

II CONGRESO GALEGO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DA EDUCACIÓN. ETAPA DE POSGRAO

14, 15 E 16 DE ABRIL DE 2010

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Coordinadores/as:

C. Denébola Álvarez Seoane

Laura Lodeiro Enjo

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Tania Merelas Iglesias

Laura Rego Agraso

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao

Vanesa Sánchez Souto

María Elena Sobrino Fernández

Yésica Teijeiro Bóo

I.S.B.N.: 978-84-938774-1-5.
Depósito legal: C 598-2011.
Maquetación: Miguel A. Suárez.
Impresión y edición: NINO-Centro de impresión digital.

COMITÉ ORGANIZADOR

- Presidencia:
Laura Rego Agraso
Juan José Lorenzo Castiñeiras
- Secretaría
C. Denébola Álvarez Seoane
Héctor Manuel Rodríguez Cagiao
Laura Lodeiro Enjo
- Vogais:
Tania Merelas Iglesias
Vanesa Sánchez Souto
María Elena Sobrino Fernández
Yésica Teijeiro Bóo
Equipo Decanal da F. de CC. da Educación da USC, UdC e UVigo

COMITÉ CIENTÍFICO

D. Quintín Álvarez Núñez (USC)	Dna. Silvia López Larrosa (UDC)
D. Camilo Brandin Feijoo (UVigo)	D. Pedro Membiela Iglesia (UVigo)
D. Jose Antonio Caride Gómez (USC)	Dna. María Josefa Mosteiro García (USC)
D. Xose Manuel Cid Fernández (UVigo)	Dna. María Amalia Muñoz Cadavid (USC)
Dna. Ángeles Conde Rodríguez (UVigo)	D. Miguel Ángel Nogueira Pérez (USC)
Dna. Teresa Fernández Blanco (USC)	D. Vicente Peña Saavedra (USC)
Dna. María Pilar Fernández Fernández (USC)	Dna. Margarita Pino Juste (UVigo)
Dna. Beatriz Fernández Herrero (USC)	D. Francisco Rodríguez Lestegás (USC)
D. Juan Ramón Gallástegui Otero (USC)	D. Vicente Romo Pérez (UVigo)
D. Salvador González González (UVigo)	Dna. María Elena Sobrino Fernández (USC)
Dna. María Pilar González (UVigo)	D. Jorge Soto Carballo (Uvigo)
Dna. Araceli Herrero Figueroa (USC)	D. Antonio Valle Arias (UDC)

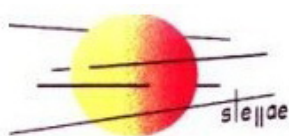
COLABORACIÓN

Eva María Barreira Cerqueiras	Kelly Picos Pérez
Clara Bécares García	Antía Pita Martínez
Lorenzo Chedas Redondo	Miguel Ángel Rodríguez Fernández
Ricardo Díaz Domínguez	Raquel Sánchez del Río
Antonio Florencio Fernández Lavid	Alexandre Sotelino Losada
Roque Fraga López	Cristina Vázquez Ulloa
Brenda Meis Diz	

ENTIDADES COLABORADORAS



Universidade de Vigo



TERCERA GENERACIÓN

Grupo de Investigación

USC



Contido

LIMAR	13
PRÓLOGO	15
PONENCIAS	19
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	21
<i>Rafael Bisquerra Alzina</i>	
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ESO	37
<i>Rafael Bisquerra Alzina</i>	
LOS INVESTIGADORES E AS INVESTIGADORAS EN CIENCIAS DA EDUCACIÓN COMO PROFESIONAIS.	55
<i>José Antonio Caride Gómez</i>	
ÉTICA PARA UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA	69
<i>Ángeles Parrilla Latas</i>	
RECURSOS INFORMÁTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UN NECESARIO SALTO DE CALIDAD	79
<i>Miguel Vicente Mariño</i>	
LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	89
<i>Miguel A. Zabalza Beraza y María Ainoha Zabazza Cerdeirina</i>	
COMUNICACIÓNS: PRESENTACIÓN ORAL	103
LAS ESTRUCTURAS DE SUMA Y RESTA DE LOS PROBLEMAS VERBALES MATEMÁTICOS EN LOS LIBROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	105
<i>Rebeca Abal González, Natalia Ferrada Quezada y Paula Outón Oviedo</i>	
NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA ESPECIALIDAD DE BIOLOGÍA- GEOLOGÍA	119
<i>Raquel Abalde Morín</i>	

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS EN PRIMARIA	133
<i>Carmen Álvarez Álvarez</i>	
LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL CON LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA.....	143
<i>Ruth Álvarez Álvarez, Virginia Dávila Barba y Helga Vázquez Regueira.</i>	
É A CIENCIA NEUTRAL CON RESPECTO AOS VALORES SOCIAIS?	149
<i>Eva Mª Barreira Cerqueiras, Rocío Botana Iglesias e Natividad Paramá Ferreiro</i>	
PORQUE HAI MÁIS FONTES DE INVESTIGACIÓN VÁLIDAS QUE OS DOCUMENTOS ESCRITOS. NOTAS SOBRE AS FONTES ORAIS	155
<i>Eva Mª Barreira Cerqueiras, Rocío Botana Iglesias e Natividad Paramá Ferreiro</i>	
AS NECESIDADES EDUCATIVAS DO SÉCULO XXI. FORMACIÓN CIDADÁ NA ERA DIXITAL	165
<i>Mari Carmen Caldeiro Pedreira</i>	
LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	171
<i>María del Pilar Carnota Carneiro</i>	
ANÁLISE DO FENÓMENO “BULLYING” DESDE A PERSPECTIVA DE XÉNERO: ESCOITANDO A VOZ DOS SEUS PROTAGONISTAS	183
<i>María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández e Xosé Manuel Cid Fernández</i>	
INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	195
<i>Mª Cristina Ceinos Sanz, Ana I. Conce Santalla y Rebeca García Murias</i>	
USOS Y EXPECTATIVAS DE LAS REDES SOCIALES DE LOS ADOLESCENTES (POTENCIALES LÍNEAS DE FORMACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS)	203
<i>Isabel Dans Álvarez de Sotomayor</i>	
CAMBIOS DEL TRABAJO DEL PROFESOR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	213
<i>Isabel Dans Álvarez de Sotomayor</i>	
LIDERAZGO DISTRIBUIDO: UNA VISIÓN INNOVADORA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR	223
<i>Ingrid del Valle García Carreño</i>	
ESTIGMA E DISCAPACIDADE	235
<i>Alicia Díaz Balado</i>	
ANÁLISIS DE CONOCIMIENTOS, ACTITUDES, NECESIDADES Y DEMANDAS DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	241
<i>Ana Doménech Vidal</i>	
LAS VIDAS DE SANTOS EN LA LITERATURA ESPAÑOLA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD MEDIEVAL.....	249
<i>José Luís Dorelle Iglesias y Juan José Varela Tembra</i>	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL	259
<i>Paula Escobedo Peiro</i>	
MOTIVACIONES Y BARRERAS A LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	267
<i>Ángela María Ferreyra Angélica</i>	

HÁBITOS Y ESTILOS DE VIDA DE LOS/LAS ADOLESCENTES. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	277
<i>Nuria Freire Barros, Mónica Mourelle Zas y Beatriz Barbeito Bello</i>	
ENFOQUES METODOLÓGICOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EN AULAS HOSPITALARIAS	287
<i>Antonio García Álvarez</i>	
LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL ANTE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y METODOLÓGICA	293
<i>Inmaculada García Presas</i>	
APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: NOVAS INQUIETUDES, NOVAS COMPETÊNCIAS	301
<i>Daniela Gonçalves, Rui Ramalho e Xosé Manuel Cid Fernández</i>	
REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN: EL CAMINO HACIA LA ESCUELA 2.0.....	309
<i>Javier Gómez-López, Javier Mur Isaiz y Javier Sanz Rudilla</i>	
EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PRIMARIA DESDE LA CLASE DE LENGUA: LA ARQUITECTURA DE LAS EMOCIONES Y LAS METÁFORAS QUE LA SUSTENTAN	319
<i>Claudia Herrero Kaczmarek</i>	
ASPECTOS FORMALES DE LAS HISTORIAS DE LOS NIÑOS AL TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS	327
<i>Giuseppe Iandolo</i>	
¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES ACERCA DE ‘EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA’? UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE SANTANDER (CANTABRIA)	339
<i>David Lanza Escobedo</i>	
COMPARACIÓN ENTRE LA PUBLICIDAD EN LENGUA INGLESA Y LENGUA ESPAÑOLA DESDE LA PERSPECTIVA FONOLÓGICA.....	347
<i>Sonia Lavandeira Rojo</i>	
LAS ACCIONES FORMATIVAS DEL SERVICIO DE RECURSOS EDUCATIVOS DE LA URV HACIA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN COMO ESTRATEGIA DE IMPLANTACIÓN DEL EEES	353
<i>Luciana Leandro da Silva</i>	
ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPORTAMIENTO MELÓDICO EN UNA IMPROVISACIÓN MUSICAL.....	363
<i>Martín Leránoz Iglesias y Cecilia Portela López</i>	
EDUCACIÓN “POR” LA MÚSICA. LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN Y COMO EDUCACIÓN ARTÍSTICA	371
<i>Silvana Longueira Matos</i>	
CONOCIMIENTOS SOBRE DIABETES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE RAMA SANITARIA	381
<i>Isabel López Ben, Beatriz Mira Miñones y Iria Martínez García</i>	
PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA POR SUS IGUALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	385
<i>Pablo López Cons, María Isabel Paço Lorenzo y Federico Cardelle García</i>	

LA PERCUSIÓN CORPORAL COMO UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE LA PERCUSIÓN CORPORAL CON ADOLESCENTES.....	391
<i>Pablo Mato Collazo</i>	
APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN CON GRUPOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL.....	395
<i>Lidón Moliner Miravet, Andrea Francisco Amat y Ana Doménech Vidal</i>	
EL MEDIADOR CULTURAL COMO HERRAMIENTA EN EDUCACIÓN.....	405
<i>Patricia Muñoz-Ayala Sánchez</i>	
O MÁSTER EN FORMACIÓN DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: IMPRESIÓNS DO ALUMNADO NO CAMPUS DE LUGO	411
<i>Miguel Anxo Nogueira Pérez e Martín Pellitero Varela</i>	
EL ACONTECER URBANO UN PASEO POR LA FISIONOMÍA DE LA CIUDAD	423
<i>Begoña Paz García</i>	
ASOCIACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS.....	433
<i>María Isabel Pazo Lorenzo, Marta Vázquez Torre, Pablo López Cons y Marta Concepción Álvarez Feijóo</i>	
LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA: UNA APROXIMACIÓN AL PANORAMA EDUCATIVO EN LA EUROPA MEDIEVAL.....	441
<i>Pablo Pérez Méndez</i>	
ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO MELÓDICO EN UNA IMPROVISACIÓN MUSICAL APLICANDO METODOLOGÍA OBSERVACIONAL.	451
<i>Cecilia Portela López y Martín Leránoz Iglesias</i>	
ANÁLISIS DEL IMPACTO PSICOLÓGICO Y SOCIAL EN TORNO A UNA ESCUELA HOSPITALARIA.....	459
<i>Mª Pilar Porta Rodríguez</i>	
¿QUÉ DEBEN SABER LOS/AS NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA NUTRICIÓN HUMANA SEGÚN LOS/AS MAESTROS/AS EN EJERCICIO?.....	469
<i>Juan Carlos Rivadulla López, Susana García Barros y Cristina Martínez Losada</i>	
DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA EVALUAR LA ACTITUD HACIA LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN ALUMNOS DE BACHILLERATO	475
<i>Carlos Rodríguez Casals</i>	
EDUCACIÓN Y DINÁMICAS PARTICIPATIVAS: LOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO CIMIENTO DE LA DEMOCRACIA.....	487
<i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández</i>	
ESCOLA E APRENDIZAXE DE SERVIZO: UNHA VISIÓN OPERATIVA DA EDUCACIÓN PARA A CIDADANÍA.....	497
<i>Alexandre Sotelino Losada</i>	
AS MEMÓRIAS ESCOLARES DE UM PEQUENO GRUPO DE ADULTOS MEDIANTE UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.	507
<i>Maria João V. S. Couto</i>	
EL ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN SOCIAL.....	515
<i>Laura Varela Crespo</i>	
DELINCUENCIA FEMENINA E INMIGRACIÓN: PROYECTO DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CENTRADO EN LA COMPETENCIA SOCIAL	527
<i>Cristina Varela Portela</i>	

PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN INICIAL DE ORIENTADORES.....	533
<i>Silvia Vázquez Bargiela</i>	

ANÁLISIS DEL APEGO SEGURO Y LA RELACIÓN CON EL ESTILO DE EDUCACIÓN DE LA MADRE	545
<i>Carmen Vázquez de Prada Belascoáin</i>	

ABUSO Y DEPENDENCIA AL TELÉFONO MÓVIL. PROPUESTA DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN PRIMARIA.....	555
<i>Helga Vázquez Regueira</i>	

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA POR SUS PROFESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	565
<i>Marta Vázquez Torre, Federico Cardelle García y Marta Concepción Álvarez Feijóo</i>	

COMUNICACIONES: PRESENTACIÓN ALTERNATIVA 571

MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS (MINA)	573
<i>Alexandra Gallego Caba, Gemma Moledo Sieira y José Manuel Solórzano Gándara</i>	

OS EQUIPOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNHA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	579
<i>Laura Lodeiro Enjo</i>	

ESTRATEGIAS PARA O DESENVOLVEMENTO RURAL: A XESTIÓN DOS RECURSOS COMUNITARIOS.....	591
<i>Juan José Lorenzo Castiñeiras</i>	

O MISTERIO DA MOTIVACIÓN PERDIDA. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS NAS PRIMEIRAS INVESTIGACIONES.....	603
<i>Iria Martínez García, Beatriz Mira Miñones e Isabel López Ben</i>	

OCIO Y VIOLENCIA DE GÉNERO: DISEÑO DE UNA TESIS DOCTORAL.....	613
<i>Tania Merelas Iglesias</i>	

ÁBRESE O PANO: 21 DÍAS SENDO BOLSEIRO/A DE INVESTIGACIÓN.....	621
<i>Diana Priegue Caamaño e Cristina Varela Portela</i>	

O ENTROIDO COMO XÉRMOLO DE PROCESOS DE DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO.....	629
<i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández e Alexandre Sotelino Losada</i>	

COMUNICACIONES: PRESENTACIÓN POSTER..... 639

O PAPEL DOS CONCELLOS NOS PROCESOS DE DESEÑO, ELABORACIÓN E DIFUSIÓN DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS.....	641
<i>C. Denébola Álvarez Seoane</i>	

A CONVIVENCIA ESCOLAR: SITUACIÓN ACTUAL E MEDIDAS DE ACTUACIÓN.....	651
<i>M^a del Rosario Castro González, Isabel González Gómez e M^a Carmen Sánchez Amor</i>	

OS COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA	663
<i>M^a Rosario Castro González, M^a Carmen Sánchez Amor e Isabel González Gómez</i>	

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO ERASMUS	675
<i>Rebeca García Murias, M^a Cristina Ceinos Sanz y Ana Isabel Couce Santalla</i>	
EL ANÁLISIS DE NECESIDADES: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN EN UN AYUNTAMIENTO. EL AYUNTAMIENTO DE MONTERROSO.....	681
<i>Raquel Mariño Fernández y Rocío García Pazos</i>	
OS CICLOS FORMATIVOS NA COMARCA DO BARBANZA: REGULACIÓN E SITUACIÓN ACTUAL.....	693
<i>Laura Rego Agraso</i>	
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD.....	705
<i>Héctor Manuel Rodríguez Cagiao</i>	
AS AULAS HOSPITALARIAS EN ESPAÑA: UN ESTUDIO MULTICASOS.....	713
<i>Yésica Teijeiro Bóo</i>	
EPÍLOGO	725

LIMIAR

Temos acordado que a universidade ten por finalidade a creación, desenvolvemento, transmisión e crítica do coñecemento científico, técnico e artístico a través do estudo, a investigación e a ensinanza. Os textos que constitúen esta publicación e que recollen as diferentes contribucións feitas no marco do II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación: Etapa de Posgrao celebrado en Santiago de Compostela os días 14, 15 e 16 de abril de 2010 son unha expresión ben acaída do que é un bo traballo universitario porque:

Son o resultado dunha actividade planificada e organizada de forma colexiada e autónoma por estudantes de doutoramento desta facultade.

Recollen os resultados de traballos de estudo e investigación de investigadores aínda novos, pero de gran valía, que compre difundir.

Recollen igualmente e presentan o maxisterio de destacados expertos en diferentes campos das Ciencias da Educación, cunha especial énfase no campo da metodoloxía da investigación e no Espazo Europeo da Educación Superior.

Para que a realización deste congreso e a publicación destas actas chegase a ser posible foi necesario o xeneroso traballo dos integrantes da Comisión Organizadora, que demostraron unha competencia de alto nivel e merecen o noso recoñecemento e felicitación. Todo isto anímanos a pensar que vale a pena seguir apoiando a realización de novas edicións deste congreso polo valor formativo para os nosos agresados, moitos deles chamados a ter un papel destacado no desenvolvemento das ciencias da educación e da nosa facultade.

LOIS FERRADÁS BLANCO

DECANO DA FACULDADE DE CC DA EDUCACIÓN DA USC

PRÓLOGO

Cando un remata os seus estudos de grao ten varias posibilidades, unha delas -só unha entre moitas- é a de continuar os seus estudos incorporándose na etapa de Posgrao. Outros fano despois dun tempo, cando xa exploraron outras posibilidades persoais, formativas e laborais. Pero o que está claro é que, se tome no momento no que se tome, non se trata dunha decisión doada e cremos non equivocarnos ao afirmar que, na meirande parte dos casos, é unha desas decisións sobre a que un volve unha e outra vez despois de tela tomado: de verdade este é o meu camiño?, é certo que isto é o que quero?, vale a pena?

Algúns abandonan e optan por buscar outro camiño e outros, sen embargo, reiteran en cada un deses momentos críticos, de inseguridade e dúbida –ou, quen sabe?, igual de lucidez- o seu empeño en rematar aquilo que empezaron, amén de que os motivos poidan ser do máis dispares. Pero, por que tantos momentos nos que problematizamos a decisión ao longo do proceso?

Seguramente serán moitos os factores que inciden nesa circunstancia pero agora só queremos facer un pequeno esforzo por plasmar o noso sentir ao respecto. Nós, como membros do Comité Organizador do II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación: Etapa de Posgrao, pertencemos a ese segundo grupo de persoas que, polo de agora, aínda se mantén firme con respecto á súa decisión inicial. Mais, así e todo, estamos inevitablemente inmersos no que a nosa propia situación implica.

O sector de estudantes de Posgrao é un sector no que reina e se vive certa ambigüidade. Trátase dunha etapa na que se produce unha transición importante –pois un está a aprender a investigar mentres investiga e pode que tamén comezando a traballar como docente universitario mentres segue a ser estudante-, que supón ás veces unha falta de claridade na definición de roles ou mesmo de funcións cando de integrarse dentro dun grupo de investigación ou doutro tipo de agrupación se trata.

Dependendo da situación particular de cada quen esta indefinición se fai máis ou menos patente. Algúns de nós –sempre menos dos que quixeran- temos a sorte de contar cunha bolsa que financia os nosos estudos de doutoramento, pode incluso que moitos deses afortunados non estivésemos no Posgrao se esta circunstancia non se tivera dado. Pero tamén é certo que nese traballar con outros que esixen moitas veces estas bolsas, en ocasións semella que ninguén recorda que hai un Traballo Fin de Mestrado ou unha Tese de Doutoramento en proceso, agás o propio interesado que ten a sensación de que o tempo se lle ven enriba e non vai ser capaz de desenvolver o seu proxecto segundo a temporalización programada.

Se seguimos a analizar a cuestión dos tempos podemos decatarnos de que nesta etapa de Posgrao se produce outro cambio importante, pois resulta que se fai maior fincapé na responsabilidade persoal. Agora os proxectos que afrontamos son dunha maior duración e ten que ser un mesmo o que se obriga a cumprir cunhas etapas nuns prazos específicos que xa non nos veñen dados senón que un mesmo debe programar en función dos seus obxectivos persoais. Ao fin e ao cabo a vida consiste e ir aprendendo paseniño a tomar decisións e asumir as consecuencias das mesmas.

Máis adiante, a medida que un se vai incorporando á dinámica universitaria dende esta nova posición, vai entendendo que quizais en certo modo ser académico consista en embarcarse nunha carreira de fondo coa meta situada no infinito, pero sempre un infinito máis afastado que o dos que se atopan arredor. A competitividade, xa patente en etapas anteriores, convértese nesta nunha presión constante e o habitual é que, pouco a pouco, vaíamos caendo na inercia deste contexto que consiste nunha permanente pesca de puntos pois, para conseguir moitos dos teus propósitos, debes ter máis puntos que todos os que pretenden o mesmo no mesmo momento.

O certo é que, tendo en conta esta panorámica, se algo temos claro é que os apoios nunca están de máis. Por unha parte sabemos que, queirámolo ou non, estamos a competir entre nós máis, por outra banda, sabemos que non quixeramos que esta competencia se alzara como eixo vertebrador das nosas relacións como compañeiros. Se ben é posible que o desenvolvemento profesional nos dificulte evitalo.

Poderíamos dicir que o Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación (COGALICE) é o noso primeiro esforzo neste sentido. Nace das nosas inquedanzas, desexos, motivacións e intereses como grupo de estudantes de Posgrao da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

A través deste evento o que pretendemos é crear un encontro para a formación e participación dos estudantes, tanto de Posgrao como dos últimos anos dos diferentes Graos, das facultades galegas de educación. Desta forma créase un espazo aberto para promover, intercambiar e discutir sobor das experiencias e das investigacións desenvolvidas nas diferentes áreas de coñecemento do ámbito educativo, procurando así non só un achegamento entre nós senón tamén nutrir e enriquecer o acervo investigador e institucional das Ciencias da Educación.

Paralelamente tamén están entre as nosas pretensións a de aproveitar este encontro para reflexionar sobre as necesidades formativas e de desenvolvemento profesional do noso colectivo e a de divulgar a oferta existente en canto aos recursos e posibilidades económicas de axuda e financiamento para a investigación. Trátase pois dunha oportunidade para unírnos como colectivo e comezar a reivindicar certas melloras con respecto ao noso desenvolvemento profesional como investigadores/as

O propósito deste congreso cobra sentido nos intereses e nas dificultades deste colectivo de estudantes de Posgrao, que é ao tempo organizador e destinatario. Malia o cambio de nome, debido á adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior, non sorprende que nos atopemos nunha segunda edición con trazas de consolidación. O I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación, celebrado os días 16, 17 e 18 de abril de 2008 na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, favoreceu o coñecemento das iniciativas, proxectos e investigacións nos que se atopaban inmersos os investigadores predoutorais galegos, converténdose non só nunha canle de debate, comunicación e intercambio de achegas, senón tamén no xérmolo dun foro que permita facer visíbeis as reflexións e principais inquedanzas que nos acompañan nesta etapa formativa.

Non sen dificultades, en maio de 2009 un principiante grupo de investigadores da Facultade de Ciencias da Educación da USC, estimulados polo seu Equipo Decanal, retoma a iniciativa coa intención de manter viva a ilusión coa que se concluíu o congreso no 2008: a posibilidade de construír pontes que posibiliten eliminar as fronteiras existentes na investigación educativa actual, facilitando unha perspectiva interdisciplinar e institucionalmente compartida. Nese contexto comeza a planificarse o II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación: Etapa de Posgrao, que integra tamén no seu comité organizador unha investigadora predoutoral da Universidade de A Coruña, e que propiciou o carácter de bianual ao celebrarse os días 16, 17 e 18 de abril de 2010.

Os propósitos seguían a ser os mesmos, pero na segunda edición fíxose un esforzo por incorporar algún elemento novo que a distinguise non só da primeira edición senón tamén da dinámica habitual á que estabamos acostumados no que á celebración de congresos se refire.

No afán de que o COGALICE se convertese nun fogar onde reunirse, compartir e debater, é dicir nun congreso que esperte sentimentos de confort e pertenza a todos os investigadores en etapa de Posgrao de Galicia, búscase a implicación e participación das tres universidades galegas, lográndose -a través da participación do seu profesorado e equipos decanais no comité científico e da súa colaboración na difusión do evento- o apoio da Escola Universitaria de Formación do Profesorado (Campus de Lugo, USC), da Facultade de Ciencias da Educación (Campus de Ourense, UVIGO), da Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte (Campus de Pontevedra, UVIGO) e da Facultade de Ciencias da Educación (Campus de Elviña, UDC).

Por outra parte, e pensando tamén en promover a creatividade dos investigadores participantes, xunto ás modalidades habituais de presentación de comunicacións -presentacións orais e pósteres- abriuse un espazo de presentacións alternativas. Nese espazo buscabamos a orixinalidade para difundir as investigacións realizadas ou en proceso e, despois de aceptada a súa comunicación por parte do Comité Científico, permitíase aos expositores utilizar os recursos non convencionais para este fin que consideraran oportunos -vídeos, performances, composicións musicais, monólogos cómicos...-. Os traballos presentados nesta modalidade entraban a formar parte dun concurso no que un tribunal formado por membros da Revista Galega de Educación, da revista Innovación Educativa e do Comité Organizador do congreso decidía cales serían os premiados en función duns criterios preestablecidos. Cada un dos premiados publicaría dous artigos derivados da súa comunicación, un na revista Innovación Educativa e outro na Revista Galega de Educación.

Os textos resultantes das comunicacións publicados nestas actas están organizados en 4 bloques: conferencias, comunicacións con presentación oral (52 traballos), comunicacións con presentación mediante póster (8) e comunicacións con presentación alternativa (7). As temáticas de investigación recollidas dannos unha perspectiva do amplo que é o campo das Ciencias da Educación así como unha interesante panorámica dos elementos que están a explorar os novos investigadores nese campo. Atención á diversidade, convivencia e xestión dos centros, formación do profesorado, redes sociais, inmigración e educación, aulas hospitalarias, didáctica das linguas, docencia universitaria, resultados de aprendizaxe, educación musical, enfoques metodolóxicos, estilos de vida dos estudantes, son só algunhas das temáticas que se abordan, dunha forma ou doutra, dentro destas actas. Dada precisamente esa variedade temática optouse por organizar os textos dentro de cada bloque en función da orde alfabética por primeiro autor.

No que se refire ao bloque das conferencias é importante sinalar que os títulos non coinciden exactamente cos recollidos no propio tríptico do congreso, dado que os autores

o quixeron facer máis específico de cara á publicación. Coa finalidade de evitar confusións recórdase o título inicial de cada conferencia con notas ao pé de páxina.

Finalmente, quixeramos rematar este prólogo agradecendo de forma explícita o impulso dos departamentos, grupos de investigación e institucións que tiveron a ben crer na nosa proposta e financiar o congreso, que nesta edición non contou con ningunha subvención da Xunta de Galicia, motivo polo que estivo a piques de seren cancelado. Polas súas achegas e confianza quixéramos agradecer aos Departamentos da USC Didáctica e Organización Escolar, Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación e Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, aos Grupos de Investigación Esculca, GEFIL, GIE, SEPA, Stellae e Terceira Xeración, así como ao Instituto de Ciencias da Educación da USC, á asociación Musicrearte, ás revistas Innovación Educativa e Revista Galega de Educación, á Rede de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a Sociedade do Coñecemento, á Fundación Pedro Barrié de la Maza e á ACSUG. GRAZAS.

Non queremos esquecernos tampouco dos poñentes, nin dos asistentes e demais participantes porque sen eles, evidentemente, tampouco tería sentido este congreso, nin se tivera podido levar a cabo. Moitísimas grazas a todos.

