. Líneas de investigación: Pensamiento de estudiantes de Magisterio y maestros en ejercicio sobre la inmigración y los hijos e hijas de inmigrantes. La identidad diaspórica vasca. La identidad de los inmigrantes y los hijos de inmigrantes en el País Vasco.

Delia Martín Domínguez es Profesora Titular de Universidad en el Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva. Tras obtener acceso directo en la carrera de Magisterio, se incorporó al cuerpo de profesores de Educación General Básica, ámbito en el que trabajó durante ocho años en centros de la provincia de Huelva y de la capital, participando, por otra parte, en la organización de diferentes Escuelas de Verano desde el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Al finalizar la carrera de Psicología, trabajó durante cinco años en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOES) en diferentes centros de Huelva y provincia. En el curso 1993/94, coincidiendo con el nacimiento de la Universidad de Huelva, se incorporó a la misma como profesora asociada a tiempo completo del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación. En la citada Universidad viene impartiendo desde entonces diferentes asignaturas, la mayor parte de ellas conectadas con el mundo de la psicomotricidad. Actualmente imparte *La construcción de la psicomotricidad en la infancia* y *Psicomotricidad e intervención psicoeducativa*, esta última en quinto curso de la licenciatura en Psicología. Ha sido coordinadora del Practicum de Educación Especial durante doce años, así como Profesora Tutora de Prácticas de Enseñanza desde 1994, siendo en el momento actual Vicedecana de Prácticas de Enseñanza. Tiene un Postgrado en *Formación como Psicoterapeuta de Niños y Adolescentes* y es Doctora en Psicología. Su tesis doctoral lleva por título *La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva*. Por otra parte ha participado en diferentes proyectos y grupos de investigación. Ha sido miembro del grupo de investigación *Educación Infantil. Universidades de Andalucía* desde 1993 hasta 1996. En 1996 se incorporó al grupo de investigación de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva: *Competencia cognitiva, uso lingüístico y aprendizaje en el contexto educativo*, al que perteneció hasta 1999. Desde el curso 2000/2001 pertenece al grupo *Procesos psicológicos en contextos escolares y familiares* (COD. HUM 698). Ha participado en la organización de diferentes jornadas y congresos, y ha presentado comunicaciones en numerosos congresos nacionales e internacionales. Es autora de diferentes artículos y ha publicado los siguientes libros: *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en educación infantil* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1998), *El perfil académico, sociológico y psicológico del alumno de la Universidad de Huelva* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1998), *La construcción de la psicomotricidad en la infancia: actividades prácticas* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2005) y *Psicomotricidad e intervención educativa* (Pirámide, 2008).

Lidón Moliner Miravet es Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía y Profesora Ayudante del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón. Sus líneas de investigación se enmarcan dentro del ámbito de la mejora educativa desde presupuestos y hacia horizontes de ciudadanía crítica, tratando de acercarnos a través de los proyectos de innovación e investigación al conocimiento de las realidades interculturales y a las prácticas educativas inclusivas que favorecen la equidad.

Arantza Mongelos García es Licenciada en Filología Inglesa (Universidad del País Vasco), MSc in Applied Linguistics (University of Edinburgh, UK) y Doctora en Psicodidáctica (Universidad del País Vasco). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon (Departamento de lengua y literatura: Didáctica de lenguas extranjeras, didáctica integrada de contenidos y lenguas). Áreas de conocimiento y líneas de investigación: autonomía del aprendizaje, procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

Juan Manuel Muñoz González es Doctor por la Universidad de Córdoba (Departamento de Educación. España. 2009). Suficiencia investigadora. Universidad de Córdoba. España. (2008) Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de Córdoba. España (2005). Maestro, especialidad de Educación Primaria. Universidad de Córdoba. España. (2003). Principales líneas de investigación: Aprendizaje cooperativo y técnicas para aprender a pensar y aprender a aprender: Mapas Mentales y Mapas Conceptuales. Identificadores de la escuela del Siglo XXI y del profesorado. Estudio del aprendizaje desde la dominancia cerebral, la inteligencia emocional y las mentes del futuro (enfoque de Gardner).

Hilario Murua Cartón es profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) además de diplomado en Magisterio y Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Es miembro del grupo consolidado de investigación Garaian reconocido por el Gobierno Vasco, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU. Ha participado en diversos proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales, en cuestiones relacionadas con los menores inmigrantes no acompañados, con la tercera edad y con estudios históricos y comparados en educación. Es autor de diversos artículos en euskera y castellano así como de colaboraciones en libros colectivos.

Azucena Ochoa Cervantes es docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología. Licenciada en Educación, maestra y doctora en Psicología Educativa. Fue profesora de Educación Básica y directora de Educación Primaria de 1987 a 2007. Actualmente se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo, categoría VII, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Co-responsable de la línea de investigación *La adquisición de Nociones Sociales en el Niño y el Adolescente* en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México). Ha publicado al menos veinte trabajos de investigación en diversas revistas científicas

Antonio Ontoria Peña es Catedrático de Escuela Universitaria. (Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. España). Doctorado en Ciencias de la Educación. (Universidad de Filosofía y Letras, Sección Pedagogía, de Valencia. España. 1977). Premio Extraordinario de la Licenciatura. (Universidad de Filosofía y Letras, Sección Pedagogía, de Valencia. España. 1976). Principales líneas de investigación: Aprendizaje cooperativo y técnicas para aprender a pensar y aprender a aprender: Mapas Mentales y Mapas Conceptuales. Identificadores de la escuela del Siglo XXI y del profesorado. Estudio del aprendizaje desde la dominancia cerebral, la inteligencia emocional y las mentes del futuro (enfoque de Gardner).

Félix Ortiz es Licenciado en Física y Doctor en Ciencias Físicas. Director del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias para el Aprendizaje de las Ciencias (SECyT-UNRC) y del Programa PICTOR II Educación universitaria: problemas y soluciones (ACC, UNRC – UNC – Ag. Nac.). Profesor Titular en la Cátedra de Física General y Director del Departamento de Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Pablo Palomero Fernández es profesor asociado de la Universidad de Zaragoza (Área de Psicología Social) desde el curso 2008/2009. Imparte también docencia en el Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la citada universidad. Es Licenciado en Historia, Licenciado en Psicología y Educador Social. Ha recibido formación personal en la escuela PRH (Personalidad y Relaciones humanas) y en Terapia Gestalt. Su labor profesional se ha centrado en los campos de la Psicología y de la Educación Social. Tras tres años como educador social en ludotecas, ha sido coordinador del Área de Pedagogía y Sensibilización Social de SOS Racismo Aragón durante seis años, entidad en la que ha desarrollado diversos programas de prevención del racismo dirigidos al alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Ha dirigido, igualmente, el programa de Formación del Profesorado de Primaria y Secundaria de SOS Racismo Aragón, así como la investigación *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza* (2005), promovida por la citada entidad y financiada con fondos públicos, que dio lugar a la publicación de un libro con el mismo título, del que es autor principal. Ha colaborado con diferentes entidades públicas, desarrollando actividades de formación dirigidas a profesores y educadores de diferentes niveles del sistema educativo. En este sentido, ha impartido numerosos cursos sobre habilidades sociales, educación emocional y educación intercultural en diferentes centros e instituciones educativas de Aragón. Es miembro de los Consejos de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, habiendo coordinado diferentes monografías publicadas en ambas revistas. Por otra parte, es autor de diferentes trabajos, publicados en diferentes medios. Desde 2007 trabaja como psicólogo, teniendo abierta consulta profesional en Zaragoza.

José Emilio Palomero Pescador es profesor emérito de la Universidad de Zaragoza, en la que ha impartido, a lo largo de 36 años (primero en Teruel y después en Zaragoza), diferentes asignaturas, entre ellas *Psicología Evolutiva*, *Psicología de la Educación*, *Psicopatología Infantil*, *Psicología Social* y *Riesgos Psicosociales en la Infancia y Adolescencia*. Previamente fue profesor de la Universidad de Salamanca (en la entonces Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora), donde impartió clases de Pedagogía. Actualmente imparte *Psicología de la Educación* en el Grado de Primaria, así como diferentes módulos del *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la Universidad de Zaragoza, del que es Director. En este contexto viene organizando, con periodicidad anual, los *Encuentros Aragoneses de Especialistas en Psicomotricidad*, en colaboración con el Colegio Público de Educación Especial

Gloria Fuertes de Andorra (Teruel) y otras entidades. Es miembro fundador de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, siendo el Editor de ambas revistas, de cuya página web es el Administrador (www.aufop.com). Ha coordinado numerosas monografías publicadas en ambas revistas. Por otra parte, ha participado en la organización de los doce congresos sobre formación del profesorado promovidos, a lo largo de los últimos 25 años, por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) en colaboración con diferentes universidades, tales como las de Salamanca, Castilla-La Mancha, Valladolid, Extremadura, Cantabria, Murcia, Málaga y Zaragoza. Es autor o coautor de numerosos trabajos, publicados en diferentes medios, todos ellos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado.