Esperamos que disfrutádes do programa, que aproveitádes as oportunidades de intercambio de achegas e que sigamos a crer nese futuro esperanzador no que o traballo colaborativo entre comunidades e grupos teña cabida, favorecendo que a investigación en educación, sen deixar de ser especializada, contemple maiores graos de inter ou transdisciplinabilidade.

C. DENÉBOLA ÁLVAREZ SEOANE

LAURA LODEIRO ENJO

HECTOR MANUEL RODRÍGUEZ CAGLAO

MEMBROS DO COMITÉ ORGANIZADOR DO II COGALICE

Ponencias

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

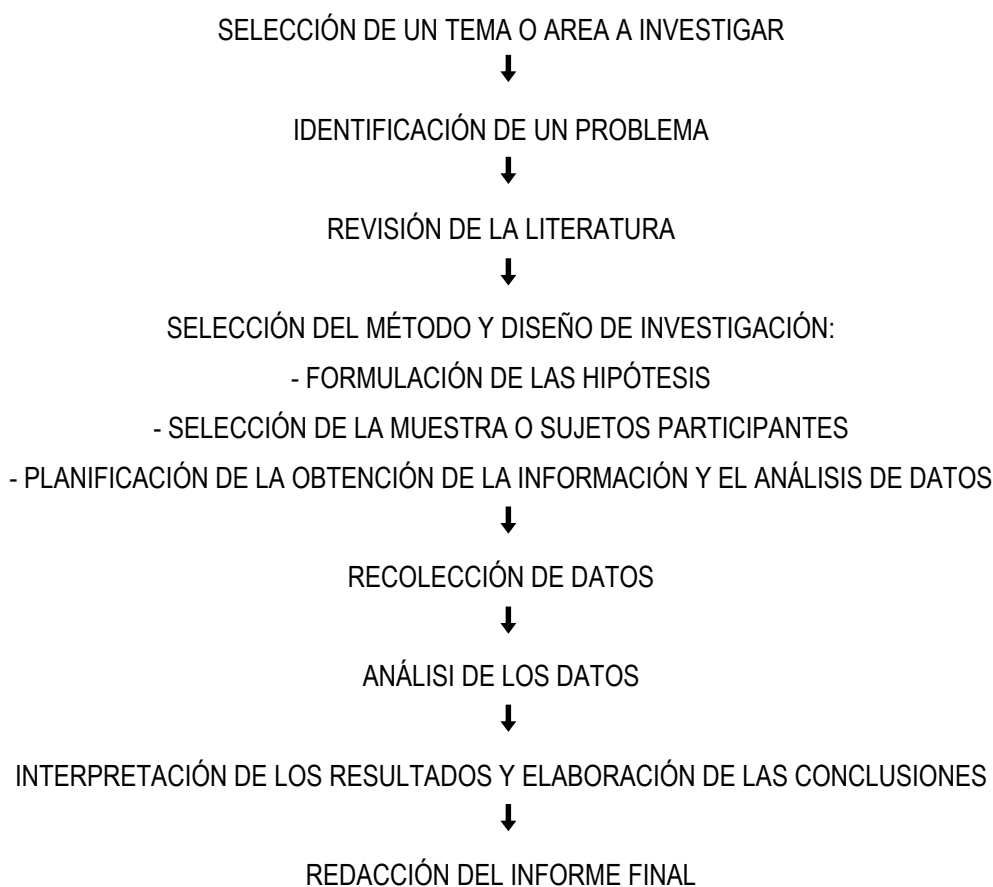
Rafael Bisquerra Alzina

Universitat de Barcelona

1. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En términos generales, el proceso de investigación se aplica tanto al enfoque cuantitativo como al cualitativo; lógicamente con claras diferencias entre ambos procesos. El proceso está constituido por una serie de etapas interconectadas de un modo lógico, secuencial y dinámico que, esquemáticamente, resumimos en el siguiente gráfico, siguiendo la exposición expuesta en Sabariego y Bisquerra (2004).

Figura 1. El proceso de investigación



El punto de partida de cualquier investigación es la selección de un tema, de una idea o de un área interesante que hay que concretar en forma de preguntas para guiar la investigación. Esto permite después centrar y definir el problema a resolver. Para responder a estas preguntas se deben recoger datos relevantes que permitan fundamentar el estudio con el conocimiento disponible. Pero estos datos deben encuadrarse en un marco teórico cuya exposición formal exige la revisión de la literatura sobre el tema. Tras la revisión de la literatura, se selecciona el método de investigación más adecuado. Para poder orientar la investigación formula respuestas tentativas a las preguntas iniciales que se transcriben en forma de hipótesis. En las investigaciones cualitativas las hipótesis pueden surgir a lo largo de todo el proceso de investigación; mientras que en las cuantitativas se formulan al principio. A fin de comprobar las hipótesis se elabora el diseño de la investigación, que incluye la selección de la muestra o los sujetos participantes en el estudio, la planificación de la obtención y análisis de datos. Después se pasa a la recogida de datos, utilizando una o más técnicas. El análisis de datos es la fase subsiguiente y puede hacerse a través del análisis estadístico o bien análisis cualitativo. Esto permite llegar a unas conclusiones. Finalmente se redacta el informe final y se difunden los resultados.

Si bien se reconocen estas fases esenciales en el proceso de investigación, hay que ser flexibles en la aplicación de las mismas. El proceso debe ser unitario y coherente, y por eso en la práctica se suele proceder en un ir hacia adelante y hacia atrás, pues en función de las nuevas aportaciones que van surgiendo a lo largo del proceso resulta necesario redefinir los problemas, reformular las hipótesis y revisar el planteamiento inicial. El proceso de investigación puede ser un proceso iterativo e interactivo entre las diversas fases. Dado el carácter didáctico e introductorio de esta obra en los apartados siguientes presentaremos y estudiaremos con más detalle cada una de las etapas presentadas.

En las páginas siguientes se comentan algunos aspectos del proceso general de investigación, con especial referencia a la metodología cuantitativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al proceso de afinar y estructurar formalmente la idea inicial de investigación a fin de comprender mejor lo que se va a investigar se le denomina identificación o planteamiento del problema. Constituye uno de los primeros pasos del proceso de investigación desde un enfoque eminentemente cuantitativo (en las investigaciones de tipo cualitativo esto no es tan exacto, pues lo que se busca justamente es no partir de ninguna idea preconcebida sobre los fenómenos objeto de interés y desarrollar definiciones exactas de los mismos a lo largo de todo el proceso). En cualquier caso, el tema de investigación para leer no debe confundirse con el problema de investigación para resolver.

El planteamiento adecuado del problema acota bien el ámbito de estudio y permite aterrizar mejor en el proceso de la investigación, al expresar con mayor exactitud qué se estudia (los objetivos de la investigación), con quién se lleva a cabo el estudio (sujetos) y qué información hay que recoger (variables, en el caso de las investigaciones cuantitativas e indicadores a registrar en el caso de las cualitativas). Veamos como todos estos elementos aparecen reflejados en los problemas siguientes:

Problema 1:

¿Existe alguna relación (objetivo de la investigación: confirmar relaciones entre variables) entre el consumo de drogas (variable 1) en el alumnado universitario de primer ciclo (sujetos de la investigación) y su ambiente familiar y social (variable 2)?

Problema 2:

¿Qué efectos (objetivo de la investigación: describir características o atributos) tienen las campañas preventivas sobre el consumo de drogas (indicadores a observar) en los jóvenes universitarios (sujetos de la investigación)?

La formulación de preguntas es un elemento importante en el planteamiento del problema. Si nos fijamos en los problemas de investigación anteriores, podemos distinguir tres criterios principales:

- El problema debe expresar una relación entre dos o más variables (si bien en los estudios cualitativos éste no es un requisito).
- El problema debe estar formulado claramente y sin ambigüedad mediante una pregunta o varias que orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación.
- El planteamiento del problema debe implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica que confirme o no las hipótesis (las soluciones propuestas al problema — deben poderse verificar en la práctica) o una recolección de datos (de acuerdo con el enfoque inductivo característico de las investigaciones cualitativas, la recolección y el análisis de los datos pueden utilizarse para descubrir el problema de investigación más relevante).

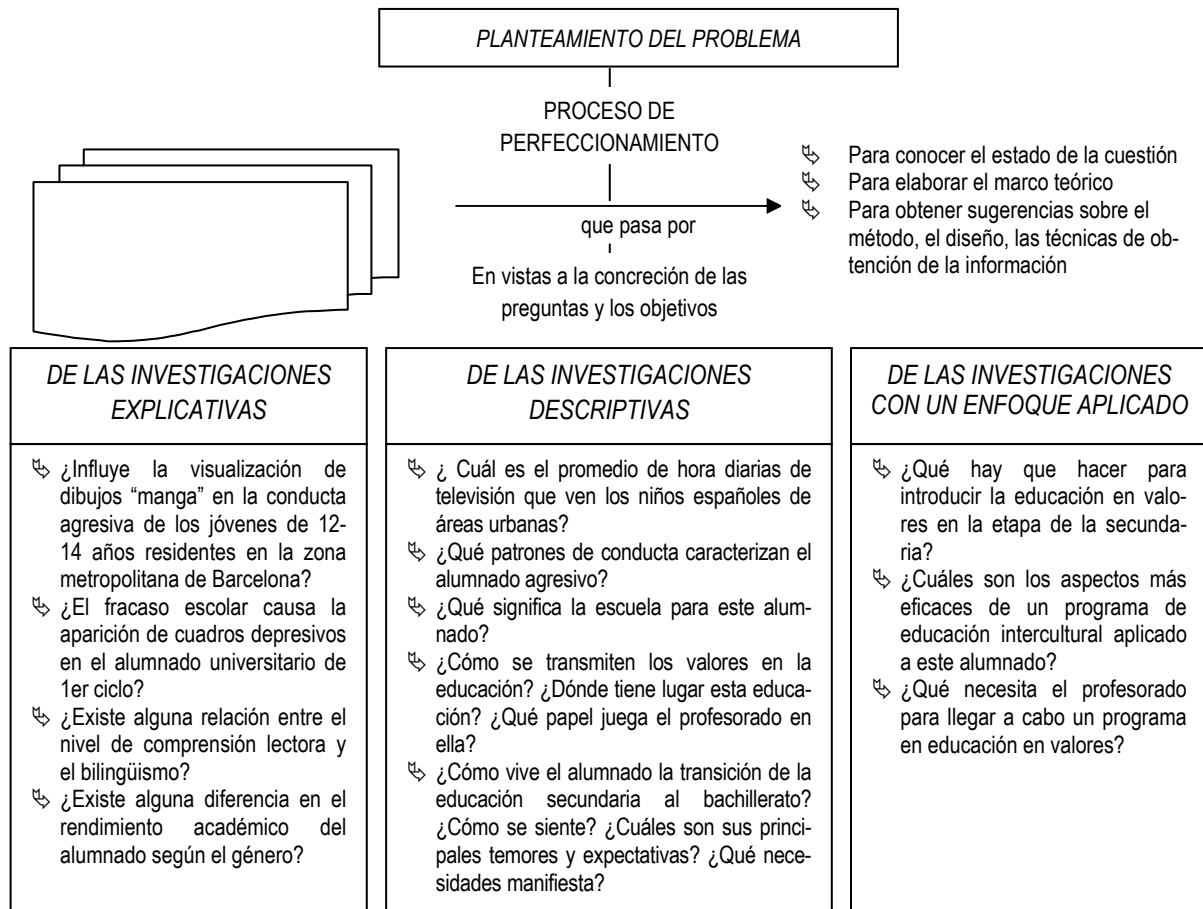
2.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son un aspecto a considerar a continuación del planteamiento del problema. Los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación.

En este sentido nos encontraremos con tres tipos fundamentales de investigaciones que presentamos esquemáticamente en la siguiente figura: a) las investigaciones explicativas que tienen como objetivo fundamental probar una teoría, contrastar o verificar hipótesis, confirmar relaciones entre variables, y anticipar o predecir fenómenos; b) las investigaciones descriptivas o exploratorias, de corte eminentemente cualitativo y orientadas a identificar y describir ciertas características o fenómenos para generar e inducir el conocimiento; y c) las investigaciones con un enfoque eminentemente aplicado, que buscan ante todo contribuir a resolver un problema práctico. Cada una de estas modalidades de investigación dan respuesta a problemas de investigación específicos.

Además de formular una o varias preguntas concretas, en el planteamiento del problema se requiere formular un interrogante ulterior: ¿y qué? La respuesta a esta pregunta permitirá justificar la realización del estudio con toda la inversión de recursos financieros, humanos y materiales necesarios.

Figura 2. Tipos fundamentales de investigaciones según el tipo de problema planteado



Se trata de aportar una justificación de la investigación. No tiene sentido investigar "porque sí". Hay que justificar por qué es importante que se lleve a cabo la investigación como respuesta al problema planteado. Se trata de un paso más, pero igualmente necesario, que permite calibrar tanto el valor del problema en sí mismo como el valor potencial de cualquier proyecto de investigación diseñado para darle respuesta. Algunos criterios para justificar una investigación son los siguientes:

- **La relevancia social y sus implicaciones prácticas.** El problema debe ser trascendente para la sociedad y por ello el investigador debería reflexionar sobre cuestiones como: ¿qué incidencia social tiene? ¿Cuál es su relevancia práctica? ¿Ayudará a resolver algún problema real? ¿Es actual?
- **El valor teórico.** Considerando el carácter acumulativo de la ciencia es preferible seleccionar problemas que respondan a temas novedosos y repercutan en una actualización o adaptación de planteamientos iniciales; que sirvan para elaborar y desarrollar teorías y contribuyan a llenar vacíos en el conocimiento actual.
- **La utilidad metodológica.** Es preferible priorizar aquellas investigaciones que ayuden a crear nuevas técnicas de obtención de datos, que contribuyan a clarificar los conceptos y sistemas teóricos y que fomenten la complementariedad de enfoques metodológicos y la interdisciplinariedad a la hora de abordar el estudio de los fenómenos.

2.2. El marco teórico

Una vez que se ha decidido el tema objeto de estudio y se han formulado unas preguntas que guíen la investigación, el paso siguiente consiste en realizar una revisión de la literatura sobre el tema. Esto supone buscar las fuentes documentales que permitan detectar, extraer y recopilar información de interés para construir el marco teórico pertinente al problema de investigación planteado.

Cuando hablamos de construir el marco teórico nos estamos refiriendo al análisis de teorías, investigaciones y antecedentes en general que se consideren válidos para el adecuado encuadre y fundamentación del estudio. Su necesidad y conveniencia en cualquier investigación, ya sea de corte cuantitativo o cualitativo, es indiscutible porque cumple diversas:

- Aporta el marco de referencia conceptual necesario para delimitar el problema, formular definiciones, fundamentar las hipótesis o las afirmaciones que más tarde tendrán que verificarse, e interpretar los resultados del estudio.
- Ofrece una comprensión del estado de la cuestión (*status quaestionis*): permite situar el estudio en una perspectiva histórica y evitar “descubrir el mediterráneo” con repeticiones innecesarias.
- Facilita indicaciones y sugerencias para realizar el estudio: cómo enfocarlo, con qué método y, desde los posibles antecedentes, cuál puede ser la instrumentación más adecuada para recoger los datos, con qué sujetos y cómo analizarlos.
- Aporta una estimación de las probabilidades de éxito, de la significación y de la utilidad de los resultados.

Concretamente, en las investigaciones realizadas bajo un enfoque cuantitativo la revisión de la literatura y la consiguiente elaboración del marco teórico adquiere un valor doble: por un lado, permite generar una o más respuestas al problema de la investigación (planteadas en forma de hipótesis) a partir del análisis de las teorías existentes y, por el otro, nos ofrece pautas orientativas y sugerencias para el desarrollo de un estudio mejor y más completo.

En cambio, desde el enfoque cualitativo la revisión de la literatura ofrece puntos de referencia e información en clave de indicadores, aspectos y dimensiones más relevantes que hay que describir a lo largo del estudio para nuestro tema.

Mientras que en el primer caso la revisión de la literatura orienta el rumbo de las etapas siguientes de la investigación en éste último básicamente sirve para enmarcar el área del problema estudiado.

En cualquier caso hay que tener en cuenta que una investigación puede presentar importantes deficiencias debido a que se ha pasado por alto el desarrollo del marco teórico o bien se ha realizado muy superficialmente. Esto queda en evidencia en el siguiente ejemplo de una investigación sin sentido por no contar con un marco teórico de referencia:

Somos un equipo de etnógrafos y estamos interesados en identificar el modelo de educación multicultural que se da en una clase de quinto de primaria. Queremos recoger datos sobre cómo el alumnado inmigrante aprende la lengua autóctona del centro y cuál es la intervención educativa que se le brinda para compensar sus déficits cognitivos y culturales a través de múltiples medidas de atención a la diversidad (actuaciones de apoyo a la escolarización como las adaptaciones curriculares y la intervención de servicios externos como el programa de educación compensatoria o los Equipos de Orientación Psicopedagógica). Al revisar la literatura sobre la educación multicultural nos daríamos cuenta de que este estudio no está bien fundamentado y carece de sentido, pues los indicadores que se han planteado para observar responden claramente a un solo modelo (el compensatorio) de los muchos existentes para caracterizar la educación en un contexto multicultural. ¿Qué pasa con otros indicadores tan relevantes como la integración del contenido, el uso por parte del profesorado de ejemplos e información de una variedad de culturas para ilustrar los conceptos en el aula, el tratamiento de los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias a través de recursos educativos específicos, la metodología de enseñanza que se utiliza, el currículum oculto, las percepciones y los comportamientos del profesorado e incluso las normas y la cultura escolar del centro que también afectan a la dinámica del aula? La educación multicultural es un concepto mucho más amplio y comprehensivo y para su diagnóstico hay que considerar muchas dimensiones. La revisión de la literatura y la elaboración del marco teórico evita cometer errores de este tipo.

La elaboración del marco teórico exige la revisión de la literatura correspondiente, que consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales —los documentos— que contienen información relevante y necesaria relacionada con nuestro problema de investigación. Un buen marco teórico no surge sólo de reunir información, sino sobre todo de tratar con detenimiento aquellos datos bibliográficos centrados en los aspectos más relacionados con el problema y de integrarlos de un modo lógico y coherente.

Por lo tanto, la revisión de la literatura debe ser selectiva, sin divagar en otros temas ajenos al estudio, y en investigación educativa nos llevaría a centrarnos en la denominada documentación educativa que incluye una gran diversidad de materiales o documentos: bibliográficos (libros, revistas, artículos, memorias, conferencias), iconográficos (fotografías, esquemas, mapas, material audiovisual), informáticos (programas informáticos, información con soporte informático, foros y páginas de Internet) y comunicacionales (prensa, programas de televisión, radio).

Dada su complejidad, podemos afirmar que la revisión de la literatura es un proceso que exige distintas habilidades a lo largo de tres etapas básicas: a) búsqueda y detección de la literatura; b) obtención de la literatura; y c) consulta de la literatura. Veámoslas con más detalle.

2.2.1. La detección de la bibliografía o los documentos a través de diferentes fuentes de información

Se pueden distinguir tres tipos básicos de fuentes de información:

a) Las fuentes primarias. Son los documentos sobre los que se escribe directamente y proporcionan datos de primera mano. Son las que sistematizan y profundizan más en el tema. Ahora mismo, para redactar estas palabras nosotros hemos consultado el capítulo de libro de Danhke y, por lo tanto, ésta es la fuente primaria que hemos utilizado. Ejemplos de fuentes primarias son: libros específicos, artículos de revistas especializadas, monografías, ponencias, tesis doctorales, trabajos presentados en Congresos, capítulos de libro, documentos oficiales, artículos de prensa, películas, documentales, foros y páginas en Internet, etc. La vía más directa para obtener estas fuentes primarias es su consulta en las bibliotecas y los centros de documentación.

Actualmente, la mayoría de las bibliotecas universitarias cuentan con catálogos documentales que se pueden consultar vía fichero o en terminales de ordenador para localizar las fuentes primarias y consultar los fondos disponibles. Por ejemplo en la Universidad de

Barcelona existe el llamado “Catàleg d’Autoritats” (puede consultarse en: <http://eclipsi.bib.ub.es/thac/thac.htm>) que facilita la consulta a todos los documentos posteriores a 1820, catalogados y disponibles en la Biblioteca de la Universidad de Barcelona, e incluso en otras bibliotecas de distintas universidades u otras instituciones. Éste es el caso del Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña (CCUC) a cargo del Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Cataluña (CBUC), que puede consultarse en: <http://www.cbuc.es/ccuc/>, y que da acceso a más de 3.000.000 de documentos físicos conservados en más de cien bibliotecas. Otros ejemplos son los Catálogos Colectivos Informatizados de la Red de Bibliotecas del CSIC (véase en <http://sauco.csic.es:4505/ALEPH>) y el Catálogo Colectivo de Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN).

Para más información sobre catálogos colectivos y bibliotecas de todo el mundo, interesantes para obtener recursos en investigación educativa, recomendamos consultar la siguiente página web del área de Estudios e Investigación del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mec.es/cide/investigacion/recursos/catalog/index.htm>

El desarrollo tecnológico también ha facilitado la aparición de varios recursos electrónicos que permiten tener acceso a fuentes primarias accesibles por vía Internet, como es el caso de los artículos completos de revistas electrónicas especializadas. Algunas de las más importantes en investigación educativa son: HEURESIS (Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa); REDIE (Revista Electrónica de Investigación Educativa) y RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa).

La identificación de la literatura interesante para elaborar el marco teórico puede iniciarse acudiendo directamente a las fuentes primarias pero ello exige tener un buen dominio del área temática en cuestión. Cuando no es así, en las primeras etapas de la investigación las fuentes secundarias y terciarias pueden resultarnos muy útiles, si bien constituyen una base demasiado débil porque frecuentemente simplifican y generalizan excesivamente.

Dado que su uso debe hacerse con enfoque a fin de encontrar las referencias primarias más relevantes para nuestra investigación, también es muy recomendable consultar a uno o varios expertos como fuente bibliográfica que orienten esta primera búsqueda de la literatura pertinente e incluso que actúen de fuentes primarias, aportándonos información directa.

b) Las fuentes secundarias son las que procesan información de primera mano. Ejemplos en texto escrito son libros, monografías, enciclopedias, manuales (handbooks), etc. Siguiendo con el libro de Danhke, esta obra que ahora mismo el lector tiene en sus manos es su fuente secundaria: menciona y comenta brevemente la disertación del autor. Si el lector no consulta la fuente primaria (el documento original de Danhke referenciado en la bibliografía) sólo obtendrá la información del mismo a través de la que aquí aparece. La consulta de fuentes secundarias se aconseja en la etapa inicial de la revisión bibliográfica porque nos permite una visión más global y rápida del tema; al mismo tiempo proporciona las referencias de las fuentes primarias.

Con el avance y la globalización del conocimiento se ha propiciado la aparición de importantes fuentes secundarias: sumarios electrónicos, índices de revistas especializadas (que se pueden recibir vía correo electrónico y agrupan referencias directas como son los artículos sobre temas específicos), las bases de datos (que se pueden definir como conjuntos de información almacenada que permiten acceder a referencias de documentos bibliográficos, como artículos, libros, proyectos de investigación y documentación en general), abstracts (resúmenes de artículos en revistas especializadas), etc.

Actualmente, las bases de datos son una de las fuentes de información más utilizadas por su rapidez y eficacia. Suelen incorporar los denominados Thesaurus, que facilitan la localización de las referencias de interés. Los Thesaurus son unos instrumentos de control de la terminología que hay que utilizar para navegar en las bases de datos. Consisten en unos listados ordenados de descriptores o palabras-clave que son esenciales en la búsqueda de los registros de las bases de datos.

El acceso a las bases de datos suele ser por dos vías principales: a través de un CD-ROM en el que ya vienen almacenadas íntegramente o bien a través de la conexión en línea (on line). Algunas de las bases de datos más interesantes en la investigación educativa son las siguientes:

- La base de datos **ERIC** (Educational Resources Information Center). Es un sistema de información, establecido en 1966 en Estados Unidos y administrado por la Biblioteca Nacional de Educación (NLE, National Library Education) con el propósito de difundir los resultados de la investigación en distintos ámbitos educativos. Actualmente es la fuente más grande del mundo sobre información en educación, con más de un millón de extractos de documentos, directorios en línea, informes de investigación, plan de estudios, papers, conferencias, libros, artículos, etc. Los extractos de ERIC también se encuentran en soporte impreso, en RIE (Resources in Education) y CIJE (Current Index to Journals in Education). La base de datos se actualiza mensualmente, para garantizar que la información es oportuna y exacta. Para más detalles véase: <http://www.askeric.org/Eric/>
- **EUDISED** (European Documentation and Information System for Education). Es un sistema de documentación e información europeo para la educación creado por el Consejo de Europa y la Biblioteca di Documentazione Pedagogica (Firenze-Italia) que contiene proyectos en curso y ya finalizados sobre investigación y desarrollo educativos europeos. A través del EUDISED multilingual thesaurus (véase en <http://www.bdp.it/europa/eudisedindex.htm>) se puede obtener información sobre el progreso de proyectos de investigación así como su finalización.
- Base de datos de la Comisión Europea **CORDIS** (Community Research and Development Information Service), que se podría traducir por Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo. Para detalles véase en <http://www.cordis.lu/es/home.html>. Ofrece registros de información y documentación científica en diez bases de datos sobre:
 - Noticias: Información diaria sobre aspectos claves de la I+D (Investigación y Desarrollo) en la Unión Europea tales como convocatorias de propuestas, actividades de los diferentes programas, novedades en las políticas, documentos sobre las políticas comunitarias, programas de trabajo, resultados de los proyectos, normas generales para la participación en los programas, etc.
 - Proyectos: Información detallada sobre proyectos concretos de investigación desarrollados dentro de los programas de la Unión Europea.
 - Resultados: Resultados utilizables y prototipos para la innovación. Lista de los puntos de contacto oficiales donde se puede obtener información, consejos y asistencia sobre temas de investigación y desarrollo en la Unión Europea.
 - Programas: Información sobre las iniciativas y programas de investigación de la Unión Europea

- **TESEO:** Base de datos de tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde 1976 mantenida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La información procede directamente de la Comisión de Doctorado de las Universidades que remite directamente al Consejo de Universidades la correspondiente ficha de tesis, establecida reglamentariamente. Puede consultarse en: <http://www.mcu.es/TESEO/index.html>.
- **Current Educational Research in the UK (CERUK).** Patrocinada por la National Foundation for Educational Research (NFER), el Department of Education and Skills británico y el EPPI Centre (The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre). Esta base de datos tiene como objetivo recoger toda la investigación llevada a cabo en Reino Unido sobre temas educativos.
- **REDUC.** Base de datos de la Red Iberoamericana de Información y Documentación en Educación. Contiene informes de investigación, experiencias innovadoras, memorias de encuentros científicos e informes de organismos técnicos nacionales e internacionales, sintetizados en 17.250 Resúmenes Analíticos (RAEs) de investigaciones y estudios sobre Educación en América Latina.

c) **Las fuentes terciarias** son documentos que agrupan compendios de fuentes secundarias: nombres y títulos de revistas u otras publicaciones periódicas, conferencias y simposios, y nombres de instituciones nacionales e internacionales al servicio de la investigación, entre otras.

Un ejemplo de fuente terciaria son los catálogos temáticos, los directorios, los buscadores de Internet (como Yahoo!, Google, Lycos, Alta Vista), las páginas web de expertos en el tema (muchas veces aparecen en las páginas de las Universidades) y de asociaciones profesionales de investigadores educativos como AERA (American Educational Research Association), AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica), la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), el CIDE, etc.

En el grupo de fuentes terciarias también podemos incluir los sistemas y Redes de Información como la Red EURYDICE (véase en: <http://www.eurydice.org>) vinculada a la Unión Europea y creada en 1976 por el Consejo de Ministros de la entonces denominada Comunidad Europea. La finalidad de la red es el intercambio de información sobre el desarrollo de la política educativa en los países de la Unión Europea. Cada Estado miembro designa al menos una Unidad Nacional que se encuadra normalmente en los Ministerios o en los Gobiernos autónomos correspondientes. La Unidad Europea tiene su sede en Bruselas. En España, la Unidad Nacional está en el CIDE y algunas Comunidades Autónomas se están incorporando. Los temas prioritarios son: política educativa, enseñanza superior, nuevas tecnologías de la información, educación de trabajadores emigrantes, integración de disminuidos físicos, lucha contra el analfabetismo, profesorado, planes de estudios, etc.

Por otra parte, en España también existe REDINET (Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas). Se trata de un sistema documental automatizado con una cobertura temática que engloba investigaciones e innovaciones producidas en las comunidades autónomas sobre las materias incluidas dentro de la categoría de ciencias de la educación. En la actualidad consta de cuatro bases de datos: redinet-investigación, que recoge investigaciones educativas desde el año 1975; redinet-innovación, centrada en proyectos de este tipo desde el año 1980; redinet-recursos, con proyectos desde 1980; y redinet-revistas, con artículos de revistas desde 1999. Véase más información en: <http://www.mec.es/redinet2/html/home.htm>

2.2.2. La obtención de la literatura

Una vez identificadas las fuentes primarias pertinentes es necesario localizarlas en los distintos espacios físicos (bibliotecas, hemerotecas, filmotecas, los centros de documentación en general) y virtuales (Internet). Es importante localizar el máximo número posible de fuentes primarias, seleccionándolas según tres criterios principales: considerar las obras clásicas, localizar las más actuales y las que tengan un especial relieve para nuestro marco teórico. Esto se hace a partir de una primera revisión rápida de las referencias escogidas.

2.2.3. La consulta de la literatura

Una vez seleccionadas las fuentes relevantes para la investigación, se realiza una lectura de las mismas y se extraen los datos e ideas necesarias para la elaboración del marco teórico. Es importante leer con espíritu crítico las diferentes fuentes tanto para valorar las ideas y los datos aportados por los investigadores anteriores, señalando las limitaciones y errores así como sus méritos y aportaciones. Hay que evitar informar sobre ellas equívocamente. Por ello resulta muy conveniente tomar notas completas durante la lectura que permitan resumir el contenido de la fuente y distinguirlo de las propias reflexiones al respecto.

Es indispensable recoger los datos bibliográficos completos de las fuentes consultadas. Tanto para identificar rápidamente los documentos, siempre que sea necesario, como para redactar correctamente las referencias bibliográficas. En el libro Metodología de la investigación educativa (Bisquerra, 2004) se puede encontrar un resumen de la normativa de la APA (American Psychological Association) para las referencias bibliográficas.

2.3. Elección del método de investigación

Una vez se ha realizado la revisión de la literatura, se ha planteado el problema y se ha esbozado la elaboración del marco teórico, se inicia otro momento especialmente difícil en el proceso de investigación, que es la selección del enfoque desde el que iniciar la investigación y del método más adecuado al problema que se pretende estudiar. En los dos capítulos anteriores hemos presentado una panorámica general de los principales enfoques, metodologías y métodos de investigación educativa, para familiarizar al lector en una terminología común e introducirle en una sistemática de las diversas formas de investigar. Esta información debe servir de base para tomar decisiones sobre el método de investigación más apropiado.

En los estudios cuantitativos esta toma de decisión antecede a la elaboración de la(s) hipótesis, la elección del diseño de investigación y la obtención de los datos. En los estudios cualitativos, en cambio, puede ocurrir en cualquier etapa del proceso investigador. Pero, ante tal diversidad de métodos y modalidades de investigación, ¿cuál conviene elegir? Sin duda alguna, la experiencia del investigador y un conocimiento más o menos profundo de los métodos existentes son elementos decisivos a la hora de inclinarse por uno o varios de ellos. No obstante, como sugerencia recomendamos tener en cuenta el conocimiento del tema de investigación que nos revele la revisión de la literatura y, como mínimo, los dos siguientes criterios para tomar esta decisión metodológica:

- la orientación o el enfoque que pretenda dar el investigador al estudio
- los objetivos de la investigación

En cuanto al primer criterio, la orientación más cualitativa o cuantitativa y el enfoque más o menos dirigido a obtener conclusiones u orientar acciones para el cambio ya se ha presentado suficientemente en lo que llevamos escrito. El segundo criterio ahora mismo

nos interesa mucho más, pues no sólo nos va a permitir concretar estos enfoques, sino que nos sitúa en el contenido metodológico que a partir de ahora centrará los dos bloques restantes del libro: el cuantitativo y el cualitativo. Según el objetivo perseguido podemos distinguir cuatro grandes formas de estudios o métodos de investigación en educación:

- métodos descriptivos
- métodos correlacionales
- métodos explicativo-causales
- métodos orientados a solucionar problemas prácticos

2.3.1. Los métodos descriptivos

Los métodos descriptivos tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan. Los estudios descriptivos son aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Para los investigadores cuantitativos, describir consiste, fundamentalmente, en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar cómo se relacionan estas variables medidas. Por ejemplo, un investigador quiere describir el perfil del alumnado que acaba de ingresar en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona según la edad, el género y la procedencia cultural. Medirá estas variables personales del alumnado y sus resultados le permitirán obtener un retrato descriptivo del mismo en los términos deseados: la edad media del alumnado, la proporción de chicos y chicas o la desproporción si es el caso, y la diversidad u homogeneidad del alumnado según su origen cultural. Este ejemplo ilustra el método denominado estudio por encuesta que veremos en el capítulo 7 del libro junto con los estudios de desarrollo dirigidos a describir la evolución de ciertas variables durante un período de tiempo.

Desde el enfoque cuantitativo y también desde la perspectiva cualitativa, los estudios descriptivos pueden dirigirse igualmente a obtener información sobre un evento, un fenómeno, un hecho o una situación que ocurre en un contexto determinado a través de la observación como método de investigación. En esta clase de estudios la descripción consiste en obtener datos de acuerdo con una definición previa de lo que se quiere observar (el contenido), a quiénes o en qué contexto se observarán (la muestra o el escenario), la modalidad concreta de observación y el tipo de registro a utilizar a través de la elaboración de una guía de observación previa. Un buen ejemplo de ellos son los estudios observacionales y los estudios de casos y la etnografía.

2.3.2. Los métodos correlacionales

Los métodos o estudios correlacionales tienen el objetivo de descubrir y evaluar las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno. Por ejemplo, serían adecuados para responder a problemas del tipo siguiente: ¿existe relación entre la inteligencia y el rendimiento académico? ¿A mayor tiempo dedicado al estudio corresponde mejor rendimiento académico en matemáticas? ¿Los niños de 3º de primaria que presentan un nivel superior en eficiencia lectora obtienen mejores notas en expresión oral que los que presentan un nivel inferior?

En estos estudios cuantitativos se utiliza la correlación como técnica básica en el análisis de datos para determinar el grado en que dos o más variables se relacionan entre sí. Cuando se trata sencillamente de recoger unas observaciones, generalmente mediante tests o prue-

bas objetivas, y calcular la correlación entre las variables observadas, estos estudios nos permiten obtener una primera aproximación de cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.

Por ejemplo imaginemos el problema anterior: ¿los niños de 3º de primaria que presentan un nivel superior en eficiencia lectora obtienen mejores notas en expresión oral que los que presentan un nivel inferior? En este caso, mediríamos el nivel en eficiencia lectora y expresión oral de cada uno de los niños participantes en el estudio (la muestra del estudio) a través de un test específico. Posteriormente se analizaría si las dos variables están correlacionadas, es decir si cuando una aumenta la otra también lo hace (en este caso si cuando el nivel de eficiencia lectora es elevado también lo es el de expresión oral). Si en efecto estas dos variables están correlacionadas, esta constatación contribuye a explicar, aunque no de un modo absoluto, porqué algunos niños se expresan mejor que otros y qué hacer para mejorar la expresión oral en esta edad.

A diferencia de los estudios descriptivos, la investigación correlacional puede tener un valor explicativo, aunque parcial y condicional. Permite un conocimiento más desarrollado de los fenómenos: permiten pasar del cómo son y cómo se manifiestan los fenómenos al cómo se relacionan y se vinculan entre ellos. Dentro de los métodos correlacionales están los métodos predictivos. Estos métodos se dirigen a predecir la ocurrencia de un fenómeno una vez establecida hipotéticamente una relación funcional entre variables, y explicar la variabilidad de los resultados obtenidos a partir de esta supuesta relación.

2.3.3. Los métodos explicativo-causales

Los métodos o estudios explicativo-causales tienen el propósito básico de explicar los fenómenos, de llegar al conocimiento de sus causas, de por qué ocurren, en qué condiciones y por qué se dan los eventos o sucesos educativos. Son más estructurados que los anteriores y exigen la detección previa (a través de la revisión de la literatura) de ideas claras y precisas sobre los fenómenos de interés: las variables sobre las cuales fundamentar el estudio.

Por ejemplo, siguiendo con el anterior problema centrado en el alumnado de 3º de primaria, un estudio explicativo permitiría esclarecer algunos aspectos relacionados con el binomio eficiencia lectora-expresión oral, dando respuesta a preguntas como: ¿Porqué tienen mejores notas en expresión oral los niños y niñas con un nivel superior en eficiencia lectora? ¿Qué efectos produce en estos niños un buen dominio en eficiencia lectora? ¿Qué otras variables mediatizan los efectos de la eficiencia lectora en la expresión oral?

Los estudios explicativos permiten obtener un conocimiento de los hechos expresado en forma de asociaciones entre variables si se realizan desde un enfoque cuantitativo o explicaciones más completas si responden al enfoque cualitativo, para proporcionar un sentido de entendimiento del fenómeno al que hacen referencia.

Entre los métodos explicativos destacamos los métodos experimentales y cuasi-experimentales, en los que se ejerce una manipulación directa sobre una o más de las variables del estudio para ver qué efectos tiene sobre otras (se experimenta, y de ahí viene el nombre de ambos métodos). Los estudios comparativo-causales se proponen establecer comparaciones entre grupos: por ejemplo un grupo experimental (al que se aplica un programa) y un grupo control (al que no se le aplica dicho programa). Si al final de la experiencia se observan diferencias entre los grupos se puede establecer una relación de causa-efecto. En la investigación *expost-facto* se espera a que suceda un fenómeno para investi-

garlo, siguiendo una metodología similar a los comparativo-causales. Todos estos métodos son cuantitativos.

Desde el enfoque cualitativo se pueden plantear estudios con una finalidad explicativa, y además puede darse perfectamente el caso que una misma investigación incluya elementos de los diferentes tipos de estudios que hemos visto. Veamos un ejemplo de todo ello en el siguiente caso, un estudio cualitativo, explicativo y descriptivo a la vez, porque en el proceso incluye fines de ambos alcances. Se trata de un estudio etnográfico que supone entrar en un aula multicultural de 6º de primaria para estudiar por qué se integra mejor en la escuela el alumnado colombiano que el procedente de la Europa del Este.

En las primera etapas de la investigación se desarrolla un estudio con un alcance fundamentalmente descriptivo: se registran datos sobre el centro (descripción socioeconómica del barrio donde se ubica, de la estructura y organización del centro, de los recursos y servicios disponibles, del calendario escolar); se caracteriza el alumnado (datos personales, procedencia cultural, edad, nivel de aprendizaje) y el profesorado; se describe la dinámica cotidiana en el escenario del estudio (el aula con su ambiente de aprendizaje, la ubicación del alumnado, la organización del tiempo y del trabajo, la metodología y el clima de aprendizaje, los contenidos, el tipo de actividades, los recursos didácticos utilizados, el grado de participación e implicación del alumnado, la atención a la diversidad, el tratamiento de la multiculturalidad, el modelo de comunicación, la disciplina, etc.).

Si a medida que avanza el estudio el etnógrafo llega a obtener datos sobre cómo el alumnado (tanto el colombiano como el procedente de la Europa del Este) vive y percibe estos elementos y profundiza en cómo le afectan personalmente (cómo se siente dentro del grupo, cómo vive el hecho de estar en el aula, qué satisfacción le produce aprender y vivir esta experiencia educativa) y porqué en función de éstos actúa de una forma u otra (por ejemplo, el idioma es una barrera que dificulta la participación del alumnado procedente del Este en la actividad grupal) el alcance del estudio será explicativo y congruente con la pregunta planteada.

2.3.4. Los métodos orientados a solucionar problemas prácticos.

Bajo esta denominación tan genérica que utilizamos aquí con un propósito fundamentalmente didáctico e inteligible para el lector, pretendemos englobar los métodos que otros autores han designado más correctamente con términos como métodos orientados a obtener conocimiento aplicado y solucionar problemas prácticos, investigación orientada a la práctica educativa: decisión y cambio (Latorre et al., 1996), metodología cualitativa orientada a la toma de decisiones y el cambio (Arnal, 1997), metodología cualitativa orientada hacia el cambio y la toma de decisiones (Bartolomé, 1997), etc.

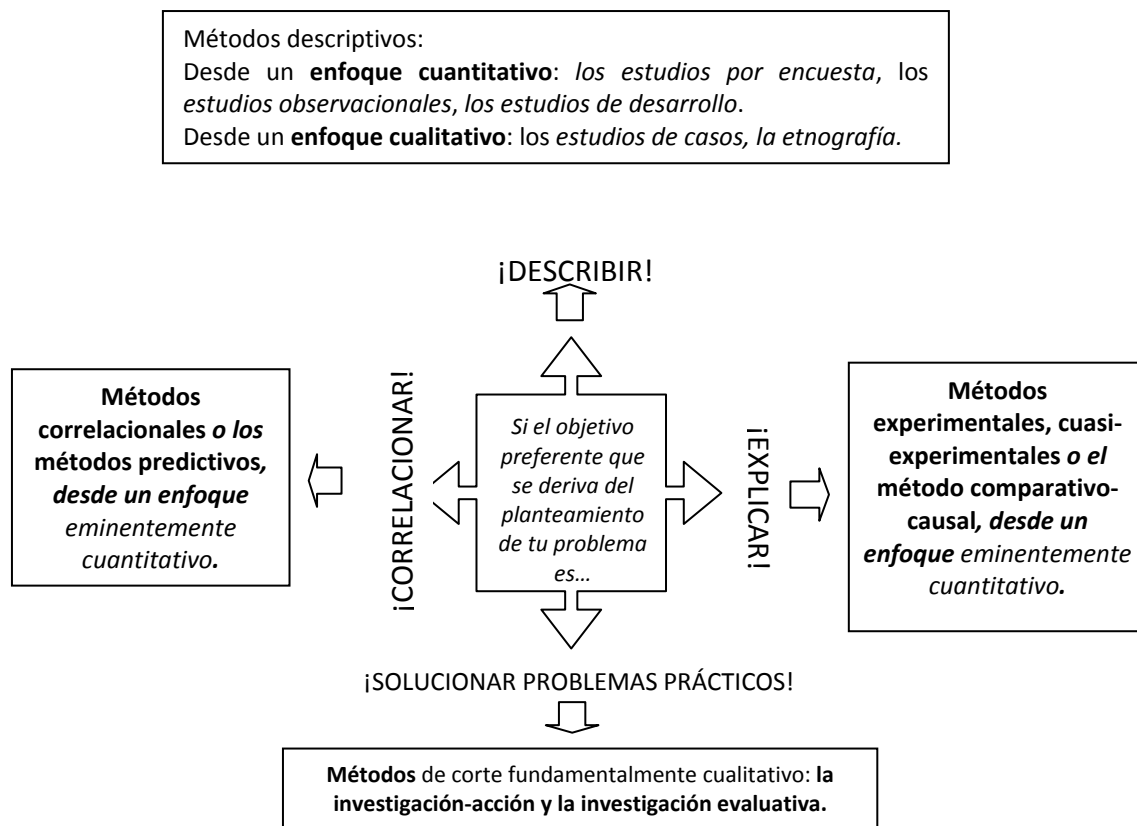
Si nos fijamos bien, un detalle común a todas estas denominaciones es la expresión “orientado a” que en la literatura especializada se refiere a una corriente de investigación cuyo objetivo es la obtención de conocimientos que puedan constituir una guía para la acción, una guía para sistematizar las razones de actuar de un modo u otro. Y ¿con qué finalidad? En palabras de Bartolomé (1997:7) la aspiración fundamental de este tipo de investigación es llegar a mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sistemática sobre su propia práctica educativa; para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarla.

A modo de ejemplo, apuntaremos algunos problemas de investigación coherentes con este tipo de métodos que básicamente exigen una respuesta de tipo práctico o la toma de una decisión en el aula y en el centro educativo para mejorar este contexto específico: ¿cómo podemos aumentar la participación y el interés del alumnado en las asambleas de clase? ¿Cómo podemos introducir propuestas educativas favorables al tratamiento de la interculturalidad en un instituto de educación secundaria con escasa sensibilidad hacia este tema? ¿Cuál ha sido la incidencia de un programa de acción tutorial sobre el desarrollo de la autoestima en el alumnado de primaria? ¿Qué modificaciones tendrían que hacerse sobre

este programa para adaptarlo a la realidad de 1º de ESO? ¿Qué cambios se han producido en la práctica profesional del profesorado participante en una innovación sobre educación intercultural?

Entre los métodos para encontrar respuesta a problemas de este tipo destacamos la investigación-acción en su doble modalidad de investigación-acción cooperativa e investigación-acción participativa, y la investigación evaluativa. Se trata de unos estudios que preferentemente se realizan desde un enfoque cualitativo, aunque no exclusivamente. A modo ilustrativo, en la siguiente figura se ofrece una síntesis de los principales métodos que se acaban de presentar para facilitar la decisión que hay que tomar en esta etapa del proceso de investigación.

Figura 3. Tipos fundamentales de investigaciones según el objetivo preferente
¿Qué método elijo para desarrollar mi investigación?



2.4. El diseño de investigación

Una vez seleccionado el método más adecuado para la investigación, hay que concretar la manera práctica de responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos: se trata de seleccionar o desarrollar el diseño de la investigación y aplicarlo al contexto particular del estudio. El diseño de la investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio. Cada uno de los métodos que hemos visto puede concretarse en diseños con características propias que presentaremos más adelante a lo largo de los capítulos correspondientes.

En términos generales podemos afirmar que desde el enfoque cuantitativo el diseño de la investigación juega un papel decisivo para validar o rechazar las hipótesis formuladas en un contexto en particular: nos indica el grupo o los grupos de sujetos de la investigación (la

muestra), la asignación de los sujetos a estos grupos, el control que el investigador ejerce sobre las variables implicadas y el análisis estadístico a realizar. La calidad de una investigación cuantitativa está relacionada con el grado en que se aplique el diseño tal y como previamente está preestablecido (el rigor científico depende del control máximo de todas las condiciones de la investigación).

En las investigaciones cualitativas el diseño de la investigación es recomendable pero tiene un carácter mucho más flexible y adaptativo al contexto de aplicación. De hecho, desde este enfoque se traza un plan de acción para acercarse al fenómeno objeto de interés (cómo entrar al escenario, qué hacer una vez dentro, cómo conseguir el “rapport” con los participantes) y obtener la información (con qué estrategias, grado de implicación, desde qué perspectiva) pero se prioriza la relevancia a la objetividad de los datos y, por lo tanto, la adaptación del diseño a las contingencias del contexto para asegurar este criterio, antes que la manipulación de éste último (la realidad) a los intereses del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (coord. 2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ESO

Rafael Bisquerra Alzina

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una parte de una investigación más amplia que se presenta como ejemplo de metodología de investigación aplicada a la educación emocional. Con la intención de no repetir lo que se ha expuesto en otros documentos, se remite a bibliografía de fundamentación, ampliación o justificación de lo que aquí se expone. La intención es presentar una visión de síntesis del tema que nos ocupa.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Dada la ausencia de tradición, es muy importante de cara a la práctica justificar la importancia y necesidad de la educación emocional. En el Proyecto investigador se ha expuesto una argumentación justificativa de una línea de investigación apoyada en datos. Como consecuencia consideramos innecesario extendernos sobre este punto. Pero conviene tenerlo presente. En ese sentido nos permitimos recordar que entre los aspectos de preocupación están el consumo de drogas, estrés, depresión, anorexia, suicidio, sida, conflictos interpersonales, violencia, delincuencia, etc. Algunos datos recogidos¹ son los siguientes.

Ansiedad.- el 10% de las personas sufre ansiedad; la ansiedad es un factor de riesgo de muerte prematura y suicidio y dispara el consumo de drogas; se relaciona estrechamente con trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia); el 42 % de los pacientes con ansiedad toma alcohol o drogas; algunos estados de ansiedad tienen su origen en el consumo de sustancias (estimulantes, cocaína, drogas de diseño); la OMS estima que en unos años el 15 % de la discapacidad laboral la ocasionará la ansiedad.

Depresión.- la depresión infantil ha sido ignorada hasta los años ochenta; se dan casos de depresión desde la infancia, aunque son poco frecuentes; A menudo la depresión se presenta ligada a la ansiedad; hay datos que indican que el 95 % de depresiones muestran síntomas de ansiedad y el 80 % de ansiosos tienen humor depresivo. Se estima que en el

¹ Fuentes: Departament d'Ensenyament (2001), INE (2000), Plan Nacional sobre Drogas (2001), CCOO (2001), *El País*, *La Vanguardia* y las siguientes páginas web: Colegio de Farmacéuticos de Barcelona: www.farmaceuticonline.com/inici.html [20-12-01] Estudio de juventud y seguridad en Catalunya: www.gencat.es/interior/docs/text_integre.pdf [20-12-01] IDEA: <http://www.idea-prevencion.com/default.htm> [20-12-01] INEM: <http://www.inem.es/cifras/databas/apgraf.htm> [23-12-01] Sociedad Española de Neumología y Cirugía Torácica: www.separ.es [20-12-01] Revista "tráfico", 151: <http://www.dtg.es/revista/num151/pages/index.html> (reportajes) [23-12-01]

siglo XXI un 25 % de la población pasará por estados depresivos en algún momento de su vida.

Salud mental.- en cinco años ha aumentado la demanda de atención en salud mental entre el 150 % y el 300 % (según las fuentes).

Consumo de drogas.- El Plan Nacional sobre Drogas señala que en el 2000 de los jóvenes entre 14 y 18 años, un 51'6 % ha consumido alguna sustancia psicotrópica (cannabis, cocaína, éxtasis, speed, alucinógenos). De la misma franja de edad, un 76 % ha consumido alguna vez alcohol (y en un 58 % durante los últimos 30 días), el 34'4 % consumen tabaco. Durante el 2000 se produjeron 53.420 muertes prematuras atribuibles al tabaco.

Vandalismo.- Aproximadamente un 30 % (120.000 de 390.000) de los jóvenes catalanes que cursaban secundaria en el curso 2000-2001, emprendió algún tipo de acto vandálico contra el mobiliario urbano.

Violencia.- El maltrato de los compañeros es causa de angustia en 12.000 alumnos catalanes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Actos delictivos.- El INE estima que el 13 % de actos delictivos en menores (robo, hurtos, lesiones) son producidos por la influencia de las malas compañías.

Homicidios.- En el año 2000 se realizaron 275 homicidios en Catalunya.

Suicidio.- En 1999 se registraron 6'2 suicidios o tentativas por cada 100.000 habitantes. En 1998 se produjeron 2.598 casos, de los cuales el 84'1 % fueron consumados. Catalunya lidera el ranking, con un 15'75 por cien mil habitantes.

Divorcios.- Durante 1997 en España se produjeron 88.998 casos de divorcios y separaciones.

Estos problemas pueden afectar en un futuro próximo a nuestros estudiantes. Por esto merece la pena invertir esfuerzos en la prevención. Los aspectos que acabamos de contemplar tienen en común el analfabetismo emocional. La educación emocional es una respuesta a estas necesidades.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo que presentamos se propone introducir una innovación educativa y su evaluación. El problema de investigación consiste en estudiar de qué manera se pueden introducir y optimizar procesos de innovación en educación emocional. Para ello se procede al diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En este proceso se implica a un grupo de profesores que deben ser formados previamente y que paralelamente a la aplicación del programa van a recibir un apoyo externo en forma de consulta colaborativa.

En este proceso nos planteamos las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se pueden introducir elementos de educación emocional en el currículum de la educación secundaria?
- ¿Qué materiales curriculares pueden apoyar la labor del profesorado en educación emocional?
- ¿Qué instrumentos de evaluación y diagnóstico pueden utilizarse en educación emocional?

- ¿Cómo podemos evaluar la intervención educativa en educación emocional, tanto por lo que respecta a la calidad del proceso como al producto?
- ¿Con qué estrategias se puede potenciar la institucionalización de la innovación en educación emocional?

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este trabajo es el diseño, aplicación y evaluación de un modelo de programa de educación emocional. Para lograr este objetivo se requieren una serie de condiciones (formación del profesorado, materiales curriculares, instrumentos de recogida de datos, etc.), que pueden considerarse como objetivos específicos o etapas de la investigación. Estas etapas son las siguientes:

- Diseñar un modelo de programa de educación emocional, para la ESO.
- Formar al profesorado que vaya a impartir el programa.
- Crear materiales curriculares para apoyar la aplicación del programa.
- Diseñar instrumentos de evaluación y diagnóstico ad hoc.
- Experimentar programas de educación emocional contextualizados y evaluarlos.
- Asegurar la institucionalización y permanencia de la innovación educativa.

Conviene tener presente que esta investigación constituye una parte de un planteamiento más amplio que abarca todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta la edad adulta; lo cual es coherente con el enfoque del ciclo vital de la orientación psicopedagógica. Recordemos las características generales de la línea de investigación.

5. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos se enmarca dentro de la línea de trabajo del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Para facilitar la comprensión de lo que sigue, recordemos que el GROU se fundó en 1997. A partir de ese momento, el director ha sido Rafael Bisquerra. La línea de trabajo del GROU es la educación emocional, cuyo planteamiento general puede esquematizarse en los siguientes términos:

- Elaboración de un marco teórico para la educación emocional.
- Formación del profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar la aplicación de programas.
- Creación de materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional.
- Creación de instrumentos de evaluación y diagnóstico en educación emocional.
- Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional.
- Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en los diversos niveles educativos. Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
- Institucionalización del cambio para garantizar la continuidad de los programas.
- Optimización permanente de los programas a través de comunidades educativas en red.

6. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

A la elaboración del marco teórico de la educación emocional estamos implicados desde 1997. En estos años se han realizado diversas publicaciones a las que remitimos para una fundamentación de la educación emocional. Entre ellas destacamos las siguientes:

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis

6.1. Formación del profesorado en educación emocional

Para llevar a la práctica programas de educación emocional, se requiere una formación del profesorado. En otro documento nos hemos ocupado de especificar las características de esta formación, con una propuesta de programa, con sus objetivos, contenidos, metodología, etc. Remitimos a este documento para detalles sobre la formación del profesorado:

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19, 3, 95-114.

6.2. Elaboración de materiales para la educación emocional

En los cursos de formación de formadores en educación emocional y en el proceso inicial de puesta en práctica de programas con el alumnado, el profesorado hace constar su necesidad de poder disponer de unos materiales curriculares que orienten y faciliten la realización de las actividades. Esto es coherente con el escaso tiempo de que dispone el profesorado de secundaria, así como con su falta de preparación para implicarse en un proceso de creación de actividades de esta índole. Como consecuencia, el GROU inició una línea de trabajo encaminada a elaborar materiales curriculares para la educación emocional. Entre los materiales elaborados están los siguientes:

Álvarez, M., y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

GROU (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

7. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación en educación emocional presenta dos grandes aspectos: evaluación de las competencias emocionales y evaluación de programas. Aunque los dos aspectos tienen objetivos independientes, están interrelacionados, ya que en la evaluación de programas interesa evaluar como han cambiado las competencias emocionales de los participantes como consecuencia del programa.