Begoña Pedrosa es Licenciada en Filología Inglesa (Universidad de Deusto) y Master en Hispanic Linguistics (University of Illinois, USA). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon (Departamento de didáctica de las lenguas y la literatura). Áreas de conocimiento y líneas de investigación: actitudes lingüísticas, procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera.

Salvador Peiró i Gregori ha sido profesor de EGB (de 1968 a 1979); desde 1978 desempeñó la docencia en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Universidad de Valencia. Bajo la dirección de Ricardo Marín Ibáñez realizó las Tesis sobre interdisciplinariedad educativa (Doctorado en 1979), obteniendo las máximas calificaciones. Continuó bajo la dirección del Dr. Ricardo Marín Ibáñez en el grupo de investigación sobre axiología de la educación y epistemología pedagógica. En 1983 es contratado por la Universidad de Granada (Facultad de Filosofía y Letras), alcanzando el grado de Profesor Titular de Universidad en 1986. Aunque en 1985 constituye un seminario permanente de investigación respecto a la educación no-formal, es en 1986/87 cuando organiza el grupo de investigación interdisciplinar sobre teoría de la educación social (Pedagogía social) en materia de violencia, riesgo y marginación. Fruto de esto ha sido la publicación de más de una veintena de libros y decenas de artículos. Ha participado en congresos y seminarios interuniversitarios, nacionales e internacionales. Es miembro de varias sociedades de la especialidad pedagógica, ONGs... También ha fundado algunas asociaciones científicas, ha sido Director del Departamento de Pedagogía y de la Revista de Educación de la Universidad de Granada y miembro del consejo de redacción de algunas más. Desde 1997/98 es Profesor Titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Alicante, dirigiendo una unidad singular de investigación (USI) interdisciplinar sobre indisciplina, violencia y valores en educación. Desde ésta ha organizado siete jornadas específicas (2001 y sigtes), varios cursos monográficos y seminarios interdisciplinares. De esto han salido varios libros publicados, artículos en revistas nacionales e internacionales y diversas aportaciones a eventos científicos, cursos, conferencias, I+D, etc. Es profesor visitante de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (Perú), así como organizador de cursos en las de Querétaro y Zacatecas (México), Austral (Argentina), Luis Pasteur de Estrasburgo (Francia), Bari, Mesina, Palermo (Italia), Lodz (Polonia), etc. Recognitions as Educational ambassador from Spain de la John Wayne University, Detroit, Michigan. USA. Enero, 1992. Miembro del Comité de Expertos del Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. R. de 18 de noviembre de 2004.

Karmele Pérez Lizarralde es Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad en Filología Vasca (Universidad de Deusto) y Máster en traducción. Curso de doctorado: Investigación en educación. Proyecto de investigación en marcha 2010. Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea (Departamento de didáctica de las lenguas y la literatura). Áreas de conocimiento y líneas de investigación: formación del profesorado mediante investigación-acción. Didáctica de la lengua oral: importancia de la interacción en el aula. Influencia de la inteligencia emocional en la intervención del docente en el aula. Planes de normalización lingüística en el ámbito escolar y laboral.

Ana Ponce de León Elizondo es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora Titular de la Universidad de La Rioja, en la que actualmente ocupa el cargo de Directora de Estudios del Grado de Educación Primaria. Profesora del Master en Investigación en Bases Psicológicas de la Actividad Físico-deportiva de la Universidad de La Rioja e investigadora principal en 10 investigaciones. Coautora de múltiples publicaciones sobre el ocio y la actividad físico-deportiva en distintas revistas científicas y libros con más de 70 publicaciones y otras tantas contribuciones a congresos científicos. Ponente invitada en Masters de distintas universidades y en más de 60 cursos de formación permanente del profesorado.