Desde un planteamiento de complementariedad metodológica en la evaluación de programas de educación emocional, se han elaborado diversos instrumentos. Desde el enfoque cuantitativo se han elaborado cuestionarios. Por lo que respecta al enfoque cualitativo se han elaborado formularios para entrevistas, pautas de observación, etc. Los instrumentos utilizados son los siguientes.

7.1. Cuestionario de Educación Emocional (CEE)

El CEE (Cuestionario de Educación Emocional) ha sido elaborado por un grupo de colaboradores del GROU y se propone servir de instrumento en la evaluación de programas de educación emocional, tanto en el análisis de necesidades como en la evaluación de la eficacia de los programas de intervención (producto). En ambos casos puede considerarse como un instrumento más dentro de una amplia gama de posibilidades. Es decir, debe contemplarse como un instrumento a contrastar con otras estrategias de recogida de información (contacto directo, entrevista, encuesta, técnica Delfos (Delphi), grupos de discusión, observación participante, etc.).

En otro documento (Álvarez et al., 2001) se ha expuesto el proceso de construcción del CEE, la determinación de sus factores, la aplicación experimental a una muestra de sujetos, el la baremación provisional, etc. Para esta investigación se ha calculado el coeficiente de fiabilidad por el alfa de Cronbach y se ha obtenido un coeficiente de 0'93. Para más detalles véase Álvarez et al. (2001).

7.2. Cuestionarios

Se han elaborado diversos cuestionarios ad hoc para esta investigación con la intención de recoger información sobre diversos aspectos del proceso. En concreto:

- Cuestionario sobre educación emocional al profesorado antes de empezar el programa
- Cuestionario de opinión del alumnado al final del programa
- Guión de la entrevista de evaluación para el profesorado

7.3. Evaluación de 360°

La evaluación de las emociones a partir del autoinforme se acepta que es una forma posible de hacerlo. Para muchos es de las más verosímiles, por no decir la única. Sin embargo, es evidente la posibilidad de distorsión de la realidad que se puede producir cuando nos basamos en valoraciones subjetivas. Esto es mucho más acusado cuando se trabaja con adolescentes. Por esto, el autoinforme se completa con las opiniones del profesorado.

El análisis de resultados basado en las opiniones del profesorado tiene puntos fuertes y débiles. Los fuertes se refieren al hecho de que el profesorado conoce bien al alumnado y está bien informado de sus progresos. Pero al mismo tiempo, el profesorado puede tener el sesgo de los intereses creados respecto al éxito del programa (tanto a favor como en contra). Cuando se sospecha que esto pueda ocurrir se deben tomar medidas de diferentes informantes para calibrar la fiabilidad de los datos.

En conclusión, la evaluación de las competencias emocionales presenta serias dificultades. Cualquiera de los instrumentos y estrategias habituales, tanto cuantitativos como cualitativos, e independientemente de la fuente de información (alumnado, profesorado, familia, amigos) son incompletos e insuficientes. El problema no es exclusivo de las competencias

emocionales, sino de todo tipo de competencias. Por esto se están buscando alternativas a los instrumentos tradicionales para valorar las competencias con más objetividad.

Una propuesta en este sentido es el feedback de 360°, también conocido como evaluación de 360°. Consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) utilizando varias fuentes (observadores). Para ello se utiliza un cuestionario cuya utilización permite que un individuo obtenga, en unas condiciones que respeten la confidencialidad: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como de su autodescripción. El objetivo es favorecer la puesta en práctica de actividades de desarrollo de competencias.

Una descripción del proceso de elaboración del instrumento y su aplicación a la educación emocional se puede consultar en:

Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.

El instrumento se aplica al principio (pre-test) y al final (post-test) del programa. Lo responden como mínimo dos alumnos y dos profesores para cada alumno evaluado. Hay que tener presente que la administración de la prueba exige un conocimiento previo del sujeto por parte del informante. Por esto, cuando esto no se da al inicio del programa se puede esperar hasta la tercera sesión como máximo.

8. DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Un programa es un plan de acción hacia metas que se consideran de valor. Como documento, un programa describe una experiencia de aprendizaje cuidadosamente planificada, dirigida a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer unas necesidades previamente identificadas. El programa se fundamenta en un marco teórico que da sentido y rigor a la acción.

Se puede hablar de tres tipos de programas por su extensión: a) de ciclo corto (15 días ó 1 mes o bien un número de sesiones reducidas); b) de ciclo medio (6 meses); c) de ciclo largo (1 ó 2 cursos). Se considera que un mínimo de 8 sesiones es el requisito para poder considerarse un programa de educación emocional de calidad.

En el proceso de diseño y desarrollo de un programa se siguen una serie de fases que en síntesis son: 1) análisis del contexto; 2) identificación de necesidades; 3) diseño del programa; 4) aplicación del programa; y 5) evaluación del programa. Aunque estas fases se exponen de forma secuencial, en realidad se trata de un proceso cíclico, de retroalimentación permanente, de tal forma que la evaluación ya está presente desde el primer momento. Para más detalles sobre el modelo de programas, su aplicación y evaluación remitimos a la obra:

Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Presentación del programa y características de la muestra de sujetos

8.1. Grupo diana: educación secundaria

Una vez comentado el modelo de programas y las bases para la evaluación, vamos a centrarnos en el grupo diana: la ESO.

La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital. Debido a la necesidad de centrarnos en un nivel educativo concreto, hemos elegido la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por diversas razones, entre las que cabe destacar: 1) es una etapa particularmente conflictiva; 2) las emociones juegan un papel preponderante en la determinación del comportamiento (presión de grupo, estrés social, ansiedad a los exámenes, crisis de la adolescencia, etc.); 3) una parte importante del profesorado no se siente preparado para contribuir a la educación del alumnado más allá de los contenidos curriculares ordinarios; 4) muchos de ellos se ven implicados con grupos de alumnos de 12-14 años que antes estaban en EGB y con los cuales no tienen experiencia.

Un mundo en transformación exige la adquisición de nuevas competencias. Entre las competencias básicas que el alumnado debería haber adquirido al finalizar la educación obligatoria consideramos que deberían estar aquellas que va a necesitar para hacer frente a los retos que le va a plantear la vida profesional, familiar y social. Entre estas competencias están, por referirnos a algunas directamente relacionadas con la dimensión emocional: conocerse a sí mismo (lo cual implica conocer sus emociones y estados afectivos), saber escuchar, comprensión empática, autoestima, actitud positiva ante la vida, tolerancia a la frustración, motivación intrínseca para aprender a lo largo de la vida, control de la ira, regulación de las emociones, capacidad de trabajo en equipo, relacionarse positivamente con otras personas, resolución de conflictos sociales, etc.

Una característica de esta etapa, que muy pocas veces ha sido señalada, es que la adaptación al contexto escolar exige que el alumno aprenda a conseguir simultáneamente la aprobación simultánea de dos tipos de audiencias: el profesorado y los compañeros. Esto a veces resulta incompatible. Lo cual puede generar estrés y desequilibrios emocionales. Para comprender mejor estos fenómenos propios de la adolescencia, veamos algunas características del desarrollo emocional durante la secundaria.

8.2. El programa de educación emocional

A partir del marco curricular general de la educación emocional que hemos presentado y a partir del análisis de necesidades se procede a contextualizar el programa de educación emocional en cada uno de los centros. En nuestro caso concreto, después de las negociaciones oportunas, se ha propuesto adoptar como punto de partida un programa que se ajusta a las siguientes características, con ligeras variaciones entre los distintos centros implicados.

8.3. Objetivos generales

A través de la educación emocional se pretende que el alumnado al final del programa sea competente para:

- Comprender el continuum entre emoción-cognición-comportamiento.
- Comprender la relevancia de las emociones en el bienestar personal.
- Tomar conciencia de las propias emociones, como forma de autoconocimiento y como requisito previo para la comprensión de las emociones de los demás.
- Comprender las emociones de los demás, como vía para una comprensión empática que posibilita actitudes positivas y comportamientos prosociales.
- Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria.
- Aplicar la conciencia reflexiva entre la emoción y el comportamiento.

- Adquirir la competencia para controlar los impulsos emocionales que inducen a comportamientos descontrolados, especialmente en el caso de la ira (control del impulso).
- Adquirir competencias de tolerancia a la frustración.

8.4. Contenidos

- ¿Qué es una emoción?.- Las mil y una noches. Concepto de emoción. Los fenómenos afectivos. Emoción y bienestar.
- Clases de emociones.- Clasificación de las emociones. Emociones positivas y negativas. Emociones básicas. Las principales emociones: ira, miedo, ansiedad, tristeza, alegría, emociones ambiguas, emociones estéticas.
- Las emociones y la salud.- Las emociones se generan en el cerebro. Del cerebro se transmiten a todo el cuerpo. Experimentamos las emociones de formas distintas: taquicardia, sudoración, nerviosismo, dolor de estómago, temblor en las piernas, etc. La respuesta fisiológica de las emociones afecta a la salud. Los estados nerviosos pueden producir efectos sobre la salud.
- La inteligencia emocional.- Naturaleza de la inteligencia emocional. Autoconciencia. Autorregulación. Autoestima, Automotivación. Empatía. Habilidades sociales. Características de la persona emocionalmente inteligente. La práctica de la inteligencia emocional.
- Conciencia emocional.- Autoobservación y reconocimiento de las emociones. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Evaluación de la intensidad de las emociones. El lenguaje y la expresión de las emociones. Reconocer las emociones de los demás.
- Regulación emocional.- Manejar las emociones. Tolerancia a la frustración. Autocontrol de la impulsividad. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo. Retrasar gratificaciones. Adoptar una actitud positiva ante la vida. Estrategias de control emocional.
- Competencias socio-emocionales.- Las habilidades sociales. Escucha empática. Negociación. Asertividad. El estrés social. La presión del grupo.
- Fluir (flow).- La experiencia óptima en Csikszentmihalyi. Las condiciones del flujo. El cuerpo en flujo. El flujo del pensamiento. El trabajo como flujo. El flujo en las relaciones sociales. Las tragedias transformadas. La personalidad autotélica. Aprender a fluir.
- Aplicaciones de la educación emocional.- Control emocional en los exámenes. Emociones y búsqueda de empleo. Secuestro amigdalario. Las emociones en las conductas de riesgo: drogas, sida, conducción temeraria, violencia, etc. Autocontrol de la impulsividad. Tolerancia a la frustración.

8.5. Metodología, estrategias de enseñanza y actividades

Conviene poner un énfasis especial en dejar claro que la educación emocional no consiste solamente en impartir conocimientos sobre las emociones. Sino que se trata de experimentar emociones, tomar conciencia de ello y aprender a expresarlas y regularlas de forma apropiada. Por esto debe realizarse a través de estrategias de enseñanza que sean preferentemente interactivas, donde la dinámica de clase es eminentemente práctica. Aunque hay exposiciones magistrales, son las clases participativas el referente básico de la actividad docente: juegos de simulación, dinámica de grupos, grupos de discusión, role playing, Phillips 6/6, diálogo a dos, discusiones en pequeño grupo (3 de 3 a 5), reflexión individual, grupos

de discusión, aprendizaje cooperativo, etc. Con ello se pretende poner en práctica los conocimientos adquiridos, como única forma de lograr la adquisición de competencias emocionales.

Un modelo de lección combina aprendizaje, orientación y entrenamiento de habilidades. El estudiante va trabajando hacia la consecución de los objetivos a través de cinco fases: 1) Problema: se presenta un tema, se informa y se provoca la reacción de los estudiantes. 2) Reacción: los estudiantes expresan sus opiniones y sentimientos respecto del problema (tanto si son a favor como en contra). 3) Modelos: se proporcionan modelos de comportamiento a través de medios diversos (videos, recortes de prensa, bibliografía, ejemplificación, etc.). Los modelos pueden ser positivos, para ser seguidos, o negativos, para ser criticados. 4) Práctica de habilidades: se practican las habilidades mediante dinámicas diversas (por parejas, en pequeño grupo, role playing, etc.). Una forma de practicar es haciendo que cada uno lo enseñe a otras personas: se aprende lo que se enseña. 5) Aplicación: se orienta al alumnado a aplicar las habilidades adquiridas en las situaciones concretas de la vida real. 6) Evaluación: se evalúan las mejoras observadas en el alumnado y también la actividad en sí misma (si se ha considerado apropiada por parte de los participantes); se pueden utilizar observación, discusiones, cuestionarios, listas de control, entrevistas, videos, etc. En otro lugar hemos expuesto con más detalle esta metodología (Bisquerra, 1990) aplicada a las habilidades de vida y a las habilidades sociales.

Las actividades del programa han sido elaboradas ad hoc, de acuerdo con el proceso que se expone en el capítulo referido a los materiales curriculares. Para realizar estas actividades se utilizan los correspondientes materiales curriculares; una muestra de ellos se presenta en el capítulo correspondiente. Las actividades concretas se seleccionan a partir de un campo de posibilidades de acuerdo con los siguientes criterios:

- Adecuarse a la edad del alumnado.
- Ser aplicables al grupo clase.
- Favorecer los procesos de reflexión sobre la experiencia emocional por parte del alumnado.
- Ofrecer al tutor información relevante para conocer y valorar los procesos emocionales del alumnado.

8.6. Temporalización

La duración total del curso que proponemos es de 30 horas por ciclo educativo, que se distribuyen a razón de 30 sesiones de 1 hora. Pero en nuestro caso nos limitamos a evaluar una tercera parte del programa: el primer trimestre del curso 2001-02. El horario varía dentro del horario lectivo.

8.7. Diseño para la evaluación del alumnado

En la evaluación del alumnado se tiene en cuenta:

- Pre-test.
- Aplicación del CEE (Cuestionario de Educación Emocional).
- Aplicación del cuestionario ad hoc para esta investigación (14 ítems).
- Evaluación de 360°.
- Evaluación continua.

- Observación participante.
- Entrevistas.
- Análisis de la producción del alumnado.
- Reuniones de equipo.
- Post-test.
- Aplicación del CEE (Cuestionario de Educación Emocional).
- Aplicación del cuestionario ad hoc para esta investigación (14 ítems).
- Evaluación de 360°.
- Cuestionario de opinión con objeto de realizar una “validación por el cliente”.

8.8. Muestra de sujetos

Los sujetos de la muestra para este informe son los estudiantes de ESO de tres centros educativos de la provincia de Barcelona. La distribución por cursos y sexo del alumnado que inició el programa es la siguiente.

Muestra		Curso (ESO)				Total
		1	2	3	4	
Sexo	1	29	54	10	127	220
	2	16	46	13	100	175
Total		45	100	23	227	

8.9. Aplicación y evaluación del programa

Esta fase es el núcleo esencial de la intervención. El proceso de aplicación del programa es paralelo a su evaluación. Es un proceso de investigación evaluativa mediante investigación-acción. En este proceso son elementos esenciales: evaluación continua, proceso cíclico (planificación, aplicación, reflexión, valoración, adaptación y nueva planificación), formación del profesorado, adaptación al contexto, práctica reflexiva, evaluación participativa y consulta colaborativa. Los encuentros periódicos del equipo caracterizan el trabajo de aplicación y evaluación procesual del programa desde la investigación-acción.

En la evaluación se ha tomado en consideración las fases del modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam. Estas fases pueden sintetizarse en evaluación del diseño del programa, evaluación del contexto y adaptación negociada del programa, aplicación del programa y evaluación procesual colaborativa, valoración de la incidencia del programa en los participantes. En la tercera fase, referida al proceso, es donde la articulación de la investigación evaluativa con la investigación acción queda más claramente reflejada. Una concreción sintética de las grandes etapas que se han seguido en este proceso es la siguiente.

- Contacto con el centro, constituir el equipo de trabajo y establecer la dinámica del grupo.
- Establecer un plan de acción.
- Análisis del contexto y diagnóstico de las necesidades prioritarias.
- Adaptación del programa al contexto.
- Aplicación del programa
- Valoración continua del programa

8.10. Análisis de la información

La enorme cantidad de datos recogida a través de las distintas técnicas (observación, entrevistas, cuestionarios, documentos, reuniones, etc.) hace necesaria una ordenación sistemática. Lo cual supone: estructuración, clasificación, categorización, reducción e interpretación de la información.

La triangulación es una técnica de análisis e interpretación que permite contrastar y validar la información obtenida. El análisis de toda la información recogida permite evaluar la puesta en práctica del programa desde una perspectiva amplia, global, contextualizada, consensuada y compartida. En nuestro caso, la triangulación incluye datos cualitativos y cuantitativos.

El análisis de la información es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de los datos. Este proceso se va dando a lo largo de todas las fases de la investigación, y no solo al final como es habitual en la investigación cuantitativa. Esto permite mejorar la comprensión de los fenómenos, emociones, sentimientos, actitudes e inquietudes. En todo momento se intenta otorgar sentido a la información recogida.

Identificar y clasificar datos consiste en examinar unidades de significado. En nuestro caso seguimos el criterio de identificación de segmentos en función del tema abordado. De esta forma es posible definir unidades referidas a emociones, sentimientos, actitudes, opiniones, actividades, anécdotas, sucesos, comportamientos, etc., relacionados con un mismo tema. Las operaciones más representativas de la identificación y clasificación se conocen como categorización y codificación. El sistema categorial debe basarse en el marco teórico. En nuestro caso el marco de la educación emocional (Bisquerra, 2000).

La utilización del programa informático NUDIST-Vivo (Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theory building) es de gran utilidad en la codificación de la información recogida en las entrevistas y observaciones. Una vez codificada la información, el programa permite la recuperación de los datos a partir de los códigos utilizados o de palabras clave. Se pueden utilizar operadores booleanos, si es necesario

8.11. Análisis cuantitativo

Con objeto de complementar con datos cuantitativos la evaluación cualitativa, se ha aplicado el CEE (Cuestionario de Educación Emocional) y el cuestionario ad hoc para esta investigación como pre-test y post-test a los sujetos que han seguido el programa de educación emocional.

Los datos recogidos han sido analizados con el paquete estadístico SPSS. En total han formado parte del análisis 198 variables. Un resumen de estas variables es la siguiente.

Relación de variables (resumen)			
Número de variable	Bloque	Concepto	Denominación informática (SPSS)
1 a 6	Variables de identificación personal	Centro Curso Grupo Número de lista en clase Sexo Numero de orden en esta investigación	centro curso grupo nlista sexo numero it1a
7 a 74	CEE pre-test	Ítems del 1 a 68 del CEE en el pre-test	a it68a
75 a 88	Evaluación 360º en el pre-test	Ítems del 1 a 14 del cuestionario de Evaluación 360º (E-360) de competencias emocionales: Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo en el pre-test.	it69a a it82a
89 a 97	Sub-totales de los cuestionarios en el pre-test	Subtotales de los factores del CEE en el pre-test: conciencia emocional, solución de problemas, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida. Para cada factor hay dos subtotales: uno referido al CEE y al otro se le añaden los ítems correspondientes a E-360.	emocioa aemo2a solucioa regulaca regula2a autoesta socialea social2a habvidaa
98 y 99	Totales en el pre-test	Total del CEE Total del CEE más E-360	ceea Pretest
100 a 104	Variables de identificación personal para el post-test	Centro Curso Grupo Número de lista en clase Sexo	centre curs grup nllista sexe it1
105 a 172	CEE post-test	Ítems del 1 a 68 del CEE en el post-test	a it68 it69
173 a 186	Evaluación 360º en el post-test	Ítems del 1 a 14 de E-360 en el post-test.	a it82
187 a 195	Sub-totales de los cuestionarios en el post-test	Subtotales de los factores del CEE en el post-test: conciencia emocional, solución de problemas, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida. Para cada factor hay dos subtotales: uno referido al CEE y al otro se le añaden los ítems correspondientes a E-360.	emocio aemo2 solucio regulac regula2 autoest sociale social2 habvida
196 y 197	Totales en el post-test	Total del CEE Total del CEE más E-360	cee Postest

En primer lugar se ha procedido a una depuración de la matriz de datos a través del análisis de los descriptivos y de las frecuencias. Se han detectado, como es natural, errores en la transcripción de los datos. Los errores principales se han producido en la numeración de los sujetos, lo cual se ha detectado por numeraciones duplicadas que han sido corregidas. También ha habido errores en la transcripción del sexo que ha dado como resultado tres categorías. Estos y otros errores de menos importancia han sido corregidos antes de

proceder al análisis. La experiencia repetida en la corrección de errores en la matriz de datos nos lleva a la conclusión de que la depuración de la matriz de datos debe considerarse como un requisito sine qua non para asegurar la calidad de los análisis posteriores.

El paso siguiente consiste en calcular los estadísticos descriptivos en el pre-test y posteriormente en el post-test. Se comprueba el cumplimiento de los supuestos paramétricos para cada una de las variables a las que corresponda (naturalmente no corresponde a las variables de identificación ni a los ítems particulares). Se ha aplicado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la hipótesis de normalidad. En general las variables se ajustan a la distribución normal.

Se ha calculado la matriz de inter-correlaciones como paso previo para el análisis factorial. Los índices de correlación entre el pre-test y el post-test son un indicador de la fiabilidad de los instrumentos por el método de test-retest. El paso siguiente es proceder a los contrastes oportunos entre el pre-test y el post-test. Dado que esta parte del análisis constituye el objetivo esencial de este trabajo, le dedicamos los apartados siguientes.

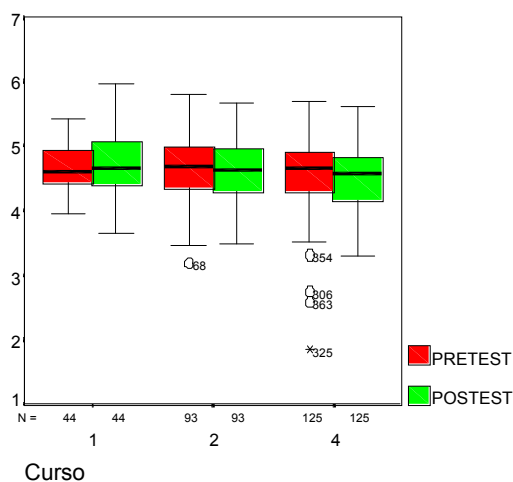
8.12.- Resultados globales

Los resultados globales obtenidos aparecen en la tabla siguiente.

Contraste pre-test y post-test:
logro de los objetivos

Momento	Curso de ESO			Total
	1	2	4	
Pre-test	4'67	4'61	4'56	4'59
Post-test	4'73	4'62	4'51	4'58

Estos datos se pueden representar mediante la figura siguiente.



En estos datos se observa que prácticamente no hay diferencia entre el pretest y el post-test. Pero para confirmarlo hay que aplicar alguna prueba de contraste.

8.13. Pruebas de contraste

De acuerdo con el diseño pre-test post-test se ha aplicado la prueba t de Student para datos relacionados entre antes y después del programa. Los resultados obtenidos han sido

negativos: no se observan diferencias significativas entre el pretest i el posttest. Estos resultados son sorprendentemente contrarios a lo que se esperaba, lo cual va a exigir una interpretación de los mismos.

Conviene señalar que en muchas muestras los resultados son los esperados. Es decir, que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el posttest en el sentido de que al final los resultados son superiores a los del inicio. Pero para esta presentación se han seleccionado algunos grupos en los que no ha sido así. Esto pone al investigador ante un dilema. ¿Cómo puedo presentar una investigación con datos nulos o negativos? ¿Qué voy a hacer con estos resultados?

El investigador debe saber que el valor de la investigación depende de la rigurosidad de la metodología que ha seguido, y no de los resultados obtenidos. Si al final los resultados son negativos, pero la metodología ha sido rigurosa, lo que hay que hacer es analizar las causas e interpretar los resultados en su contexto.

En busca de alternativas explicativas

La ausencia de efectos puede ser debida principalmente a dos causas: a) el programa no es efectivo; b) la metodología utilizada no es apropiada. En este último caso de deben incluir los instrumentos de recogida de datos; en nuestro caso el CEE utilizado como pre-test y post-test.

Investigaciones con efectos nulos

Con la intención de buscar posibles alternativas explicativas al fenómeno de los efectos nulos, hemos buscado en la literatura investigaciones cuyos resultados hayan sido negativos. En este sentido se observa una ausencia generalizada de estudios publicados donde la experimentación de un programa tenga efectos nulos. Hemos de suponer que solo se publican las investigaciones con resultados positivos. Lo cual no deja de ser un sesgo sobre el conocimiento objetivo de la naturaleza de los fenómenos que pretendemos investigar.

Con todo, hemos localizado un estudio, de reconocido rigor científico, cuyos resultados son similares a los nuestros. Nos referimos al Hutchinson Smoking Prevention Project, que por su relevancia vamos a presentar y comentar brevemente.

El Hutchinson Smoking Prevention Project (HSPP) se inició en 1984 y finalizó en 1999. El objetivo era determinar el impacto a largo plazo de la intervención preventiva del consumo de tabaco. Se trata de un programa que se inicia en 3 curso de primaria y finaliza en el nivel 12 (equivalente a segundo de bachillerato); por eso se le denomina una intervención 3-12.

El nombre de Hutchinson no corresponde al autor de la investigación, sino a una fundación americana de reconocido prestigio que la ha patrocinado. Los resultados han sido presentados por sus autores principales: Peterson, Kealey, Mann, Marek y Sarason (2000).

La muestra de sujetos son 4177 alumnos en el grupo experimental y 4211 en el grupo control. Todos ellos empezaron tercer curso de primaria en el año 1984 y se han ido siguiendo hasta 1999, dos años después de haber finalizado el nivel 12. Las muestras fueron seleccionadas al azar para cada uno de los grupos experimental y control de entre las escuelas del distrito de Washington.

El programa tiene una sólida fundamentación teórica, un diseño y puesta en práctica del programa casi impecables, un seguimiento meticuloso del proceso de intervención y después de ella, una rigurosa metodología de recogida de datos, etc. Todo ello hace que se considere como un estudio modélico en su género. Tanto es así, que las repercusiones de

este estudio han trascendido los ambientes educativos para llegar a la medicina preventiva y la oncología.

El análisis de resultados no ha detectado diferencias significativas en la prevalencia del consumo de tabaco entre el grupo experimental y el grupo control, ni cuando cursaban en nivel 12, ni tampoco dos años después. El rigor metodológico del estudio les lleva a la conclusión de que no hay evidencia de que la intervención haya sido efectiva. El impacto ha sido nulo.

No se conoce ningún otro estudio longitudinal a largo plazo sobre la prevención del tabaquismo en la educación formal. Lo cual, junto con los resultados obtenidos después de 15 años de trabajo, ha sido un revulsivo en la comunidad científica, principalmente entre los profesionales de la oncología, tan interesados en la prevención del tabaquismo. Varios artículos en la prestigiosa *Journal of the National Cancer Institute* (Peterson et al., 2000; Clayton, et al., 2000), así lo avalan. En estos artículos se deja entender que el tema suscitará un debate sobre las estrategias de prevención al uso.

Las implicaciones de los resultados obtenidos, calificados de dramáticos (Clayton, 2000: 1965) tienen unas implicaciones para la práctica. En las conclusiones se sugiere la conveniencia de recoger datos con mayor frecuencia, tomar en consideración los aspectos afectivos y adoptar enfoques transdisciplinarios que integren aspectos individuales (biológicos, psicológicos) con factores contextuales. Los modelos de simples efectos principales deben dar paso a modelos más complejos. Se debe pasar del “¿funciona?” a cuestiones más matizadas: “¿qué funciona, para quién, bajo qué condiciones, cómo y por qué?”. Este estudio supone un reto y al mismo tiempo una oportunidad para el futuro de la prevención.

Con la intención de continuar indagando sobre posibles alternativas que expliquen los efectos nulos que hemos observado, se presentan a continuación algunos análisis posteriores acompañados de reflexiones personales sobre los mismos.

8.14. Necesidad de un tiempo mínimo

Hemos señalado que por razones de agenda el análisis de datos debía realizarse entre finales de diciembre y principios de enero, lo cual permitía un solo trimestre de intervención. Hemos de reconocer que, aunque se hayan realizado las sesiones previstas, el tiempo es demasiado breve para poderse detectar diferencias entre el pre-test y el post-test. El desarrollo personal es un proceso que requiere un periodo amplio para poderse observar progresos. Esto induce a considerar la necesidad de establecer periodos más amplios en la evaluación cuantitativa. Al mismo tiempo esto sugiere la conveniencia de orientarse hacia la integración curricular. Dado que el programa continua en los diversos centros experimentales, a final de curso está prevista una nueva aplicación del post-test, así como futuras aplicaciones en cursos futuros, con objeto de recoger datos secuenciados a lo largo de la secundaria.

8.15. Insensibilidad de los instrumentos a ligeros cambios

En repetidas ocasiones nos hemos encontrado con alumnos ante la elección de estudios que han dicho algo similar a: “Dudo entre estudiar Economía, Derecho o Dirección y Administración de Empresas, ¿hay algún test que me pueda ayudar a tener claro lo que más me conviene?” Como sabemos, no hay ningún instrumento de orientación profesional que permita discriminar entre matices tan sutiles.

Tal vez en el caso de la educación emocional nos encontramos con algo similar. El instrumento utilizado hemos visto que tiene una alta fiabilidad. Los resultados son altamente

estables entre los centros, cursos, grupos y sexos. Pero tal vez sea insensible a los cambios que se pueden experimentar durante tres meses. Hay que tener presente que estos cambios radican en lo más profundo de la personalidad y se manifiesta en relaciones interpersonales. Los cambios de la afectividad de las personas no pueden ser rápidos; sino que se caracterizan por un ritmo lento y sosegado. Los efectos de la labor tutorial solo se pueden detectar una vez pasado un curso o ciclo educativo.

Por otra parte, cuando observamos estos resultados habíamos aplicado el CEE en su versión de 5 alternativas: nunca, a veces, a menudo, casi siempre, siempre. Este sistema de recogida de datos puede ser un error por las siguientes razones. Los dos extremos no se eligen casi nunca. Con lo cual solamente quedan tres opciones. Para cambiar de opción, por ejemplo de “a veces” a “a menudo”, debe haber un cambio importante. Ligeros cambios no son percibidos.

Por estas razones, la investigación en los últimos años apunta a la recomendación de utilizar escalas de cero a 10, que en total son once valores, ya que se incluye el cero y el diez. Con estas escalas, el instrumento es mucho más sensible. Es más fácil pasar, por ejemplo del 6 al 7. Recomendamos a los investigadores, que siempre que puedan utilicen escalas de cero a diez, como mínimo. En menor escala se pierde información importante que limita mucho la sensibilidad del instrumento para detectar ligeros cambios entre el pretest y el postest.

8.16. Estrés por los exámenes en el post-test

La aplicación del pre-test se hizo al principio de curso. El alumnado llega descansado después de las vacaciones y todavía no se han iniciado las exigencias académicas. Se puede decir que es una época de tranquilidad. Mientras que la aplicación del post-test se ha realizado en los últimos días de clase de diciembre. Esta época coincide con los exámenes del primer trimestre. Es de dominio público que el tiempo de exámenes supone un aumento del estrés entre el alumnado. Por tanto, es posible que esto haya podido influir en los resultados.

8.17. El efecto de la deseabilidad social

El efecto de la deseabilidad social es el fenómeno según el cual los sujetos al responder a un cuestionario no lo hacen de acuerdo a sus percepciones de la realidad, sino en función de lo que creen que es deseable. En nuestro caso podemos afirmar, a partir de las observaciones en clase y también a partir de ciertos análisis, que el efecto de la deseabilidad social ha estado presente. Principalmente en los primeros cursos. También lo ha estado más en el pre-test que en el post-test. Podemos inferir que a medida que avanzan los cursos de la ESO, y también a medida que avanza el programa de educación emocional, se produce una mayor confianza por parte del alumnado, junto con una mejor autoconciencia emocional, que le lleva a responder de forma más objetiva. Veamos algunos indicadores de este fenómeno.

En las observaciones durante la aplicación de las pruebas pudimos escuchar repetidos comentarios entre los alumnos que inducían a pensar que no respondían según sus percepciones sino según lo que consideraban que el profesor “quería escuchar”. Ejemplos de comentarios en este sentido son: “¿qué hay que contestar en esta pregunta? No vas a decir la verdad, supongo”, “En la pregunta número ... vas a decir la verdad?”, etc. Esto es un claro indicador de unas normas morales impuestas que inducen al alumnado a ocultar la verdad de su comportamiento a profesores y padres. Este es un fenómeno conocido, pero que

viene al caso insistir. Lo cual pone en cuestión la aplicación de cuestionarios con preguntas comprometidas de carácter personal. Tal vez la cultura escolar mediterránea no está acostumbrada a tratar en clase temas de desarrollo personal que incluya un tratamiento profundo de las emociones. Esto ha sorprendido mucho al alumnado, tal como han puesto de manifiesto ellos mismos y el profesorado.

8.18. De la incompetencia inconsciente a la incompetencia consciente

A partir del análisis de la correlación inter-grupo, hemos analizado algunos casos (alumnos) concretos en los cuales las puntuaciones post-test son inferiores a las puntuaciones pre-test. A partir de los datos es difícil hacer una interpretación de los resultados. El análisis cualitativo complementario nos ha puesto en camino hacia una posible respuesta.

Hemos realizado varias entrevistas con los alumnos, con los cuestionarios en la mano, para preguntar a que se debe que en el pre-test respondieron con unas puntuaciones superiores a las del post-test. Hemos analizado algunos ítems en concreto. Dar respuesta a esta pregunta por parte del alumnado no ha sido fácil. Hemos tenido que reinterpretar sus intentos de explicación.

Nuestra interpretación en estos momentos es la siguiente. Resulta que los alumnos en el pre-test han respondido a partir de su situación de incompetencia inconsciente. Así, por ejemplo, ante algunos ítems como “69- Sé expresar mis emociones”, “70- Comprendo las emociones de los demás”, “71- Controló mis impulsos y pienso antes de actuar”, etc., en el pre-test se contestaron con una puntuación que reflejaba lo que se pensaba en aquellos momentos. A lo largo del programa han tomado conciencia de que esto no es tan fácil como podrían haber supuesto. La formación les ha colocado en una situación de incompetencia consciente.

Recordemos que en la formación se considera que se pasa por cuatro fases que quedan reflejadas en la siguiente tabla.

Etapas en la formación		
	Inconsciencia	Consciencia
Incompetencia	Incompetencia inconsciente (Fase 1)	Incompetencia consciente (Fase 2)
Competencia	Competencia inconsciente (Fase 4)	Competencia consciente (Fase 3)

En la primera fase se está en la situación de incompetencia inconsciente. Es decir, no se sabe que no se sabe. A través de la formación se pasa en primer lugar a una toma de conciencia de la propia incompetencia. Esta es la etapa que suponemos ha recorrido el alumnado durante los tres primeros meses del programa. A medida que se va profundizando, se pasa a la competencia consciente. Esto significa que se está en condiciones de comportarse de acuerdo con unas competencias adquiridas, pero hay que estar atento para ponerlas de manifiesto. El control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la conciencia emocional, etc., pueden estar presentes sólo en la medida en que uno tenga una conciencia atenta a lo que está haciendo. Posteriormente se pasa a la competencia inconsciente; esto se produce cuando las competencias emocionales se manifiestan espontáneamente en el comportamiento habitual. Esto significa que se ha producido una transferencia de las competencias a las situaciones habituales de la vida.

Dado que estamos en un proceso de formación permanente, futuras informaciones nos permitirán tomar conciencia de la propia incompetencia en otros aspectos: habilidades de afrontamiento a los exámenes, estrés ante situaciones de conflicto, bloqueos emocionales,

etc., que exigirán nuevas propuestas formativas. De esta forma nos movemos en un proceso de desarrollo personal y social a través de la formación permanente.

9. RESUMEN Y CONCLUSIÓN

Se ha presentado un ejemplo de investigación cuantitativa aplicada a la educación emocional. Se ha presentado de forma sucinta todo el proceso. Se ha elegido un caso en que los resultados son nulos, lo cual deja al investigador con una sensación de frustración e impotencia. Pero incluso en estos casos, las conclusiones pueden aportar luz sobre el conocimiento. Esto es lo que se ha pretendido ilustrar con este ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (coord., 1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (coord. 2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 187-203.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

OS INVESTIGADORES E AS INVESTIGADORAS EN CIENCIAS DA EDUCACIÓN COMO PROFESIONAIS.¹

José Antonio Caride Gómez

joseantonio.caride@usc.es

Grupo de Investigación SEPA-interea

Facultade de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

Situando o quefacer dos/as investigadores/as en Ciencias da Educación nos variados percorridos polos que deberán transitar para acceder a unha carreira científica profesionalizada, as principais argumentacións que presentamos remítense a cinco factores ou dimensións clave, unha vez admitida a necesidade de engadir á vocación de estudar (sendo estudante) o complicado e desafiante cometido de seguir estudando como profesionais da investigación. Isto é, do que outros estudan e do que un mesmo, individual e colectivamente, deberá facer para que outros se sintan convidados a estudar. Cinco factores arredor dos que se constrúe a identidade e a entidade da “carreira investigadora” e as súas “circunstancias”: a formación inicial; a figura do director/a; o equipo ou grupo de investigación; as políticas científicas de I+D+i; e o marco institucional, académico, científico e social no que desenvolve o seu labor. Todos eles, inescusablemente, lidos e valorados no contexto universitario español e nas súas realidades cotiás.

1. DA VOCACIÓN Á PROFESIÓN INVESTIGADORA

No seu “eloxio á imperfección”, un emotivo relato autobiográfico no que a Premio Nobel de Medicina Rita Levi-Montalcini (1990: 13) reflectía o seu permanente afán de superación, confesaba que na súa carreira investigadora e a tenor da súa propia traxectoria científica, o éxito e a satisfacción persoal acadados non dependeran tanto do seu “grao de intelixencia” nin da capacidade para levar a cabo as tarefas emprendidas, senón máis ben, na súa maior parte, dunha “entrega total á tarefa e da capacidade de pechar os ollos ante a dificultade”; tanto, afirmaba, como para poder “afrontar problemas que outros, máis críticos e máis enxeñosos que nós, non poderían”.

Invoco á profesora e científica Rita Levi-Montalcini para salientar a importancia, nos percorridos do quefacer investigador, de ter situado neste II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación a perspectiva profesional ou profesionalizadora; non só como unha expectativa no horizonte dos tránsitos posibles polos que poderá derivar a formación dos titulados en Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Maxisterio...

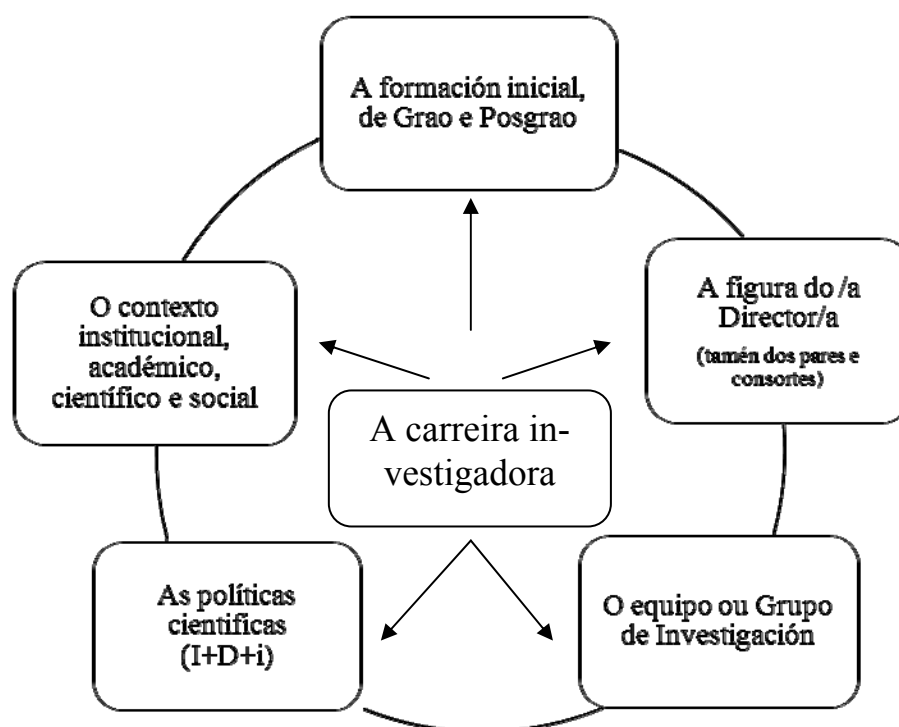
¹ *Nota introducida polos coordinadores.* Este texto correspóndese coa participación do profesor José Antonio Caride Gómez na mesa redonda titulada O INVESTIGADOR EN CIENCIAS DA EDUCACIÓN COMO PROFESIONAL: SAÍDAS E NOVOS NICHOS DE EMPREGO.

senón tamén como unha reivindicación que faga visible a vontade desta Facultade, dos seus Departamentos, das Áreas de Coñecemento e dos Grupos de Investigación que a elas adscriben o seu labor..., de contribuír activamente na produción científica das Universidades, favorecendo a participación dos investigadores mozos na mesma. E, por congruencia, de equilibrar ou harmonizar as súas posibilidades de formación e profesionalización na investigación coas que xa se teñen acadado noutros centros (Facultades e Institutos), Departamentos e Grupos de Investigación.

Unha invocación que tamén ten o sentido de percibir o traxecto vital dun investigador ou dunha investigadora nos termos dunha “carreira” –de obstáculos e dificultades, máis tamén de posibilidades– que ninguén pode facer por un mesmo, na que a importancia das circunstancias son ou poden ser determinantes, mais non tanto como para minorar a propia capacidade do investigador ou da investigadora para sobrepoñerse a elas, acrecentando ou compensando co seu esforzo, dedicación, persistencia, resistencia, entusiasmo... os condicionantes “externos”.

A complexidade dos tránsitos polos que conducen os investigadores o seu percorrido profesional, dando continuidade ao seu traballo previo como estudantes de grao e posgrao, non poden resumirse en poucas palabras; máxime se, como afirman Phillips e Pugh (2001), por moito que poidan contar coa axuda doutras persoas do seu contorno (titor, director da Tese, académicos do Departamento, etc.), a responsabilidade de construírse como investigador sempre ten que ser asumida en primeira persoa, tomando a iniciativa, conquistando a propia autonomía e a das prácticas que deberán desenvolver, se verdadeiramente aspira a entender en tódolos seus significados a carreira na que acaba de ingresar ou pola que xa comezou a camiñar.

En todo caso, unha carreira –para ben, ou para mal, moito mais real que metafórica– na que ao meu xuízo están presentes cinco dimensións ou vectores clave, que dificilmente poderán ser minusvalorados e aos que ningún investigador ou investigadora deberá ser indiferente, sexa cal sexa –no marco dun código ético explícito ou implícito, no que non todo vale– o seu particular modo de construírse como científico, no caso que nos afecta nas amplas e complexas opcións que propician as Ciencias da Educación. Cinco “circunstancias” ou realidades (véxase figura nº 1) que resumimos na formación inicial dos investigadores, a figura do director ou directora, os equipos ou grupos de investigación, as políticas científicas nos seus diferentes ámbitos de concreción e, por último, o contexto institucional, académico, científico, social... Sen dúbida, non son as únicas circunstancias que definen ou nas que se insire o “ser investigador” ou o “estar de ou como investigador”, mais todas son, ata o punto de xogar un papel decisivo nas oportunidades (ou na falta delas) que teñen ao seu alcance as persoas que decidan dedicar a súa vida, ou unha parte importante dela, á creación e a difusión do coñecemento científico. Acaso, porque non pode ser esquivado que investigar significa realizar actividades de estudo, intelectuais e experimentais dun xeito sistemático con propósito de incrementar, diversificar, crear, innovar... os coñecementos que se posúen sobre unha determina disciplina, especialidade ou problemática de índole físico-natural, social, cultural, histórica, tecnolóxica, etc. O que, en moitos casos, acaba sendo un verdadeiro modo ou estilo de vida.

Figura nº 1. A carreira investigadora e as súas “circunstancias”

Non obstante, tal e como lembra Becher (2001:142), as carreiras académicas –que aquí poderíamos estender ás investigadoras, como tamén el implicitamente fai– “están suxeitas a unha variedade de factores causais, sen que poida demostrarse que algúns deles predominan en todos os casos”, de xeito tal que acaban sendo unha amalgama de acontecementos, queridos ou azarosos, previsibles ou emerxentes, nos que se mesturan as preferencias e as competencias individuais, os antecedentes disciplinares e os imperativos ou circunstancias socioinstitucionais. Esa especie de habitus, que diría Pierre Bourdieu (2003) no que van confluindo distintas lóxicas, nas que a idea de “campo” supón rachar coa suposición de que os científicos forman un grupo unificado, con traxectorias similares, homoxéneo aínda na diversidade, o que tamén comporta cuestionar a visión idílica do mundo científico e das comunidades científicas como un mundo de intercambios xenerosos, no que todos os investigadores colaboran procurando o logro de obxectivos comúns. Para Bourdieu (2003: 85), superando calquera visión inxenuamente idealista do mundo científico como comunidade solidaria, debe lembrarse que “os científicos teñen en común unhas cantas cousas que, desde un determinado punto de vista, os unen e, desde outro, os separan, os dividen, os confrontan: ocorre cos seus obxectivos, incluso os mais nobres, como descubrir a verdade ou combater o erro, así como con todo o que determina e fai posible a competición, como unha cultura común, que tamén é unha arma de loita científica”.

2. A IMPORTANCIA DA FORMACIÓN PREVIA NA “PIRÁMIDE DO MÉRITO”

A exploración e a práctica son dous compoñentes fundamentais das aprendizaxes que deberán habilitarse, toda vez que “non investiga pola investigación en si mesma, senón para demostrar que aprendeu de que xeito facelo conforme aos criterios profesionais” (Phillips e Pugh, 2001: 40), interiorizando valores e comportamentos que orientan e integran aos in-

vestigadores nun marco normativo, ético e institucional do que dificilmente poderán substraerse no seu desenvolvemento científico-profesional.

No que respecta ás circunstancias que concorren –ou deberían concorrer – na formación inicial de Grao e Posgrao, todo indica que as maiores ou menores posibilidades de situarse na carreira científica veñen dadas polo capital académico acreditado. E que, nas coordenadas dunha competitividade crecente semellan depender cada vez mais das cualificacións obtidas nos cursos universitarios, ás que se procura “obxectivar” en función de criterios e baremos que se difunden nas convocatorias públicas de bolsas, programas, concursos, etc., cos que se miden e comparan os méritos dos candidatos e candidatas a unha determinada función investigadora e, de selo caso, tamén docente. As institucións que teñen como soporte a iniciativa privada tamén valoran os expedientes académicos, aínda cando sexa frecuente que se supediten a outros méritos, habelencias, actitudes, intereses, etc. con marxes de liberdade e discrecionalidade que acostuman a estar menos pautados no sector público.

A “pirámide do mérito” á que aludía o profesor Manuel Ballester (1989: 368) observando a súa propia experiencia científica, ilustra en boa medida o marco no que deben ser entendidas –ou cuestionadas– estas apreciacións na sociedade competitiva actual, baseada na eficacia e informada pola meritocracia, de xeito tal que “o número de candidatos cualificados para exercer unha función diminúe en proporción xeométrica coa altura do nivel acadado”. Un feito que o profesor Ballester exemplificaba ao dicir que “a maior probabilidade de acadar unha bolsa para a realización do doutoramentocéntrase inicialmente en quen posúen un bo expediente académico; a probabilidade de acadar un emprego na ensinanza ou na investigación é maior para un doutor que para un licenciado; a probabilidade de obter unha axuda para ampliar a formación científica nunha escola de reputación depende da aprendizaxe acadada durante a realización da tese de doutoramento, e da cantidade e a calidade dos traballos que dela resultaron; as probabilidade de desempeñar unha función de responsabilidade, tanto no mundo académico como no ámbito industrial, son superiores para quen recibiron unha formación posdoutoral suplementaria no estranxeiro...” Para concluir sinalando que, sen embargo, a regra da “pirámide do mérito” non é asumida por tantos como podería agardarse, senón máis ben por uns poucos, “ao inhibila a cotío certos defectos e carencias persoais capitais, como son a preguiza, que soe nutrirse da escusa e arrouparse na comodidade, a ignorancia, xerada pola frivolidade ou ben causada pola ausencia de información e guía, e a desmotivación”. Nada disto, guste ou non, é alleo á reputación, credibilidade e recoñecemento dos investigadores entre os seus pares, nos sistemas de clasificación e localización relativa nas disciplinas científicas e, por ampliación, na imaxe que trasladan –ou se percibe deles– nas súas interaccións coa sociedade.

Mais aló destas consideracións debe poñerse énfase en que a formación e profesionalización científica comportan grandes doses de tempo e esforzos, nos que a honestidade e a humildade intelectuais deben ser dúas calidades fundamentais a ter en conta na carreira investigadora, sexa para manter activo un permanente sentido autocrítico e de autoexigencia consigo mesmos, sexa para desenvolver unha crítica constructiva respecto do coñecemento e das súas contribucións á mellora do benestar individual e colectivo. Non debe esquecerse que desde a mesma identificación e definición dos problemas que poden ser obxecto (e suxeito) de estudo, ata a revisión dos seus antecedentes e do marco teórico dispoñible, ata a metodoloxía da investigación utilizada ou a capacidade explicativo-interpretativa que se poña en xogo, requiren dunha dilatada inmersión nos saberes, nos métodos, na toma de decisións, nos riscos que se asumen, que só poden adquirirse ao cabo dunha formación densa e intensa, prolongada e ben orientada.

A formación require de información, pero sobre todo dunha socialización que saliente as virtualidades do “saber” e non só do “facer”, conciliando tanto como poida ser factible o coñecemento teórico e as aplicacións prácticas. E, sendo consecuentes con elas, dunha decidida vocación de servizo á sociedade, asumindo –no que atinxe á investigación educativa– que as súas achegas deben ter efectos directos na mellora das políticas educativas e das súas propostas de reforma, na redución das disfuncionalidades e fracasos asociados aos procesos de ensino-aprendizaxe, na innovación e a calidade da educación, na formación profesional e laboral, na educación para a cidadanía, etc.

Nas Ciencias da Educación e nas súas diferentes titulacións isto debería proxectarse nunha formación que faga moito mais explícitos os aportes que a investigación educativa fai ou pode facer á sociedade, no que teñen de común e de singular todas e cada unha delas. Non basta, por tanto, con formar teórica, conceptual, metodolóxica e instrumentalmente aos estudantes e futuros profesionais da educación en contidos relacionados coa investigación educativa..., como meros “consumidores” da investigación feita por outros. Máis que iso, precisamos situar a investigación no itinerario académico e profesional dos estudantes das diferentes titulacións, xa desde o seu acceso á Universidade, motivando o seu interese por doutorarse sen agardar aos últimos meses da súa graduación. Unha circunstancia que tamén incidirá no logro dunha maior vinculación entre a actividade docente dos profesores universitarios e o seu labor investigador, facendo mais partícipes aos estudantes das dinámicas e tarefas que desenvolven nos grupos de investigación aos que están adscritos.

3. A CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DA CARREIRA INVESTIGADORA

Aludir á construción compartida da carreira investigadora, sen deixar de asumir todo o que comporta de proxecto e traxecto persoal –mesmo individualizado– supón recoñecer de xeito explícito que na mesma interveñen diferentes axentes ou actores principais, con atribucións, cometidos, actuacións, etc. que facilitan, potencian ou inhiben, ás veces dun xeito decisivo nas oportunidades profesionalizadoras dos investigadores. Aludimos, en concreto, ás figuras “directivas” (titor, orientador, director, investigadores principais, etc.), aos pares identificados cos grupos ou equipos de investigación, e aos membros da comunidade científica en xeral.

A figura do director, converxente ou precedida pola do titor, ten unha importancia decisiva na construción “compartida” da carreira investigadora, cando menos nos seus inicios. Non tanto, ás veces, para conseguir formal, institucional e académicamente os obxectivos desexados –a defensa da Tese e o consecuente doutoramento– senón e sobre todo para conseguilos dun xeito que sexa verdadeiramente interesante e suxestivo de cara ao futuro, nos planos científico, ético, etc. Tamén aquí, a experiencia do profesor Ballester (1989: 374) ilumina con sabiduría o panorama das relacións establecidas entre os investigadores noveles e as persoas que deben asumir a responsabilidade de orientar o seu labor, ao salientar que “si ben un director dun equipo ou escola de investigación non pode asegurar a continuidade deste, si pode deixar unha pegada perenne na formación e nas actitudes profesionais dos seus antigos colaboradores, así como na calidade da súa labor científica”. Phillips e Pugh (2001: 123) consideran ata tal punto importante a relación estudante-director que “os graduados non poden deixala ao chou, senón que deben comprender que esperan deles os directores e actuar en consecuencia”, para engadir que “unha vez que contan con esta ‘información interna’, poderán desenvolver as habelencias necesarias para franquear calquera barreira na comunicación e establecer un vínculo que beneficie a ambas partes”. Diso se trata, e a poder ser non só coxunturalmente senón dun xeito sostible e duradeiro.

Os Grupos ou Equipos de Investigación insiren as súas dinámicas de traballo no conxunto dos axentes que articulan institucional e corporativamente os procesos de I+D+i nun determinado contexto ou sociedade: as Universidades, os organismos públicos de investigación, os centros tecnolóxicos, os parques científicos e tecnolóxicos, o tecido empresarial, etc. Neles xorden e se consolidan as liñas de investigación ás que se vinculan os seus integrantes, os recursos propios e compartidos, a tarefa colaborativa, etc. E, con eles, no marco das Universidades, os Departamentos, Institutos, Redes, etc. aos que ese Equipo ou Grupo está adscrito. Nas coordenadas científicas actuais, o traballo cotiá de investigación debería levarse a cabo dentro dos Grupos de Investigación, formados por investigadores “senior”, que dirixen, titorizan ou orientan aos investigadores mozos que se incorporan ao Grupo, normalmente para a realización da súa Tese de Doutoramento, no marco dun Máster, dun Programa de Doutoramento, Proxecto de Investigación, etc.

Os Grupos de Investigación, ademais das ideas, plans e proxectos de investigación, aportan a infraestrutura científica necesaria para a consecución dos obxectivos propostos, así como o afrontamento das dificultades que inevitablemente aparecen, tratando de articular o quefacer individual coa tarefa colectiva, as expectativas de cada un dos seus integrantes coas colectivas e institucionais. A incorporación como investigador a un equipo non é doada, debendo transitar por diferentes secuencias ou fases de “inserción”, sexa dun modo directo ou despois dun período máis ou menos longo de mobilidade noutros grupos, centros de investigación, etc. Ao fin e ao cabo, como dirá Becher (2001: 44), a miúdo trátase dun proceso de socialización no que se van construíndo e reconstruíndo diversas identidades e compromisos, de natureza persoal e institucional, sentimentais e racionais, vocacionais e interesados, exclusivos e inclusivos, estruturais e ata morais, de xeito tal que “ser admitido como un membro dun sector en particular da profesión académica —aquí volve-mos a asimilala á investigadora, pola converxencia que nela se da nas Universidades españolas— implica non só un nivel suficiente de competencia no propio oficio intelectual, senón tamén unha medida axeitada de lealdade ao propio grupo colexiado e de adhesión ás súas normas”.