Alcira Rivarosa es profesora en Ciencias Biológicas, Master en Epistemología y Metodología Científica y Doctora en Educación Científica. Profesora de Didáctica y Epistemología e Historia de las Ciencias en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Coordinadora de diversos Programas de Investigación y responsable de trayectos, carreras y cursos de Formación Docente e Innovación Pedagógica en el campo de la Educación en Ciencias y las Ciencias Ambientales.

Sara Rodríguez Sánchez es Doctora en Psicología por la Universidad de Huelva. Licenciada en Psicología en la Universidad de Sevilla. Profesora Contratada-Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su vida laboral ha estado siempre vinculada al ámbito universitario. Su experiencia en docencia abarca desde la impartición de diferentes asignaturas en diversas diplomaturas y licenciaturas y la docencia en postgrado (títulos de expertos y másters oficiales), hasta la organización, coordinación y dirección de cursos, seminarios congresos y títulos de expertos. Su dedicación universitaria le ha llevado a desempeñar diversos cargos académicos como Secretaria del Departamento de Psicología, pasando por el de Adjunta al Defensor Universitario, hasta la Coordinación de las Prácticas de los alumnos de Maestro (E. Especial) que actualmente desempeña. También actualmente es miembro de un Grupo de Investigación correspondiente al área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva. Desde hace dos años participa en un Proyecto de Investigación sobre la violencia entre novios. Su línea de investigación a lo largo de estos años podría ser agrupada en dos áreas fundamentales: 1) La Psicología de la Educación, centrándose sobre todo en temas relacionados con la motivación académica. 2) Psicología del Desarrollo (área de trabajo de su tesis doctoral), trabajando fundamentalmente con poblaciones de adolescentes. Su producción científica queda patente en la publicación de artículos en diversas revistas, coordinación de obras colectivas y capítulos de libros. Además hay que mencionar su participación activa tanto en la organización como en el desarrollo de diferentes congresos de ámbito nacional e internacional, seminarios y reuniones científicas.

José-María Román Sánchez es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UVA. Director del Grupo de Investigación de Excelencia en Psicología de la Educación nº 179. Ha participado en 18 Proyectos de I+D sobre: *metodologías de enseñanza en educación secundaria y universitaria, estrategias de aprendizaje en superdotados, educación familiar y sentido del humor y educación*. Su "producción científica" –como autor o coautor– derivada de estos proyectos –5 tests, 16 libros, 53 capítulos de libro, 52 artículos de revistas, 9 publicaciones en CD y 17 publicaciones de divulgación psicológica– ha sido evaluada positivamente en sus cinco tramos de investigación.

Carmen Rubalcaba Pérez es Doctora en Historia. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las prácticas sociales de la escritura y la lectura en el mundo contemporáneo. Es autora de varias monografías: *Por las calles vivas de las palabras: prácticas de cultura escrita en el siglo XIX*, (Gijón: Trea, 2006); con Rosa M^a Blasco Martínez: *“Para hablarte a tan larga distancia...” Correspondencia de una familia montañesa a ambos lados del Atlántico (1855–1883)* (Santander: Estudio, 2003) y con Lourdes Royano Gutiérrez, *La muñeca vestida de azul: un ensayo sobre la mujer en Cantabria*, (Santander: Ayuntamiento de Santander, 1998). Entre los artículos de temática educativa: “Las escuelas normales de magisterio y la creación de los sistemas nacionales de educación pública: primera y segunda revolución escolar”, (*Edades*, nº 11, 2003, 151–165); “Historia de la educación de las mujeres: primera aproximación”, (*Edades*, nº 6, 1999, 95–110) y “Fuentes para el estudio de la alfabetización femenina” en *Mujeres, Amor y Poder. Versos y Prosas para una definición de la Mujer a través de la Historia* (Santander: Asociación Jóvenes Historiadores de Cantabria, 1999, 363–378).

María Consuelo Sáiz Manzanares es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia en Psicología de la Educación nº 179. Sus publicaciones más relevantes en capítulos de libros, artículos de revista, así como presentaciones a congresos nacionales e internacionales hacen referencia al trabajo en estrategias cognitivas y metacognitivas y a programas de desarrollo cognitivo en edades tempranas en entornos curriculares.