4. O DECISIVO PROTAGONISMO DAS POLÍTICAS CIENTÍFICAS

A política científica, no que agora habitualmente identificamos como I+D+i, constitúe un referente clave como un factor inhibidor ou favorecedor de oportunidades no desenvolvemento da carreira investigadora; non só financeiras —que tamén— senón, e sobre todo, no que atinxe á capacidade de acollida e inclusión nun proceso orientado a formarse e desenvolverse “competitivamente” nos itinerarios da ciencia, do coñecemento, da innovación... Unha política na que —como se expresaba na Estratexia Nacional de Ciencia e Tecnoloxía promovida no seo da Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (2007: 3)— o coñecemento científico e técnico, con todo o que pode comportar de creación, produción e aplicación ao conxunto da sociedade “é unha das forzas motrices dos procesos de crecemento económico e de mellora do benestar social”. A Unión Europea ten situado na ciencia e a tecnoloxía un dos seus eixos centrais, outorgándolle un especial protagonismo na renovada Estratexia de Lisboa para o crecemento e o emprego, mesmo para o afrontamento da crise socioeconómica que se desencadea a nivel mundial nos derradeiros meses.

Neste contexto deben ser valorizadas as actuacións emprendidas a nivel europeo, estatal e autonómico desde os primeiros anos oitenta do pasado século, tanto nos seus avances coma nos seus retrocesos, dos que os Programas Marco de I+D, as Leis da Ciencia (a vixente desde 1986 e a nova Lei en trámite parlamentario), o Plan Nacional de I+D+i, os Programas Rexionais e Autonómicos..., son un exemplo consolidado de involucrar ao Estado, ás empresas, Universidades, organismos de investigación e institucións encargadas

da transferencia de tecnoloxía e coñecemento nun esforzo decidido por acadar niveis de investigación e innovación mais estimables, incrementados os recursos, focalizándoos en novas actuacións, abordando reformas normativas, creando novos sistemas de seguimento e avaliación, etc.

Cabe salientar que no Proxecto de Lei da Ciencia, a Tecnoloxía e a Innovación (LCTI) promovida polo Ministerio de Ciencia e Innovación e remitido ao Congreso dos Deputados para a súa tramitación parlamentaria, unha vez aprobado polo Consello de Ministros do Goberno de España o 7 de maio de 2010, todo o seu capítulo II está dedicado aos recursos humanos na investigación, coa vontade de crear un esquema para o desenvolvemento profesional do persoal investigador. Nesta perspectiva, entre as súas principais novidades debe anotarse que figura a regulamentación da mobilidade entre entidades públicas e o sector privado, a creación de contratos laborais específicos para investigadores e a asunción, dunha forma explícita, da avaliación do desempeño aos efectos da carreira profesional nos organismos públicos da Administración Xeral do Estado.

Neste punto, sometido a lecturas críticas por distintos colectivos de investigadores en formación e consolidados, a Lei prevé que o desenvolvemento profesional do persoal investigador se articule en dúas etapas previas (formación predoutoral e posdoutoral) e unha carreira profesional. Na etapa de formación predoutoral creárase unha nova figura contractual co fin de axectar a lexislación laboral á estrutura das titulacións universitarias derivadas da adaptación dos estudos de Doutoramento ao Espazo Europeo de Educación Superior, mentres que na etapa de formación posdoutoral –na que tamén se contempla unha figura contractual– buscarase unha mellor adecuación aos fins de dita etapa que as existentes na actualidade. O desenvolvemento profesional do persoal investigador suporía o acceso a unha “carreira” na que se contemplan diferentes graos. O primeiro (“grao de acceso”), xunto coa figura contractual creada a tales efectos, suporía unha contratación laboral de cinco anos cunha avaliación externa ao final do terceiro ano, que de superarse conducirá a unha contratación indefinida. Acadada esta, os grados de consolidación e posteriores serán determinados polas entidades contratantes, posibilitando ou así se espera, unha configuración da carreira profesional que “se articule de forma flexible permitindo que os axentes de execución poidan incorporar directamente, mediante contratos indefinidos, persoal investigador en graos superiores ao inicial, así como investigadores distinguidos mediante o réxime especial de alta dirección”.

Estas e outras consideracións normativas modificarán ou consolidarán a articulación que o Ministerio de Ciencia e Innovación español fai da “carreira investigadora actual”, da que na súa páxina Web se di literalmente que xa desde o seu inicio supón un reto persoal e o acceso aos maiores niveis de formación posibles, nos que o investigador se incorpora nunha aventura apaixonante, que supón “converterse nun axente activo na xeración de coñecemento e de novos descubrimentos que farán que a sociedade futura sexa máis xusta, solidaria, respectuosa co medio ambiente, cunha mellor ordenación do territorio, cun patrimonio cultural e histórico mais valorado e coidado, capaz de vencer novas enfermidades, capaz de realizar unha medicina realmente preventiva para todos, cun tecido empresarial mais innovador e polo tanto cunha economía mais competitiva”. Descrición na que cabe preguntarse polo lugar que ocupan a educación e outras prácticas das que se ocupan as ciencias sociais, a miúdo invocadas como soportes fundamentais dunha vida en sociedade plena en dereitos e valores que agranden a condición cidadá.

Subliñando de forma expresa que a carreira investigadora “é un camiño a percorrer cun futuro brillante” ilustranse graficamente as distintas etapas a través das que se vai configurando dita carreira: etapa predoutoral, doutoramento, etapa posdoutoral e posibilidades de consolidación (gráfica nº 2). En todo caso, anticipando que é un camiño que poderá recibir

Entre as primeiras e no marco dunha convocatoria moi plural de axudas, cabe mencionar as Bolsas de Formación de Profesorado Universitario (FPU), as Bolsas de Formación de Persoal Investigador (FPI), as bolsas predoutorais das Comunidades Autónomas (entre elas, as da Xunta de Galicia), de Administracións Locais (Deputacións e Concellos); outras Bolsas Predoutorais a cargo de Fundacións, Padroados, Universidades, Consellos de Investigacións Científicas, Sociedades Científicas, Organismos Autónomos, Empresas, etc.; ou as bolsas –tamén contratos– de investigación vinculados a convenios bi ou multilaterais entre as Universidades e as Administracións Públicas, Empresas, etc.

En tanto que axudas posdoutorais deben salientarse, pola súa relevancia nos derradeiros anos, as opcións incluídas no Programa Nacional de Contratación e Incorporación de Recursos Humanos, que se teñen concretado en subprogramas específicos como o Torres Quevedo (contratación de doutores e tecnólogos en empresas, asociacións empresariais, centros tecnolóxicos e parques científico-tecnolóxicos), o Ramón y Cajal (incorporación de doutores a centros españois de I+D), Juan de la Cierva (contratación de mozos doutores que obtiveron o seu título recentemente, co obxecto de que poidan incorporarse a equipos de investigación para o seu fortalecemento), Programa I3 (mediante o que se trata, basicamente, de incentivar a incorporación ao sistema nacional de I+D de investigadores mozos con alto potencial investigador en grupos emerxentes e consolidados).

No caso galego, tendo como pano de fondo as actuacións promovidas pola Xunta de Galicia, o Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico, redominado como Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica-IN.CI.TE (2006-2010) –redactado coa finalidade de coordinar os recursos, fomentar a investigación e o desenvolvemento tecnolóxico e a súa posible concertación con plans estatais e programas de carácter bilateral ou multilateral de Comunidades Autónomas–, deben salientarse os Programas Isidro Parga Pondal (de apoio á inserción, en organismos públicos e privados de investigación da Comunidade Autónoma de Galicia, de doutores cunha formación investigadora acreditada en organismos científicos nacionais ou estranxeiros) e o Ángeles Alvariño (de axudas á especialización de doutores recentes en organismos públicos e privados de investigación da Comunidade Autónoma de Galicia).

5. O LABOR DOS INVESTIGADORES E DAS INVESTIGADORAS EN CLAVE SOCIAL E UNIVERSITARIA

A estrutura xerárquica da carreira científica, a loita pola competitividade e a excelencia, a tipificación da produción segundo índices de impacto, etc. forman parte deste encadre, no que implícita ou explicitamente as comunidades científicas modernas fan notorios esforzos por ser recoñecidas e valoradas como tales. De aí que nada ou moi pouco do que emprenden sexa azaroso, nin meramente conxuntural ou secundario. Nada, en calquera caso, á marxe da sociedade.

Todo importa, comezando pola escritura e a transferencia do coñecemento que crean ou producen os investigadores, sendo xulgados e avaliados non só respecto dos avances que acadan nas súas particulares liñas de investigacións senón tamén pola comparación á que deberán ser sometidas nun determinado eido disciplinar e/ou científico. Como diría Tony Becher (2001: 108) na súa suxestiva lectura acerca das culturas disciplinares, dos territorios e das tribos académicas, é na comunicación onde se une o sociolóxico e o epistemolóxico, “dando forma e substancia aos enlaces entre as formas e as comunidades do coñecemento”.

Os científicos, que aquí asimilamos aos investigadores profesionais, deben escribir. Tanto como para que o enunciado “publica ou perece”, co que o profesor Victoriano Gar-

za (2009: 58) da título a un suxectivo libro editado en México polo “Colegio de Chihuahua”, sexa considerado como un principio básico no desenvolvemento da ciencia a nivel mundial: unha práctica imprescindible para a solución dos problemas e o avance do coñecemento científico, que concreta no día a día, ata o punto de que “a investigación non publicada é como se nunca se tivera feito, os seus realizadores non existen ante a comunidade científica”. A comunicación –reitera Becher (2001: 18)– é unha compoñente central da actividade académica e científica, tanto como que “un novo descubrimento, unha invención nova que non estea a disposición doutros membros da comunidade científica, será só unha peza de propiedade intelectual privada, destinada a acompañar ao seu dono á tumba. O dono do novo descubrimento non recibirá crédito pola súa contribución, agás que esta-bleza primeiro a súa autoría e o comparta con outros científicos”.

Aludimos, xa con estas argumentacións, ao contexto institucional, académico e “social” no que a investigación se insire... desde as Universidades ata as sociedades científicas, as editoriais, as revistas, a mobilidade e a internacionalización dos curriculum, etc. Unha perspectiva na que se evidencia non só a necesidade de explicar e interpretar a labor dos investigadores e a súa carreira profesional en clave social –mesmo histórica e sociolóxica– senón tamén as diferenzas significativas que existen entre os seus respectivos ámbitos de coñecemento (con todas as tipoloxías ás que poderán dar lugar), os Departamentos e centros aos que adscriben o seu labor, as realidades socioeconómicas e culturais que os contornan, etc. senón tamén a súa propia “cultura profesional”, proxectada no recoñecemento da mesma e na súa actividade máis cotiá, sexa nun laboratorio, nun despacho, nunha biblioteca ou en calquera das paisaxes –construídas e/ou naturais– nas que leva a cabo as súas indagacións. Feitos ou realidades nos que fai visible o seu labor, nos que está permanentemente exposto ao escrutinio dos públicos.

Neste sentido, coincidimos con Jesús Ibáñez (1985: 21) na súa percepción acerca do investigador social como alguén que “está permanentemente ex-posto ás preguntas que se lle fan”, nun escenario no que nin o científico pode ser plenamente neutral nin a ciencia –moito menos aínda se ten por obxecto e suxeito de estudo ás realidades e ós procesos educativos– totalmente desinteresada. Os universitarios, sinalaba, ao igual que acontece con calquera outro traballador, sempre “está necesariamente comprometido ou coa opresión ou coa liberación” (Ibid: 112). De aí a relevancia dunha investigación e dun quefacer investigador inserido nas realidades cotiás, que sitúen a traxectoria de quen o protagoniza na exploración dos novos marcos teóricos, metodolóxicos, instrumentais, etc. que emerxen “entre o estatuido e a busca” (García de Ceretto e Giacobbe, 2009), na complexa trama dunha produción de coñecementos científicos que non só pode estar orientada a acadar ou lexitimar resultados, senón tamén a xerar e validar procesos, entre a tradición e o cambio, entre o que se acumula e o que se innova ou transforma.

No contexto español, a partir da transición democrática que se inicia a mediados dos anos setenta do pasado século, as Universidades xa non poden ser entendidas sen a investigación que se desenvolve no seu interior. Nin, por extensión, dos logros que se asocian á procura de financiamento externo dos proxectos e grupos de investigación en convocatorias de concorrencia competitiva, nin a todos os significados que isto comporta nos compromisos que os investigadores adquiren coa sociedade, coa avaliación dos resultados, o rendemento por obxectivos, a proxección e divulgación externa dos avances producidos no coñecemento, etc., xerando cambios de certa transcendencia nos valores, as actitudes e o funcionamento das Universidades, comezando pola mesma dedicación do profesorado (Sanz, 2005: 184), de xeito tal que “ás dúas misións tradicionais da Universidade, consolidadas no binomio docencia e investigación ao longo do século XX, unha nova misión sémella terse engadido nos últimos anos: a transferencia e explotación dos resultados da

investigación”. Unha circunstancia que o autor vincula aos cambios normativos que se derivan das reformas universitarias emprendidas na Universidade española coa aprobación da Lei de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. Nela se inicia “un programa de apertura da Universidade á sociedade e ás empresas, ademais dunha integración conceptual da investigación nas súas actividades” (Sanz, 2005: 187).

Recentes apreciacións, realizadas por Moscoso e De Moya (2010: 64), poñen de relevo como España ten desenvolto unha intensa actividade na xeración do coñecemento, que a sitúa, desde o ano 2003, no noveno posto en volume de publicacións científicas, de un total de 217 países: “do conxunto dos traballos publicados por investigadores españois referenciados en SCOPUS, arredor do 70% se xeraron na Universidade. O resto pertence a investigadores do CSIC (Consello Superior de Investigacións Científicas) e outros OPI, o Sistema Sanitario, outros organismos da Administración e as empresas”.

Este proceso —no que todo indica que as Universidades se xogan unha parte moi estimable da súa razón de ser na sociedade do coñecemento e da información, cando menos en termos de credibilidade e acceso aos recursos, de atribución de estándares de calidade e de acreditación do seu profesorado—, acabará determinando, en opinión de Sanz (2005: 215), unha significativa diferenciación das Universidades con relación á actividade investigadora, nin na “súa capacidade para competir entre elas polo financiamento da investigación, nin en termos absolutos, nin no seu esforzo investigador, nin na súa excelencia investigadora”. Unha lectura que se traslada ás desigualdades existentes tamén no seo das propias Universidades entre as áreas de coñecemento, os Departamentos, Institutos, centros e grupos de investigación, etc., nos que as Ciencias Sociais e as Humanidades, e máis en concreto as Ciencias da Educación, acostuman a ser situadas no furgón de cola.

No marco deste Congreso, en ningún caso se deben obviar os problemas propios, específicos e case intransferibles da investigación educativa en España, dos que Carmona, Ariza e Bujanda (2000: 12) facían unha síntese no Informe elaborado para o Centro de Investigación e Documentación Educativa (CIDE) nos inicios desta década, ao expresar que aínda será preciso que se produzan avances salientables para que neste ámbito se “acade a masa crítica necesaria para poñerse á altura doutros ámbitos científicos e a súa falta de apoio pode significar un perigoso retroceso”. Entre outros, e a pesar dos avances que se teñen producido nas últimas décadas, os problemas a superar remítense a cuestións como:

- A propia natureza da investigación educativa, na que é preciso tomar en consideración a complexidade do obxecto de estudo, con vertentes éticas, sociais, filosóficas, económicas, pedagóxicas, históricas, psicolóxicas, etc.
- A escasa capacidade acumulativa do coñecemento e dos saberes que nela se xeneran, engadida a unha persistente fragmentación nos seus aportes.
- A carga ideolóxica asociada ás concepcións e prácticas educativas, sometidas a vaivéns continuos de índole política, axiolóxica, moral, etc. que a miúdo interfíren nos posicionamentos e actuacións profesionais, así como da comunidade científica.
- Os desencontros entre os investigadores en materia de educación e os responsables da toma de decisións, prolongada nas dificultades que xorden nas relacións que establecen con outros profesionais da educación, con expectativas e intereses diferentes.
- A escaseza de medios e unha certa falta de claridade estrutural, tanto no que se refíere aos recursos dispoñibles como aos déficits organizativos da investigación educativa, a atomización e falta de continuidade, etc.

De aí que todo indique que nas Ciencias da Educación e, en xeral, no conxunto de todas as Ciencias Sociais e Humanas, se require unha actividade investigadora máis intensa, con máis científicos traballando e procurando que a transferencia do coñecemento pedagógico á sociedade poida ter unhas consecuencias máis visibles na mellora da educación, no benestar das persoas e na calidade de vida. Sen embargo, os investigadores chamados a desenvolver o seu labor científico nas Ciencias da Educación –en calquera das súas áreas de coñecemento– nin se forman facilmente nin se lles incorpora aos grupos de investigación, aos Departamentos ou aos Institutos universitarios dun xeito suficientemente definido e articulado, consonte –cando menos– ao que se acostuma a facer noutros ámbitos da ciencia, singularmente nas identificadas como experimentais, físico-naturais, tecnolóxicas, etc. Por outra banda, na investigación educativa non só é frecuente senón tamén desexable que participen especialistas de distintas disciplinas, con diferentes adscripcións académicas e intelectuais, mesmo con valores e modos de proceder complementarios e, se cabe, diverxentes.

6. OLLANDO FUTUROS...

En converxencia coa vontade de impulsar e construír un Espazo Europeo da Educación Superior, consonte ao expresado na Declaración de Boloña de 1999, a estruturación e consolidación dunha política de investigación común no marco da Unión Europea terá como referente a creación dun Espazo Europeo de Investigación, no que poidan incrementar o seu protagonismo as iniciativas e logros que se asocien ao coñecemento científico e ao progreso tecnolóxico dos seus Estados Membros.

Nesta perspectiva, un dos obxectivos prioritarios deste Espazo Único consistirá en incrementar a capacidade de atracción da carreira investigadora dos mozos e mozas que desexen vincular a súa actividade profesional á ciencia e ao desenvolvemento científico, nas diferentes áreas nas que este se proxecta. A redacción da coñecida como “Carta Europea do Investigador”, un documento que recolle os principios e requisitos xerais que deben definir o papel, as responsabilidades, dereitos e obrigas tanto dos investigadores como das entidades e institucións que os empregan e/ou financian. Unha Carta que xa ten acadado o apoio de máis de 100 organizacións, representando a un milleiro de institucións de 25 países.

A Carta pon énfase na regulación dun amplo conxunto de aspectos dos investigadores, sobre todo no que afecta á concepción e desenvolvemento da súa carreira profesional, á que reconece e trata de potenciar atendendo a unha serie de recomendacións que a Comisión Europea marca aos países da Unión. Tendo como destinatarios a todos os investigadores, en calquera etapa das súas traxectorias, a Carta vai acompañada dun código de conducta para a contratación de investigadores, dirixido ás institucións e aos organismos; tamén para que os investigadores se sintan impelidos a procurar mellorar continuamente o seu desempeño profesional mediante a actualización e ampliación das súas cualificacións e competencias, ampliadas en labores de supervisión, tutoría, xestión e administración. No recoñecemento da profesión investigadora, se declara a necesidade de que deben ser tratados en consecuencia, xa desde os inicios da súa carreira, isto é, a nivel de posgrao, e debe incluír todos os niveis independentemente da súa clasificación a nivel nacional (por exemplo, empregado, estudante de posgrao, doutorando, bolseiro de posdoutorado, funcionario público).

Desde fai anos se insiste en que resulta prioritario adoptar unha política firme de captación, formación e promoción de investigadores noveis, coa continuidade temporal, a sostibilidade económica e institucional e o grao de compromiso nos obxectivos a acadar que

requieren actuacións desta natureza. De feito, como se ten admitido reiteradamente, unha das materias pendentes do sistema español de I+D+i reside na falta de garantías de formación e promoción dos investigadores mozos e ata seniors. A falta de incentivos ou de resultados satisfactorios nos Programas Ramón y Cajal, Juan de la Cierva, Torres Quevedo, Parga Pondal, Formación de Profesorado Universitario e de Persoal Investigador, I3... exemplifican a distancia que aínda existe entre os obxectivos enunciados no marco das políticas científicas (estatais e autonómicas) e as súas efectivas consecuencias para o logro dunha carreira profesional articulada e dignificada en todos os seus parámetros institucionais, retributivos, avaliativos, infraestruturais, sociais, etc. Unha aspiración que a nova Lei da Ciencia pretende colmar, tratando de afrontar algunhas das máis salientables precariedades que afectan á situación laboral-profesional dos investigadores en España: niveis retributivos, cobertura da Seguridade Social, previsións para situacións de desemprego, impostos, maternidade, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, M. (1989). Mi experiencia en la investigación científica. En AA.VV: *Horizonte científico de España*. Barcelona: Círculo de Lectores, 368-380.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Carmona, G.; Ariza, A. e Bujanda, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE.
- Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (2007). *Estrategia Nacional de Ciencia y Tecnología*. Madrid: FECYT.
- García de Ceretto, J. e Giaconbbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Garza, V. (2009). *Publica o perece*. Ciudad Juárez (Chihuahua-México): El Colegio de Chihuahua.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Levi-Montalcini, R. (1990). *Elogio de la imperfección*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2010). Carrera investigadora. En: <http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnnextoid=c053941994a01210VgnVCM1000001034e20aRCRD> [acceso 14 de abril de 2010]
- Moscoso, P. e De Moya, F. (2010). La tarea investigadora en la Universidad española. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 62-65.
- Phillips, E. M. e Pugh, D. S. (2001). *Cómo obtener un doctorado: Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.
- Sanz, L. (2005). Universidad e investigación: financiación competitiva de los proyectos de I+D, con especial referencia a las Ciencias Sociales y Económicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, 109, 181-218.

ÉTICA PARA UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA¹

Revista de Educación Inclusiva Vol. 3 (1). Marzo 2010

Ángeles Parrilla Latas²

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

En la Navidad de 2005 dio la vuelta al mundo la noticia de que los prometedores hallazgos de un famoso médico coreano eran falsos. Él y su equipo de investigación habían manipulado de manera intencionada los datos que ofrecían sobre la clonación de células madre. Su caso, además del revés científico y la lógica desesperanza que causó entre millones de enfermos, puso en entredicho la credibilidad de un colectivo (el de los investigadores) que suele estar fuera de toda duda. Por eso los fraudes científicos escandalizan tanto. Y por eso también es necesario abordar de manera directa y explícita las cuestiones relativas a la ética de la investigación.

Pero hay distintos modos de plantear este tema. Una forma sencilla y comúnmente aceptada es proponer una normativa a seguir, un listado de reglas que a modo de checklist deban garantizarse o en su caso evitar a toda costa en nuestros estudios. La investigación estaría en este caso controlada por tales reglas. Y aunque los códigos de ética profesional y los códigos de investigación son necesarios como marco de trabajo, plantear así el tema es optar por una visión tradicional, excesivamente estructuralista del tema, que sitúa la ética investigadora en un terreno exclusivamente técnico, entendiendo que el problema es aplicar o no aplicar un código o lista de estándares, y mantener inamovibles los mismos³. Al final parece que lo importante no es cuándo y en qué circunstancias surge y debe aplicarse cada una de esas reglas, sino hacer cumplir y evitar toda violación de las mismas, haciéndose más énfasis en catalogar y tipificar posibles errores éticos (fraude, malas prácticas, falsificación de datos, plagio, interpretación sesgada de resultados, etc.) que en intentar evitar los mismos.

Con frecuencia, sin embargo, los estudiantes y jóvenes que acceden a sus primeras experiencias de investigación se enfrentan de un modo muy distinto a las cuestiones vinculadas a la ética de la investigación. Se suele acceder a ellas de manera informal, a través de los

¹ Nota introducida polos coordinadores. Este artigo publicado orixinalmente na Revista de Educación Inclusiva reproducíase nestas actas co obxectivo de dar resposta á participación da profesora Ángeles Parrilla Latas no II COGALICE na ponencia que levou por título O DESEÑO DO PROXECTO DE TESE DE DOUTORAMENTO COMO PUNTO DE PARTIDA DO PROCESO INVESTIGADOR.

² Este artigo se desenvolve no marco da investigación EDU2008-06511-C02-01 titulada “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” financiada por el MICINN.

³ Howe y Mosses, (1998) hacen una revisión muy interesante de los códigos éticos de la investigación desde esta perspectiva tradicional, comparándola con perspectivas más actuales.

comentarios o diálogos que van manteniendo con profesores, tutores de investigación, directores de Tesis, compañeros, etc. Es el ambiente el que enseña cómo comportarse, qué hacer y qué no hacer, hasta dónde llegar, etc. Es, en definitiva, la cultura del grupo de investigación al que uno se vincula, la que se encarga, a través de distintos procesos de socialización, de orientar la conducta del investigador para que siga un determinado marco de pensamiento y conducta. Así lo hemos hecho y aprendido casi todos, pero limitar la formación ética a la simple “inmersión” la mayoría de las veces acrítica y no formal, en una cultura determinada, no es suficiente.

Otra manera de plantear el tema de la cuestión ética ante la investigación educativa, supone (Parrilla, 2007) afrontar nuestra identidad como investigadores desde la construcción y mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética. Y es precisamente en este punto donde la Educación Inclusiva puede hacer una aportación fundamental al ámbito educativo. Porque como Slee (1998) señalaba hace ya más de una década, la educación inclusiva, por su significado y sentido debe abrir nuevos tiempos para la investigación educativa, no sólo para la investigación inclusiva.

En este artículo nos centramos en una de esas aportaciones centrales que la Educación Inclusiva está proponiendo y que tiene que ver con la apertura de un espacio de reflexión sobre la cultura ética en la que se desarrolla la investigación que pretende ser inclusiva⁴. Porque, la investigación implicada en construir y producir un conocimiento que nos permita avanzar en la construcción de comunidades educativas y sociales inclusivas es un proceso social. Es un proceso cargado de valores y significados, de relaciones (con colectivos, ámbitos y en contextos muy diversos), que vamos aprendiendo, pero también construyendo y modificando en su desarrollo. Asumir así la investigación inclusiva supone aceptar que no estamos ante una situación de simple aplicación de medidas ético/técnicas para garantizar el mérito de la misma, sino que estamos ante una situación mucho más compleja, que requiere la creación de una cultura comprometida con la investigación que nos oriente sobre el sentido, el proceso, las relaciones y las reglas del juego investigador.

Este artículo pretende reflexionar sobre algunas de esas cuestiones éticas que necesitan ser retomadas y revisadas cuando nuestra investigación quiere ser inclusiva, cuestiones que nos proponen un cambio importante en el modo de actuar y pensar en la investigación educativa.

2. LA ELECCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN. ¿A QUIÉN BENEFICIA EL ESTUDIO?

La selección e identificación de un tema de investigación no es un tema neutral, supone ya de entrada una primera decisión con importantes connotaciones éticas (Kiegelmann, 1996). Como todos sabemos, tradicionalmente se han diferenciado dos grandes tipos o modelos de investigación en función de su foco de atención hacia cuestiones vinculadas al crecimiento teórico o hacia la práctica: la investigación básica y la investigación aplicada. No es lo mismo estudiar una cuestión que supone incrementar nuestro conocimiento sobre la propia disciplina que otra que describe una situación (las tan comunes investigaciones por ejemplo, centradas en describir las características asociadas a tal o cual tipo de discapacidad), otra que analiza la correlación entre dos fenómenos (cómo influye tal planteamiento metodológico en la participación de los alumnos en el aula, o cómo determinadas actitudes parentales suponen sobreprotección o a la inversa por ejemplo), u otra más que aborda el estudio de las mejoras sobre una situación práctica dada (qué métodos y planteamientos

⁴ En otro momento nos hemos ocupado de otros aspectos y avances que está suponiendo la Educación inclusiva como en Susinos y Parrilla (2008) y Parrilla (2009) que tratan cuestiones vinculados al sentido y aportaciones metodológicas de la investigación inclusiva.

suponen y cómo se desarrolla). La información, el aprendizaje, las exigencias y la utilidad que proporcionará cada uno de esos estudios será, evidentemente, distinta. La determinación del propósito del estudio es pues una primera cuestión relevante, que no es aséptica, que se toma desde un determinado marco de valores y concepciones, y que por tanto está cargada de valor.

La toma de decisiones en este tema, como vemos, no es tarea fácil. Howe y Moses (1998) identifican cuatro tipos de presiones que pueden afectar a la decisión de qué investigar y que pueden afectar directamente a la selección del tema de estudio: la competitividad entre investigadores; las posibilidades de financiación, que pueden llevar a seleccionar como foco de estudio aquellas cuestiones “financieramente” relevantes con independencia del valor social o educativo de las mismas; las presiones para publicar, que pueden inducir el estudio de tan sólo cuestiones con impacto mediático (publicables), o susceptibles de difusión en medios de impacto académico y que en cambio no llegan nunca a revertir en las personas que participan en el mismo, en los que, por poner un ejemplo, el estudio está únicamente al servicio del currículo del propio investigador; y el abuso de poder entre los propios participantes en el proceso investigador. Esta última cuestión afecta especialmente a jóvenes investigadores ya que los temas de las relaciones entre alumnos y profesores, entre investigadores en formación e investigadores “senior” son muy complejos. Todos lo sabemos, aunque intentemos que esas relaciones sean colegiadas, siempre queda un poso de relación asimétrica, de desequilibrio de poder y de dependencia entre uno y otros (Penslar, 1995), lo que supone una fuente de problemas éticos.

Otras dificultades habituales ante la selección de un tema de estudio son las derivadas de los imperialismos culturales que aparecen en forma de imposiciones más o menos sutiles de áreas y temas de investigación. Hay autores como Rodríguez (1985) que por ejemplo han denunciado insistentemente que en Latinoamérica la investigación estudia lo que interesa en Europa o USA, que la investigación da la espalda a la sociedad en la que el estudio nace y a la que debe servir. En el área de la salud, por ejemplo prueban medicamentos y tratamientos que nunca llegarán a la población latinoamericana. En el ámbito educativo abordan las cuestiones e intereses de los grupos de investigación que desde Europa proceden a su formación. No hay más que echar un vistazo a los títulos de las Tesis doctorales que se están desarrollando en los últimos años en Latinoamérica, al amparo de los Programas de Doctorado que las Universidades españolas imparten en sus Universidades desde hace ya más de una década, para constatar este hecho.

También al elegir el tema de estudio, la explotación puede venir de la mano de patrocinadores (como institutos de investigación, o entidades financiadoras) que a través de distintos métodos (desde la financiación de determinados estudios o las recompensas a algunas cuestiones) imponen prioridades y temas de investigación que pueden no ser los más adecuados.

Por último, las presiones y coacciones pueden ser ejercidas por los propios investigadores, cuando mantenemos la firme creencia de que el investigador tiene el poder y es la clave incuestionable para decidir qué tópicos se estudian. La investigación inclusiva plantea por el contrario que la misma no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas. Toda la línea de investigación participativa y emancipatoria ha criticado muy duramente, el la línea mantenida por Dussel (2003), la tiranía de los investigadores que imponen temas y focos de atención antes y durante la realización de los estudios ignorando a aquellos sobre los que precisamente versan las investigaciones.

Barton (1998, 2005) y Oliver (1992) plantean en relación a este tema una serie de dicotomías que sintetizan muy bien las cuestiones éticas que afrontamos al seleccionar un tema de estudio, aquellos que investigamos en el área y ámbito de la Educación Inclusiva: Investigación: ¿Al servicio de quién?

- Currículo/Academia -- Sociedad
- Investigador -- Investigado
- Opressor -- Oprimido
- Estructuras existentes -- El grupo de personas con discapacidad

Por tanto la cuestión del tema de investigación ha de verse como una decisión éticamente comprometida que nos interpela sobre el sentido y aportaciones últimas de nuestros estudios, sobre la oportunidad de los trabajos a realizar. Más allá de l sentido y aportaciones de los estudios, el mismo Barton nos invita a cuestionar la propia legitimidad y capacidad de los investigadores para desarrollarlos. “Qué derecho tengo yo a iniciar este trabajo” es una segunda cuestión estrechamente vinculada a la selección del propio tema de investigación, que Barton nos anima a contestar antes de iniciar cualquier acción investigadora: ¿Qué me capacita y legitima para hablar por estas personas, para representarlas?

3. LA NEGOCIACIÓN DEL ESTUDIO CON LOS PARTICIPANTES: ¿ES SUFICIENTE EL CONSENTIMIENTO INFORMADO?

Este es sin duda el tema sobre el que más se ha escrito en los manuales de investigación educativa vinculados a la ética (Burges, 2003), pero es además una cuestión que siendo realmente significativa en la investigación en general, es aún mucho más compleja cuando nuestro trabajo se centra en colectivos vulnerables. Lo que se replantea y emerge como tema ético clave es la cuestión del conocimiento y consentimiento de la investigación por parte de los personas que son estudiadas, los participantes.

El caso del “Tearoom Trade”, un estudio realizado por Humphreys (1970) a finales de los años 60 es un ejemplo magnífico de la cuerda floja en la que puede llegar a desenvolverse la investigación. Este estudio pretendía analizar las características personales de un colectivo tradicionalmente segregado y marginado socialmente, el de los homosexuales. Para ello Humphreys eligió un contexto relativamente público (un parque de una gran ciudad) y oculto en el interior de un vehículo observó y registró el comportamiento sexual clandestino que los hombres que acudían a aquel parque mantenían dentro de los coches. Recogió información de 50 actos sexuales en los que estaban implicados un centenar de hombres que mantenían su homosexualidad en el ámbito de lo privado. Después copió las matrículas de sus coches y dando una falsa historia en la Policía obtuvo sus nombres y direcciones. A continuación realizó entrevistas a los mismos, para solicitar información sobre sus características socio-económicas, su estatus familiar y modo de vida. Para lograrlo identificó su trabajo –falsamente- como un estudio de mercado más. Los resultados de este estudio (Reynolds, 1982) tuvieron un gran impacto en su momento, dado que indicaban que aparte de la actividad homosexual, en términos de ocupación, estado civil, características socio-económicas, y estilo de vida, no había diferencias entre los participantes cuando se les comparaba con los típicos hombres adultos heterosexuales de la misma zona.

En defensa de este estudio siempre se ha argumentado que sus resultados permitieron llegar a conclusiones que de otro modo no habrían podido obtenerse, porque los participantes habrían rechazado el mismo. Sin embargo el trabajo plantea muy bien dos cuestiones realmente importantes para la investigación inclusiva relacionadas con la justicia social y

los derechos humanos: la cuestión de si el fin justifica los medios y el tema del consentimiento informado.

Creo que podemos estar de acuerdo en que en cualquier investigación social y educativa, existe un conflicto inicial por el hecho de intervenir con seres humanos. La información obtenida en estos estudios puede afectar de manera muy importante a las vidas de las personas, a su imagen, aceptación social, laboral.... En este caso, los indudables beneficios para el conocimiento que tuvo este estudio, tuvieron un coste irreparable en los participantes, por el daño moral que causaron a los mismos. Por eso la Declaración como la de los Derechos Humanos del Niño o la Declaración de Helsinki⁵ (aunque esta última haga referencia al ámbito de la salud) son muy claras en este sentido al decir que los intereses del sujeto individual deben prevalecer sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad.

De cualquier forma el debate entre métodos encubiertos o no encubiertos, oculta un sinfín de espacios y situaciones intermedias menos claras que las de los anteriores ejemplos, como las que suponen el ocultamiento parcial de las intenciones de la investigación y/o del proceso a seguir como medio para conseguir el acceso al campo, garantizar la participación de la muestra, etc. También la manipulación de la información que damos a los participantes o el uso incorrecto de determinados medios (grabadoras, vídeos ocultos etc.) suponen prácticas que algún estudio ha calificado de habituales, cuando son ciertamente cuestionables. Un ejemplo muy cercano es el de los Procesos de Negociación Inicial en los que los investigadores simplifican al máximo las exigencias de participación o magnifican los beneficios que los participantes obtendrán de éste. El siguiente extracto de unas notas de campo de un estudio calificado como participativo por sus autores ilustra esta idea:

“Una vez en la Asociación X me reuní con cinco chicos a las que expliqué que el motivo del estudio era analizar las barreras y dificultades que habían encontrado a lo largo de su vida. Para ello —les dije— tendríamos que hacer un mínimo de tres entrevistas en la primera fase del estudio. Al hablar de la entrevista biográfica una chica me interrumpió y preguntó si la entrevista era difícil, pues pensaba que ella no valía mucho “para hablar y pensar”. Contesté que no, para que no se desanimara ella, y no fuera a haber un efecto dominó en el resto, aún sabiendo que las entrevistas suponen una situación compleja intelectual y emocionalmente para muchas personas. (...) “(Notas de campo” 22-mayo de 2005)

El consentimiento informado es pues uno de los escasos principios éticos prácticamente no cuestionados desde ningún marco de referencia. La British Educational Research Association (2004) señala al respecto que en el caso de que los participantes en la investigación pertenezcan a colectivos vulnerables por edad, capacidad intelectual u otras condiciones que puedan limitar su comprensión sobre las demandas del estudio, los investigadores debemos explorar y buscar vías alternativas que permitan y faciliten alcanzar esa comprensión y participación de forma libre y no manipulada en el mismo.

Pero, el pensamiento más actual y crítico sobre la cuestión del consentimiento informado señala, de la mano de autores como Walmasey y Johson, 2003; o Jones, 2003) la insuficiencia del mismo, criticando que el papel de los participantes no se puede limitar a un simple consentimiento (por bien informado y voluntario que sea) sino que ha de suponer la participación activa y plena en el proceso de investigación. Padres, alumnos, profesores, jóvenes, no importa la condición, pasan de ser sujetos de investigación que autorizan la misma a ser participantes activos en el proceso investigador. La idea de los alumnos actuando como investigadores, por poner el ejemplo más reciente, se ha ido consolidando y supone en este momento una tendencia creciente dentro de la investigación inclusiva (véase Alderson, 2005 y Susinos, 2009). Se argumenta a su favor que las prácticas investigadoras en el ámbito de la educación inclusiva pueden seguir apoyándose en modelos educativos y de producción de conocimiento segregadores o, por el contrario desarrollarse bajo modelos

⁵ Declaración de 1965 de la World Medical Association que recoge los principios éticos que deben guiar a la comunidad médica y otras personas que se dedican a la experimentación con seres humanos.

participativos e inclusivos en los que investigadores e investigados trabajan cooperativamente para dar voz, representación y capacidad de acción a aquellas personas cuyas vidas y/o experiencias sociales o educativas están siendo investigadas.

4. LAS RELACIONES DE INVESTIGACIÓN: ¿QUIÉN DETERMINA LAS REGLAS DEL JUEGO EN EL PROCESO INVESTIGADOR?

Esta idea que acaba de ser apuntada, hace referencia a cómo ha ido cambiando la perspectiva sobre las relaciones en el proceso de investigación. El modelo dominante y tradicional es aquel en que la investigación es realizada por investigadores y profesionales alejados de los propios contextos, participantes y ámbitos de estudio. En él los investigadores/académicos aparecen como los expertos y únicos con capacidad de tomar decisiones sobre las vidas y situaciones de los colectivos o personas con las que trabajan (sujetos investigados). Además los investigadores son, en última instancia, los “beneficiarios” (en términos de acumulación de conocimiento académico) de dichos estudios. Este modelo es sin embargo desde hace ya tiempo contestado por colectivos y grupos que desde el campo de la educación inclusiva han denunciado que las relaciones que promueve la investigación en general son opresivas y descalificadoras para los participantes en los procesos de investigación.

Un ejemplo que puede servir para ilustrar esta situación, y las dificultades que genera en los participantes es el que relatan Measor y Sikes (2004: 281).

“Hace poco, Lynda entrevistaba a un profesor que había trabajado en una región de Inglaterra cuyas escuelas recibían con frecuencia la visita de un investigador de la universidad local. El profesor le contó, con cierto enfado en algunos momentos, lo molestos que se sentían él y el resto de profesorado de la escuela, y la sensación de falta de consideración que les había producido el hecho de que nunca se les tuviera en cuenta en el diseño de la investigación, ni se les informase completamente de los objetivos de la misma. Al final los profesores y profesoras se desquitaban: un grupo compuesto por docentes de diversas escuelas quedó una tarde en un pub y se puso de acuerdo sobre la historia que le contarían al investigador. Era un relato sin sentido, que ocultaba sus verdaderos puntos de vista. El profesor en cuestión le contó a Lynda que el investigador se tragó la historia y concluyó el informe.” Measor y Sikes (2004: 281).

Es posible que éste sea un caso extremo, pero explica bien las reacciones a una relación construida desde la distancia, la asimetría y la falta de consideración hacia los otros. Y pone además en tela de juicio el diseño metodológico de un estudio que no establece garantías sobre su credibilidad al no usarse procesos de triangulación. Pero nos interesa volver al tema de las relaciones en el proceso de construcción de conocimiento que supone toda investigación. Los trabajos ya mencionados de Oliver pueden servir para explicar esta idea, ya que él y otros colegas son representantes bien conocidos en el panorama internacional por su denuncia del carácter opresor que atribuyen a esta forma de plantear la investigación. Ellos proponen toda una línea de trabajos y estudios en los que las personas – en el caso de sus investigaciones son personas con discapacidad- no sólo están representadas, sino que participan en el diseño y desarrollo de los mencionados estudios (pasan de ser objeto de estudio a participantes y representantes). Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de desarrollar una relación de reciprocidad e igualdad entre todos los participantes (investigadores e investigados) en el proceso de investigación. Así el papel del investigador varía enormemente, pasando del papel experto que se otorgaba al investigador, al de “outsider” o persona ajena y externa que accede al mundo de otros con los que quiere construir un conocimiento creíble y fiable. La investigación inclusiva se plantea así como una práctica social comprometida. Esta investigación asume una visión democrática tanto del conocimiento como de los procesos implicados en su elaboración y pretende la transformación crítica de la realidad propiciando una investigación y práctica liberadora. Los estudios desarrollados a su amparo lejos de poder articularse al margen de la práctica, se desarrollan en la práctica y desde la práctica.

En definitiva, como investigadores debemos adoptar una postura ética que nos lleve a afrontar algunas cuestiones que pongan a prueba la legitimidad de nuestro papel en los trabajos y estudios que acometamos: Algunas de esas cuestiones o herramientas que nos podrían servir para ese análisis son:

¿Cómo se sienten las personas que participan en el proceso de investigación? ¿Con mi actuación en la investigación se han visto favorecidas o han sido utilizadas e ignoradas? ¿He utilizado o voy a utilizar algún procedimiento que no me gustaría que se utilizase conmigo?

5. EL USO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA. ¿DE QUIÉN ES PROPIEDAD LA INVESTIGACIÓN?

Esta última cuestión nos lleva a otra idea característica de los debates y reflexiones éticos en investigación educativa: la idea del uso de la información obtenida a través de la investigación. Y con ella, de manera inapelable, entramos también en las cuestiones de la protección de la identidad de los participantes, de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos a través de la investigación.

Aunque estas cuestiones varían según los métodos de investigación elegidos, la cuestión de la confidencialidad de los datos y la de su publicación (la necesidad de preservar el anonimato) genera controversias y posturas enfrentadas según autores.

Jenkins (1993) plantea tres posturas posibles asociadas a esta cuestión. La primera de ellas defendería la primacía del derecho a conocer de la audiencia, del crecimiento de la ciencia, por encima del derecho de los participantes en el estudio. Esta postura llevaría a hacer pública información que podría lesionar a los participantes, pero que aportaría mérito científico a la investigación. Punch (1986) por ejemplo defiende que la investigación pertenece al investigador, y que en determinadas circunstancias y disciplinas es posible hacer pública información privada con o sin consentimiento de los participantes. Plantea en todo caso que garantizar el anonimato (usando pseudónimos por ejemplo) puede sustituir el consentimiento de los participantes sobre las publicaciones de datos. Fine (1992) discute por ejemplo un caso en que un profesional de la psicoterapia decide utilizar información obtenida en un contexto no investigador. El caso plantea si es suficiente con mantener el anonimato para garantizar el supuesto riesgo que correría la persona al desvelarse su identidad y pensamiento. Pero es realmente difícil garantizar el estricto cumplimiento de esta condición. Pensemos en un estudio de caso hecho en un centro educativo de un pequeño pueblo. El anonimato “oficial” no garantiza el real: hay probablemente multitud de resquicios que dan información definitiva para la identificación del caso.

La segunda postura defiende el derecho individual de los participantes a decidir, vetar o aprobar cualesquiera de los usos que los investigadores quieran hacer de sus datos. Supone por tanto el otro polo de un posible continuo y plantea la necesidad de llevar el consentimiento informado a todas y cada una de las fases del estudio. Para facilitar el mismo se ha usado con frecuencia un procedimiento que se conoce como “devolución de la información a los participantes” (en el que se entrega una copia del informe de investigación a los mismos). Sin embargo, las denuncias y lecturas críticas sobre los procedimientos que se utilizan para obtener dicha aprobación de los participantes han sido muy abundantes: se negocia la publicación en un momento previo del estudio y no se da la posibilidad al participante de ver in situ las informaciones e interpretaciones vertidas en el estudio; se utiliza un lenguaje técnico que impide la valoración real por parte del afectado del informe; se maquilla el posible impacto del estudio a los ojos del participantes, etc.

El siguiente cuadro, adaptado de la revisión de Tojar y Serrano (2000) siguiendo a Kemmis y McTaggart (1981: 43-44) plantea algunos principios propuestos para evitar prácticas y comportamientos fraudulentos en el uso y manejo de la información:

- Negociar con todos los afectados
- Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros, correspondencia, emails, chats, u otros documentos
- Negociar las descripciones del trabajo de la gente
- Negociar los puntos de vista de los otros (por ejemplo, en las comunicaciones)
- Obtener autorización explícita antes de usar citas
- Negociar los informes según a quién van dirigidos
- Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad
- Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes.

Finalmente, la co-propiedad de los datos entre investigadores e investigados es una tercera postura que plantea una alternativa realmente interesante. La publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, atendiendo en cada caso al contexto de publicación e informando a la audiencia de ello. De este modo otras cuestiones vinculadas al tema del uso y selección de la información por los investigadores podrían quedar resueltas. No olvidemos que todo informe de investigación supone una selección de información, a través de la cual enfatizamos o restamos importancia a temas que no siempre pueden ser los temas clave desde las distintas perspectivas: académica y de participantes. Desde esta misma acepción como hemos señalado previamente (Susinos y Parrilla, 2008) determinados modelos de investigación plantean también la escritura compartida y la construcción negociada de significados (ya sea de datos narrativos o estadísticos) con los participantes como alternativa a la tiranía académica (en términos de lecturas sesgadas desde plataformas teóricas determinadas) que subyace a muchos trabajos de investigación.

Son muchos los factores que cuestionan la credibilidad y legitimidad ética de la investigación educativa. Como señala Kiegelmann (1996) el marco entero de investigación necesita ser sometido a escrutinio ético, en especial en aquellas cuestiones relativas a uso y propiedad de los datos.

6. EN CONCLUSIÓN: JUSTICIA Y EQUITAD COMO CONDICIONES DE TODA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA.

En este artículo se ha planteado que la educación inclusiva debe suponer la creación de una nueva cultura ética en torno a la investigación que asume que la misma no puede desarrollarse al margen de los propios valores de la educación inclusiva. Pero, la idea de la creación de una cultura ética no es una tarea sencilla, supone un proceso continuo de análisis y contra-análisis en el que nos preguntemos abiertamente sobre la justicia y equidad de las acciones que emprendemos en nombre de la investigación inclusiva. No es suficiente con apelar a una serie de criterios y estándares supuestamente universales, porque no hay principios absolutos ni válidos para todas las circunstancias posibles.

Aunque se acepte generalmente que la investigación está justificada si tiene mérito técnico (en relación a su diseño, métodos, seguimiento, tradición de investigación), mérito científico (capacidad de fertilizar disciplinas, ampliar el horizonte e los expertos y de quienes no lo son e inducir a la reflexión) y mérito social (metas comunitarias, efectos positivos

en la población, centrada en problemas prácticos, etc.), desde la opción cultural ética aludida, el valor y mérito de un estudio debe acreditarse de manera inapelable, argumentando también su carácter ético en términos de las salvaguardas comunitarias, profesionales y personales que se hayan emprendido para garantizar la justicia y equidad en el proceso desarrollado.

Para participar en la construcción de esa cultura ética hemos de asumir una actitud crítica y responsable, no rehuir el debate. La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento, pero que también contribuye a la justicia y equidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, P (2005). Research by children. En K. Sheehy, K. M. Nind, J. Rix, y K. Simmons (Eds.) *Ethics and research in inclusive education. Values into practice*. London: RoutledgeFalmer, 61-75
- Barton, L. (1998). Developing an emancipatory research agenda: possibilities and dilemmas. En P. Clough y L. Barton (Eds.) *Articulating with difficulty. Research voices in Inclusive Education*. London: Paul and Chapman, 29-39.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observation and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-327
- British Education Research Association (2004). Code of conduct, ethical principles and guidelines. <http://www.bps.org.uk/documents/Code.pdf>
- Burgess, R. (ed., 2003). *The Ethics of Education Research*. London: Routledge.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- Fine, M. (1992). *Disruptive voices*. New York: University of Michigan Press.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103
- Howe, K. y Moses, M. (1998). Ethics in educational research. *Review of Research in education*, 24, 21-59
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*. Chicago: Aldine.
- Jenkins, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. En hammersley, M. (ed). *Controversies in Classroom Research*. Open University Press.
- Jones, A. (2003). Involving children and young people as researchers. En S. Frase (ed.) *Doing research with Children and young people*. London: Sage publications
- Justo, L. (2003). *Ética de las ciencias sociales en América Latina. ¿Ética de la liberación?* Costa Rica.
- Kemmis, S. Y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kiegelmann, M. (1996). *The subject writes back. Reflections on Ethics in Qualitative Research*. Conference Paper at AERA, abril, 1996.

- Measor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (eds). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, 269-295
- Oliver, M. (1992). Chnaging the social relations of research production. *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 157-167
- Oliver, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. *1 Annual Disability Research Seminar*. University College of Dublin
- Parrilla, A. (2007). Cultura ética e investigación educativa. Apuntes para jóvenes investigadores. *IV Jornadas Universitarias La reflexió Ética en la investigació educativa*, Vic, mayo de 2007.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusion no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117
- Penslar, R. (1995). *Research ethics: cases and materials*. Bloomington (Indiana): University Press.
- Punch, M. (1986). The Politics and Ethics of fieldwork, *Qualitative Research Methods*, vol 3.
- Reynolds, P. D. (1982). *Ethics and Social Science Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- En Sheehy, K., Nind, M., Rix, J y Simmons, K. (eds.) *Ethics and research in inclusive education. Values into practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Slee, R. (1998). Inclusive Education? This must signify new times for educational research. *British Journal of Educational Studies*, 46 (2), pp. 440-454
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 157-171.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.

RECURSOS INFORMÁTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UN NECESARIO SALTO DE CALIDAD¹

Miguel Vicente Mariño

miguelvm@soc.uva.es / mvicentem@yahoo.es

Universidad de Valladolid – Campus de Segovia

Resumen

La reciente proliferación de investigaciones cualitativas ha traído aires renovados a unas ciencias sociales más partidarias, tradicionalmente, de los métodos cuantitativos que de las aproximaciones analíticas sobre el sentido de la acción social. En este proceso de equilibrado entre dos perspectivas que comparten mucho más de lo que les separa, la revolución tecnológica que han experimentado los programas informáticos para el análisis cualitativo de datos desde 1990 resulta primordial. El repertorio de recursos digitales al alcance de la investigación cualitativa ha aumentado, abriendo un mercado que comienza a dar sus primeros frutos, en forma de publicaciones científicas sólidas, tras la adopción de una serie de hábitos y procedimientos simples pero efectivos. Este texto presenta algunas de estas herramientas, revisando sus potencialidades y sus límites, y lanza una invitación a la comunidad científica para ajustar procesos que siempre se han elaborado de forma artesanal a una lógica que permite una mayor y mejor gestión de la información analizada en cada proyecto.

1. ANTECEDENTES

En la década de los ochenta del siglo XX, cuando alguien se planteaba la realización de una investigación cualitativa, se encontraba no sólo ante la incómoda, pero comprensible, tesitura de tener que justificar escrupulosamente todas y cada una de las decisiones que adoptaba en su diseño metodológico, sino también ante una manifiesta escasez de recursos, tanto teóricos como prácticos, para desarrollar su trabajo con garantías. La carencia de manuales se ha ido subsanando con el paso del tiempo y, a pesar de que todavía se escucha algún menosprecio a los abordajes cualitativos, el día a día nos demuestra que en la mayoría de las ciencias sociales, esta aproximación a la realidad social ha sido aceptada y cuenta con una serie de principios compartidos mayoritariamente que permiten proseguir su consolidación. Si bien es cierto que todavía se percibe un desequilibrio que prioriza a la vertiente más cuantitativa y estadística, el espacio disponible para los estudios cualitativos ha crecido notablemente y se ha ganado el respeto de la academia internacional.

Sin embargo, esta promoción en términos teóricos no se había visto acompañada de un desarrollo paralelo en el campo de la informática. Así, si volvemos a echar la vista atrás unos treinta años, las herramientas que empleaban la mayoría de investigadores para realizar este trabajo eran unos lápices de colores, una gran cantidad de folios impresos sobre los que se subrayaba y redondeaba sin cesar, unas tijeras y una barra de pegamento. Con este

¹ Nota introducida polos coordinadores. Este texto da resposta a ponencia do profesor Miguel Vicente Mariño titulada OS PROGRAMAS DE ANÁLISE DE DATOS CUALITATIVOS: POSIBILIDADES E USOS NA INVESTIGACIÓN SOCIAL.

precario arsenal se emprendía un viaje de gran profundidad a unos datos textuales, y con esos mismos recursos debía construir y justificar, a su regreso, las conclusiones alcanzadas tras varios meses de un trabajo eminentemente manual. Una tarea artesanal, en resumen, donde los riesgos de incurrir en errores de muy diversa naturaleza se multiplicaban con el paso de los meses. Mientras tanto, los programas de cálculo estadístico estaban sólidamente desarrollados y transmitían, aunque sólo fuese desde un punto de vista de imagen pública, una validez y una fiabilidad que la investigación cualitativa no podía soñar.

Así, la década de los ochenta se convierte en un escenario propicio para el lanzamiento y el desarrollo de una serie de recursos informáticos que intentaban poner fin a esta desigual situación. De ahora en adelante, utilizaremos el término anglosajón CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) para hacer referencia al conjunto de estos programas, dejando a un lado las diferencias que existen entre ellos y centrándonos en el fin común que comparten. Se trataba de programas pioneros, principalmente de aventuras con un elevado grado de compromiso personal por parte de las personas a cargo de desarrollar el software, con un origen predominantemente universitario y con unos recursos económicos mínimos que se compensaban a base de un considerable sacrificio individual. Sin embargo, desde la propia academia se observaba con una mezcla de escepticismo y de ilusión la senda que describían estos experimentos en construcción (Conrad y Reinharz, 1984; Conrad y Shulamit, 1984; Drass, 1980; Kirk, 1981; Gerson, 1984). Liderando el proceso de experimentación nos encontramos con programas como The Ethnograph (Seidel y Clarck, 1984), que tomando a la investigación etnográfica en el campo de la antropología como punto de partida continúa completando un gran esfuerzo para informatizar y mecanizar el proceso de elaboración de un diario de campo y su posterior procesamiento analítico. También en esa época el matrimonio Richards comienza a desarrollar el germen de lo que ahora es el programa NVivo, por lo que observamos que en el seno de la comunidad académica se podía percibir una necesidad común de dotarse de herramientas informáticas que les permitiesen completar sus estudios con un mayor grado de rigor.