Carlos Salavera Bordás es Doctor en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Licenciado en Psicología en la Universidad de Granada. Trabajador Social por la Universidad de Zaragoza. Experto en Psicosociología. Actualmente, después de cuatro años como profesor asociado, es profesor ayudante-doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Anteriormente, trabajó en temas de salud mental en la Fundación Rey Ardid (Zaragoza) durante 10 años y como orientador en centros sociolaborales de Zaragoza durante dos cursos escolares. Dirigió la Escuela-Taller Torre Virreina, centro para personas sin hogar, durante algo más de cuatro años, siendo el Técnico Responsable del Servicio de Orientación Psicológica de Cáritas

Diocesana de Zaragoza otros cuatro años. Su campo de investigación a lo largo de estos años ha consistido en tres grandes aspectos: 1) Psicología y Lenguaje, sobre todo en las patologías presentes en distintas poblaciones; 2) Problemas de conducta, su afectación y tratamiento; y 3) Trastornos de personalidad intentando ver cómo afectan no sólo a quiénes los padecen sino también al ámbito educativo, familiar y comunitario. Estos aspectos se encuentran continuamente entrelazados, investigando qué es causa y qué consecuencia en estos campos (problemas del lenguaje, de la conducta y trastornos de personalidad). Ha publicado en diferentes revistas nacionales e internacionales sobre estos temas. Actualmente trabaja en proyectos de investigación sobre cognición, lenguaje y comunicación.

Eva Sanz Arazuri es Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora Colaboradora de la Universidad de La Rioja en el área de Didáctica de la Expresión Corporal. Profesora del Master en Investigación en Bases Psicológicas de la Actividad Físico-deportiva de la Universidad de La Rioja. Participa en numerosos proyectos de investigación sobre las Actividades físico-deportivas en el espacio de Ocio. Coautora de una veintena de publicaciones en revistas científicas sobre el ocio y la actividad físico-deportiva y 2 libros y unas 40 contribuciones a congresos científicos.

Rebeca Soler Costa es Licenciada en Psicopedagogía, Licenciada en Filología Inglesa y Diplomada en Magisterio (Lengua Extranjera, Inglés). Doctora por la Universidad de Zaragoza. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Su tesis doctoral versa sobre la estratificación interna de las lenguas en el análisis del léxico especializado en el lenguaje de las Ciencias de la Educación. Ha publicado numerosos artículos de Didácticas específicas, análisis del discurso y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Leire Uriarte Zabala es Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología (especialidad Ciencias Políticas, Universidad del País Vasco) y Master de estudios especializados en Cooperación al Desarrollo (Université Libre de Bruxelles). Investigadora del Núcleo de investigación sobre economía solidaria y desarrollo comunitario del Instituto de Estudios Cooperativos LANKI, HUHEZI. Docente en HUHEZI en materias del ámbito de las Ciencias Sociales, la cooperación al desarrollo y el cooperativismo.

Ane Urizar es Diplomada en Magisterio especialidad Inglés (Mondragon Unibertsitatea, HUHEZI). Licenciada en Psicopedagogía (Mondragon Unibertsitatea, HUHEZI). Profesora en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Mondragon (Multilingüismo y Educación Multilingüe, Educación Intercultural, Proyectos Fin de Carrera de Psicopedagogía). Líneas de investigación: Pensamiento de estudiantes de Magisterio y maestros en ejercicio sobre la inmigración y los hijos e hijas de inmigrantes.

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Rioja, Especialista Universitario en Educación para la Salud y Experto Universitario en Animación Sociocultural. Pedagoga en programas de Educación para la Salud y en Valores del Gobierno de La Rioja durante el periodo 1995–2009. Profesora TUI de la Universidad de La Rioja en el área de Teoría e Historia de la Educación. Sus investigaciones se inscriben en el ámbito de los valores en el espacio del Ocio. Secretaria de la Revista de Educación *Contextos Educativos*. Profesora invitada en la Universidad de Deusto. Miembro de la Red OcioGune. Coautora de diversas publicaciones sobre pedagogía, ocio y actividad físico-deportiva en distintas revistas científicas y libros con más de 15 publicaciones, así como múltiples contribuciones a congresos científicos y asistencia a cursos, jornadas y congresos.