2. EL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN

Sólo una vez que estas propuestas iniciales comenzaron a demostrar su utilidad fue posible comenzar a percibir una relativa consolidación de sus titubeantes primeros pasos. Durante los años noventa del siglo XX observamos como muchas de las aventuras emprendidas diez años atrás se convertían en empresas sólidas y con un crecimiento sostenible a lo largo del tiempo. Eso sí, también debemos reconocer que muchos otros programas fueron incapaces de competir con los que se posicionaban como líderes del mercado y no tuvieron más remedio que, o bien desaparecer o bien retroceder y conformarse con un desarrollo embrionario limitado al uso realizado por sus propios creadores. Una realidad compleja, que no es ajena a la lógica mercantil que guía la evolución de cualquier programa informático, si bien es conveniente recordar que la comunidad de investigadores que comparten estas inquietudes es bastante más sólida y cooperativa de lo que otros colectivos más asentados, como veremos más adelante.

En esta década, también se comienzan a completar análisis detallados desde las instituciones académicas sobre la potencialidad de cada recurso. Son estudios de tipo general que continúan profundizando en las metodologías cualitativas de una forma genérica (Coffey y Atkinson, 1996; Fielding y Lee, 1998), aunque también comienzan a detectarse trabajos centrados en ámbitos temáticos más concretos que, a lo largo de los últimos años, han encontrado un abundante desarrollo en cuanto al manejo de CAQDAS, como sucede con las Ciencias de la Salud, las Ciencias de la Educación o la Psicología Social.

Las tendencias que apuntaban los noventa han venido a confirmarse durante los primeros compases del siglo XXI. La publicación de los primeros manuales y artículos científicos dedicados de forma exclusiva al análisis comparativo de la oferta disponible de software cualitativo son sólo uno de los evidentes síntomas de la relevancia que adquieren en la investigación actual (Barry, 1998; Lewis, 2004). Entre ellos, el trabajo de Ann Lewins y Christina Silver (2007) destaca como una obra capital en la que se intenta sintetizar todo el conocimiento acumulado por el CAQDAS Networking Project de la University of Surrey, que ofrece sin duda los mejores recursos para aquellas personas que se decidan a realizar abordajes cualitativos².

La propagación de estos recursos alcanza campos disciplinares muy diferenciados, confirmando las expectativas que se habían lanzado acerca de su versatilidad y capacidad de adaptación a estándares de rigor científico, a objetos de estudio y a rutinas productivas bastante dispares.

3. UNA OFERTA Y UNA COMUNIDAD EN EXPANSIÓN

En este apartado nos centramos en la presentación de la situación actual de los CAQDAS, es decir, en el repertorio de recursos que están al alcance de cualquier persona que pretenda completar una investigación cualitativa en el año 2010. Tiene, por lo tanto, un carácter introductorio y una finalidad expositiva, que deberá completarse con estudios, tanto teóricos como basados en la práctica, sobre cada uno de los programas. En consecuencia, su estructura se divide en dos grandes apartados que tratarán, primero, de las herramientas para la transcripción de materiales sonoros o audiovisuales y, segundo, de los programas informáticos que facilitan la tarea del análisis de los textos incluidos en el corpus de la investigación.

Es importante resaltar también que el cometido general de este breve artículo no es la exposición ni la revisión crítica de los diversos métodos de análisis que se proponen bajo el amplio paraguas de la investigación cualitativa. Bien al contrario, una de las metas que nos fijamos es demostrar que, al margen del abordaje teórico y metodológico por el que opte cualquier persona, los programas informáticos pueden facilitar sustancialmente su tarea, siempre y cuando haya una mínima predisposición por parte del investigador para, en primer lugar, seleccionar aquel programa que más se ajuste a sus necesidades y para, en segundo término, ser capaz de ajustar sus procedimientos analíticos a la lógica de un recurso informático. Dos pasos que, por desgracia, no siempre son fáciles de dar.

Por lo tanto, no hemos optado por partir de un tipo concreto de análisis y buscar aquellos programas que mejor se adapten, sino al contrario: presentamos una oferta amplia y diversa que responde a objetivos diferentes y que, por lo tanto, debe ser objeto de estudio y de experiencia directa por parte de la comunidad investigadora para optar por una u otra solución. En este proceso de selección es muy recomendable acudir tanto a las páginas web de los desarrolladores de programas como a los centros de investigación que lideran su evaluación y monitorizan su evolución, caso del previamente mencionado CAQDAS Networking Project de la University of Surrey o a otros repositorios de recursos técnicos para la investigación cualitativa.

3.1. Recursos informáticos para la transcripción

Una vez que se han registrado las fuentes de datos de la investigación y que, por lo tanto, se ha completado el acceso al campo de estudio, el primer paso que debe dar el equipo

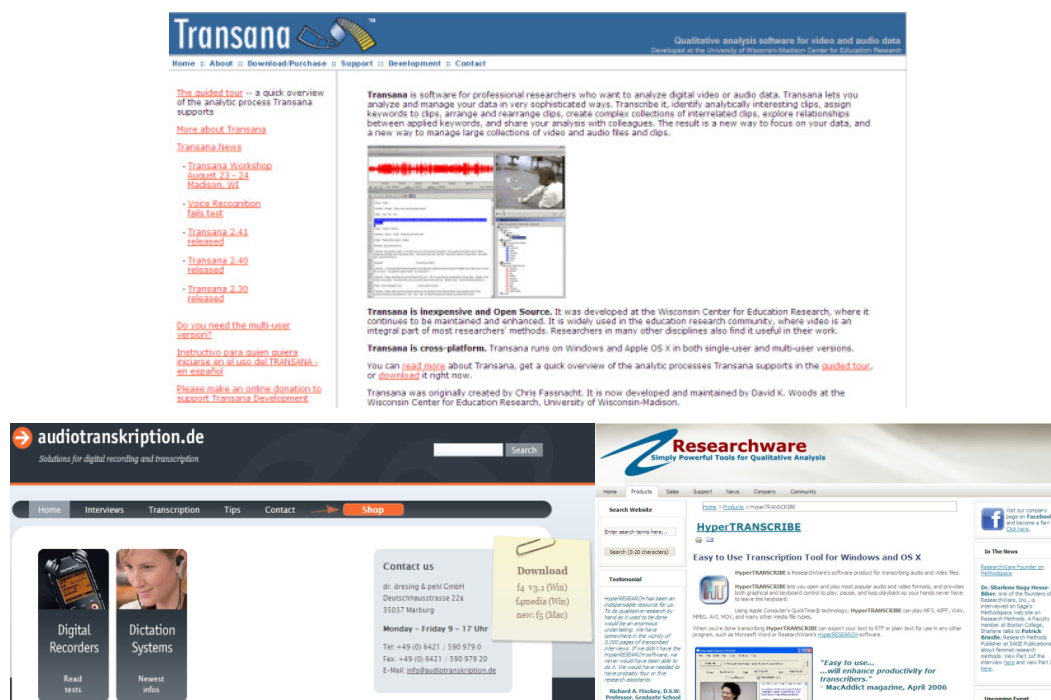
² <http://caqdas.soc.surrey.ac.uk>

investigador es la transcripción de la información. Nos encontramos ante un proceso lento y mecánico que pone a prueba la minuciosidad de las personas que realizan la investigación. Dentro de la oferta de CAQDAS, encontramos unos cuantos que contribuyen a que este camino se recorra con la mayor rapidez y seguridad posibles, al mismo tiempo que se intenta conseguir que el enlace con las posteriores de análisis sea lo menos costoso posible.

Tabla 1. Repertorio (no exhaustivo) de CAQDAS para transcripción

Nombre	Página web	País	Precio
Transana	http://transana.org	EE.UU.	65\$
F4	http://www.audiotranskription.de/english/f4.htm	Alemania	Gratis
HyperTranscribe	http://www.researchware.com	EE.UU.	85'98 €
Soundscribe	http://www-personal.umich.edu/~ebreck/sscriber.html	EE.UU.	Gratis

Imagen 1. Páginas de inicio de diversos CAQDAS para transcripción



Estos programas, por lo general, permiten la sincronización entre el texto y la fuente original de audio o de vídeo, además de la programación del ritmo de reproducción de los documentos sonoros originales, con el fin de que la tarea de transcripción sea lo más rápida y llevadera posible. Además, incorporan marcas y comandos destinados a cumplir con los diversos estándares académicos de las operaciones de transcripción.

Finalmente, y como rasgo diferenciador, debemos apuntar que algunos van más allá en su oferta y, a las operaciones relacionadas directamente con la transcripción, han ido incorporando elementos que permiten realizar un primera análisis en forma de codificación de elementos. La vía seguida por estos programas, sin embargo, difiere, ya que tanto F4 como HyperTranscribe han evolucionado para permitir que sus documentos sean compatibles y, lógicamente, analizables con otros CAQDAS (Atlas.ti e HyperResearch, respectivamente), mientras que Transana intenta desarrollar sus propias herramientas analíticas con independencia de que sus transcripciones puedan ser empleadas por cualquier otro programa cualitativo.

3.2. Recursos informáticos para el análisis de textos

A priori, el núcleo más productivo de cualquier investigación cualitativa, y lógicamente el escenario donde más tiempo permanecerá la persona que completa el estudio, es el análisis de los textos seleccionados. La tabla 2 resume los aspectos básicos de los principales programas de análisis cualitativo de datos (CAQDAS).

Tabla 2. Repertorio (no exhaustivo) de CAQDAS para análisis de textos

Nombre	Página web	Año	País	Precio
Ethnograph	http://www.qualisresearch.com	1984	EE.UU.	299\$
Nudist	http://www.qsrinternational.com	1981	Australia	1630€
Atlas.ti	http://www.atlasti.com	1991	Alemania	1100€
MaxQDA	http://maxqda.com	1989	Alemania	900€
QDA Miner	http://www.provalisresearch.com/index.html	s.d.	Canadá	1895\$
Aquad	http://www.aquad.de	s.d.	Alemania	148€
HyperResearch	http://www.researchware.com	1990	EE.UU.	321'33€
Qualrus	http://www.ideaworks.com/qualrus/index.html	s.d.	EE.UU.	1099\$
TAMS	http://tamsys.sourceforge.net	s.d.	EE.UU.	Gratis

Por razones de espacio, no aparecen todos los disponibles en el mercado actual, pero sí que se enumeran aquellos que cuentan con una mayor comunidad de usuarios. También es preciso destacar que el precio que se ofrece corresponde a la licencia individual estándar, con fines comerciales, al margen de que todos ellos ofrecen sustanciales descuentos a estudiantes, a personal académico y a grupos de trabajo. Por ese motivo, precisamente, la tabla incluye la página web de cada programa, ya que es muy recomendable completar una mínima navegación por esas direcciones para comprobar si el programa se ajusta a las necesidades de investigación.

La evolución de muchos de estos programas ha sido dispar en la última década. Mientras algunos experimentan un relativo estancamiento (C-I-SAID, Aquad), otros se han ido convirtiendo en empresas sólidas con una gran incidencia en el mercado actual de la investigación social, caso de QSR, que anuncia en su página web que más de 400.000 personas han adquirido alguno de sus programas, de Atlas.ti o de MaxQDA.

Tal y como se puede observar en la página siguiente, esta evolución desde un origen artesanal hacia un desarrollo eminentemente comercial también se puede observar en las páginas web de cada uno de los programas, donde resulta sencillo comprobar los recursos promocionales con los que cuenta cada compañía para presentarse ante su comunidad de potenciales usuarios.

Los usuarios de Mac deberán revisar con atención el grado de operatividad de algunos de estos productos, ya que la gran mayoría han sido diseñados para entornos Windows. En principio, sólo los programas de Researchware Inc. (tanto HyperResearch como HyperTranscribe) y TAMS Analyzer permiten trabajar con todas sus potencialidades.

Es importante señalar que nos encontramos, en la mayoría de los casos expuestos previamente, ante comunidades de usuarios muy activas en las que los mecanismos del aprendizaje colaborativo están en vigor y son la norma que guía la evolución de este tipo de estudios. Así, cualquiera de las páginas de estos programas, así como el propio CAQDAS Networking Project cuentan con foros abiertos a la enseñanza y aprendizaje del manejo del software y con listas de distribución de correo en las que se actualiza constantemente la información disponible.

Del mismo modo, las reuniones científicas centradas en el análisis cualitativo mediante herramientas informáticas son cada vez más frecuentes y las publicaciones científicas au-

mentan, caso de Forum: Qualitative Social Research³, de International Journal of Qualitative Methods⁴ o de Kwalon, Dutch Journal of Qualitative Research⁵.

Estos puntos de encuentro, ya sean presenciales o virtuales, son imprescindibles en el proceso de creación de un repertorio de referencias bibliográficas que permita revestir a estos recursos con el rigor metodológico y el aval académico que tanto precisan para garantizar su consolidación. En ese sentido, la creación de una masa crítica de equipos de investigación trabajando en unas coordenadas y con unos instrumentos similares es una de las mejores garantías para el avance de estos estudios.

Imagen 2. Página de inicio de diversos CAQDAS para el análisis cualitativo



³ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>

⁴ <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>

⁵ <http://www.kwalon.nl>

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES

Los programas informáticos ejercen en ocasiones una atracción excesiva entre la comunidad científica, provocando en ocasiones filias y fobias desmesuradas. Muchas de las críticas surgen de estereotipos y nociones prefijadas sobre sus funciones, que se han construido sin apenas experimentación directa. Del mismo modo, no son pocos los tecnófilos que presentan estas herramientas como una panacea que permite dejar atrás muchas de las complejas situaciones que se deben atravesar para completar una investigación cualitativa. La prudencia analítica nos aconseja situarnos en un punto intermedio, reconociendo los avances completados en las últimas tres décadas, pero siendo siempre conscientes de que todavía son diversos los problemas operativos y las carencias tecnológicas que deben superarse para completar la generalización del uso de los CAQDAS. Bajo estas líneas enumeramos algunos de los puntos fuertes y débiles de estos recursos, resumiendo brevemente los aspectos más destacados en ambos platos de la balanza.

Las dimensiones de los proyectos de investigación aumentan considerablemente si empleamos en su desarrollo cualquier programa informático. Obviamente, es preciso un esfuerzo previo de aprendizaje por parte del equipo investigador, pero la curva de rendimiento describirá una sensible mejoría. El volumen de documentos que pueden ser tomados en consideración de cara al análisis de datos se multiplica considerablemente, ya que el sistema de codificación siempre está a disposición del usuario y se puede aplicar a cualquier nuevo documento que entre en el estudio. Los detractores de estos recursos podrían afirmar, lógicamente, que la inflación del proyecto puede resultar contraproducente al obligar a un trabajo mucho más extensivo. Sin embargo, la propia evolución tecnológica proporciona soluciones a estos inconvenientes, ya que la disponibilidad permanente de todos los datos analizados proporciona al equipo la posibilidad de organizar su tarea de una forma mucho más veloz y eficiente, accediendo a los datos de forma directa y recuperando la información necesaria en cada momento. Por lo tanto, los CAQDAS son, sobre todo, un gran instrumento para la gestión de proyectos de investigación, en donde se ofrecen al usuario diversas herramientas de búsqueda que permiten localizar cualquier elemento generado a lo largo del trabajo. Estos proyectos se acaban convirtiendo en enormes contenedores de datos que precisan de un procesamiento analítico rápido y eficaz. En este sentido, ningún individuo o grupo podrá ofrecer tanta precisión como la que presentan los mejores programas incluidos en estas páginas. Por otra parte, la construcción de relaciones entre los diversos elementos que forman parte del análisis permiten, por una parte, tejer una red que se traduce, en última instancia, en una representación gráfica que sintetiza el contenido analizado y, por otra parte, garantiza la navegación a través de los vínculos generados en el archivo, con diferentes grados de desarrollo en función del programa empleado.

Entre las ventajas, debemos señalar también la diversidad de fuentes que podemos incluir en el análisis. La evolución de la informática y la complementariedad de formatos se traducen en una necesidad cada vez más urgente de poder trabajar con archivos de distinta naturaleza. Así, el germen de la investigación cualitativa es el texto, un material escrito con el que el equipo de trabajo se pelea para reconstruir su significado. Sin embargo, hoy en día, la información que pretendemos analizar puede presentarse como una imagen, ya sea ésta fija o esté en movimiento, o como un sonido. Los programas de análisis, por lo tanto, deben estar preparados para trabajar con formatos multimedia que se ajusten a la diversidad de fuentes disponibles hoy en día. Así, nos encontramos que gran parte de los recursos aquí listados permiten el trabajo directo con archivos de audio, de vídeo y de fotografía. Si bien es cierto que todavía queda mucho por profundizar en las estrategias metodológicas para abordar el estudio de estos textos, lo cierto es que la investigación social no puede seguir de espaldas ante una realidad que, cada día más, se expresa mediante este tipo de recursos co-

municativos. De esta todavía débil fundamentación teórico-práctica surgirán algunas de las principales críticas, pero lo cierto es que los interrogantes que plantean este tipo de análisis resultan estimulantes para la comunidad de investigadores cualitativos y se está convirtiendo en una de las explicaciones del creciente espacio que han ido ganando últimamente en las ciencias sociales.

En última instancia, y en el caso de que se llevasen a la práctica los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), este tipo de programas nos permiten completar un proceso de construcción de teoría social que puede resultar básico para el desarrollo del campo de conocimiento. No hay que olvidar, por ejemplo, que Atlas.ti es el resultado de una tesis doctoral que pretendía proporcionar una herramienta informática que llevase a la práctica los principios que, desde 1967, venían defendiendo los partidarios de la teoría fundamentada. Pero aunque puedan, los CAQDAS no siempre tienen que llegar tan lejos. Es decir, si refrescamos uno de los puntos de partida de estas páginas, estamos hablando de herramientas informáticas, de recursos que se tienen que adaptar a nuestras necesidades, y no de programas que nos puedan imponer una forma concreta de desarrollar nuestra tarea investigadora. Así, somos libres de emplear con fines mucho menos ambiciosos cualquier de los programas que estamos presentando. Se trata, simplemente, de conocer para qué sirven y para qué no sirven. Sabiendo esto, siempre podremos completar un empleo inteligente y ajustado a nuestras necesidades de las funciones de cada programa. Por lo tanto, no es preciso construir o reformular teorías sociológicas o antropológicas cada vez que abramos un archivo con un CAQDAS: existen muchos niveles intermedios que pueden resultar de mucha más utilidad en términos prácticos.

Para concluir este apartado evaluativo, haremos referencia a las críticas que, de forma prácticamente irremediable, recibirán buena parte de los trabajos cualitativos: el sesgo del investigador. Esta reclamación se producirá con independencia de haber empleado un programa informático, ya que se considera que el margen que queda a disposición del analista resulta demasiado grande e imposibilita la réplica del estudio. En este sentido, estos programas pueden convertirse en un argumento sólido para combatir estas apreciaciones que, en muchas ocasiones, resultan inconsistentes. La explicación es simple: estos programas permiten ir recopilando las decisiones adoptadas por el equipo investigador en cada momento, siendo posible reconstruir la dinámica general del análisis y permitiendo el contraste y la revisión por personas ajenas al proyecto. Así las cosas, sería un paso adelante para la investigación cualitativa el hecho de poder disponer de todos los documentos analizados y de todo el proceso de codificación que se completa posteriormente. Hoy en día, muchos de los programas permiten seguir ese itinerario y evaluar la validez y la coherencia interna de un estudio cualquiera. No sería de extrañar que, dentro de unos años, los trabajos cualitativos estuviesen obligados a facilitar los archivos con los que se ha realizado el análisis para poder valorar el rigor metodológico de la investigación, procedimiento totalmente habitual en los trabajos cuantitativos, donde el equipo investigador debe proporcionar los datos en bruto que han servido para alcanzar las conclusiones de cada artículo. Consideramos que estamos ante una aplicación que puede redundar en el aumento del rigor y de la sistematización de la investigación cualitativa, por lo que será uno de los puntos fuertes para justificar el proceso de consolidación y expansión que actualmente está teniendo lugar.

Hemos completado una breve incursión en las ventajas e inconvenientes del empleo de CAQDAS en la investigación cualitativa contemporánea, pero no podemos cerrar este apartado sin recordar la importancia de circunscribir el debate sobre la conveniencia o inconveniencia de estas aplicaciones en el marco del abordaje metodológico diseñado para cada investigación. Es decir, el software cualitativo no crea metodología, sino que es simplemente un recurso a nuestra disposición para realizar análisis sólidos. Así, su utilidad de-

pendará siempre de las preguntas de investigación que hayamos formulado previamente y de la aproximación teórica y metodológica que hayamos elegido como punto de partida. En este sentido, caer en una simple adoración intelectual de los CAQDAS no conducirá a nada más que a una investigación pobre y sin fundamento. Sólo si somos capaces de proporcionar a la informática un lugar justificado y coherente en el conjunto de nuestra investigación, los resultados serán positivos. Se trata, en resumen, de recordar la naturaleza auxiliar de los programas respecto a un equipo investigador capaz de diseñar un proyecto sólido.

5. ¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

El trepidante ritmo de evolución que hemos descrito en los apartados anteriores no sólo se ha mantenido durante los primeros diez años del siglo XXI, sino que ha aumentado significativamente. Por una parte, la comunidad de usuarios está creciendo a escala global y los puntos de encuentro se multiplican cada año, en forma de grandes conferencias internacionales y de pequeños encuentros de alcance más reducido. La acumulación de recursos que facilitan la aproximación a las herramientas informáticas también experimenta un notable aumento y la apertura a la colaboración entre investigadores es digna de mención, como fácilmente puede comprobar cualquier persona suscribiéndose a los foros especializados en la materia. Por otro lado, la expansión de muchas de las empresas que lideran el mercado y la creciente competencia entre ellas por captar el interés de una comunidad creciente de investigadores se traduce en la incorporación constante de nuevas herramientas que pueden facilitar las tareas habituales, pero que también permiten ensanchar las miras y abrir nuevos horizontes para la investigación cualitativa.

Entre las ventajas de los CAQDAS también podríamos haber incluido las atractivas opciones de futuro que presentan muchos de estos programas, sin embargo hemos optado por limitarnos a enumerarlas, recomendando a todas aquellas personas interesadas en estas cuestiones que no pierdan de vista la evolución que vivirán estos programas en los próximos años. Las principales líneas de desarrollo que se trabajan en la actualidad a escala global remiten a los siguientes procedimientos:

- Convergencia entre CAQDAS y programas de Geo-referencias, que permiten localizar espacialmente el análisis que se completa desde un punto de vista textual.
- Análisis visual, incorporando herramientas y recursos para el trabajo con materiales audiovisuales.
- Integración de datos cualitativos y cuantitativos, para fortalecer la triangulación de información obtenida en las aproximaciones empíricas (Bazeley, 1999).

Sin entrar en detalle en estas nuevas líneas, podemos recurrir a la palabra integración como la que mejor resume la vía de desarrollo inmediato. Los procesos de triangulación metodológica continúan dando pruebas de ser una de las mejores soluciones para alcanzar conclusiones sólidas en cualquier proyecto, y en esa misma línea trabajan las empresas que desarrollan software: la potenciación del aparato analítico cualitativo debe convivir tanto con un esfuerzo por incorporar ciertos aspectos cuantitativos como con una mayor capacidad para integrar nuevas fuentes y formatos de datos.

6. CONCLUSIÓN

Hoy en día nadie se llevaría las manos a la cabeza por recurrir a un programa estadístico para calcular cualquier dato que requiera un procedimiento matemático complejo —más bien lo haría en el caso de que alguien realizase esas operaciones de forma manual— y si na-

die se plantea escribir un texto sin la ayuda de un procesador de texto, la base principal de las críticas a los procesos de informatización de los análisis cualitativos resulta difícilmente sostenible. La superación de ciertos miedos, basados principalmente en la distancia o el desconocimiento con el que, generalmente, se habla de estos recursos informáticos, supondrá un paso adelante para la investigación cualitativa en ciencias sociales. Cada vez son más las universidades y los centros de investigación, públicos y privados, que incorporan a su día a día algún CAQDAS, demostrando su versatilidad al ajustarse a necesidades tremendamente dispares, como las que pueden requerir trabajos enmarcados dentro de áreas de conocimiento muy diferenciadas.

En este sentido, este pequeño artículo sólo pretende poner algo de luz sobre una serie de herramientas que pueden permitir dar un salto de calidad a un abordaje teórico y metodológico. Entre otros aspectos, los avances en cuanto a la cantidad de los materiales incluidos en el proyecto, en cuanto a las posibilidades de búsqueda y de recuperación de la información, en cuanto a la explotación y presentación de los resultados, y en cuanto a las opciones de réplica de los estudios resultan difícilmente cuestionables. Sin embargo, estos recursos son sólo una ayuda, un apoyo que puede contribuir a mejorar la actividad investigadora, pero que jamás serán condición suficiente para garantizar la validez de cualquier trabajo. En ese sentido, los CAQDAS siempre serán un medio para obtener un fin, y nunca un fin en sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barry, C. (1998). Choosing Qualitative Data Analysis Software: Atlas/ti and Nudist Compared. *Sociological Research Online*, vol. 3, n. 3. Disponible en [Última consulta: 14/07/2010]: <http://www.socresonline.org.uk/3/3/4.html>
- Bazeley, P. (1999). The Bricoleur with a computer: Piecing together Qualitative and Quantitative Data. *Qualitative Health Research*, 9 (2), 279-287.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Conrad, P., Reinhartz, S. (1984). *Computers and qualitative data*. London: Human Science Press.
- Conrad, P., Schulamit, R. (1984). Computers and qualitative data: an introduction. *Qualitative Sociology*, 7 (1,2), 3-15.
- Drass, K. (1980). The analysis of qualitative data: a computer program. *Urban life*, 332-353.
- Fielding, N., Lee, R. (1998). *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: SAGE.
- Gerson, K. (1984). Qualitative research and the computer. *Qualitative Sociology*, 7, 61-67.
- Lewins, A., Silver, C. (2007). *Using Qualitative Software: A Step by Step Guide*. London: SAGE.
- Lewis, B. (2004). NVivo 2.0 and Atlas.ti 5.0: A Comparative Review of Two Popular Qualitative Data-Analysis Programs. *Field Methods*, 16 (4), 439-469.
- Kirk, R. (1981). Microcomputers in anthropological research. *Sociological Methods and Research*, 9, 473-492.
- Seidel, J., Clark, J. (1984). The Ethnograph: a computer programme for analysis of qualitative data. *Qualitative Sociology*, 7, 110-125.
- Vicente Mariño, M. (2009). Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de investigación cualitativa. En Salazar, S.F. y Sánchez, M.C. (coords.), *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado*. San José de Costa Rica: AECE, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica, 95-122.

LA SITUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Miguel A. Zabalza Beraza
María Ainoha Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Santiago

1. INTRODUCCIÓN: EL NUEVO PARADIGMA DE LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Uno de los aspectos más interesantes del proceso que hemos dado en llamar de “convergencia” (algunos prefieren denominarlo de “armonización” para evitar ese implícito de que somos nosotros los que tenemos que desplazarnos hacia los otros) es, justamente, el que se refiere a la visión longitudinal de la formación. La idea del life long learning se ha convertido, así, en el más fecundo de los principios sobre los que se apoya esta nueva visión del desarrollo personal y profesional.

Dos virtualidades muy positivas nos aporta esta idea de la formación a lo largo de la vida:

- Modifica profundamente el sentido de la universidad como institución encargada simultáneamente de formar y acreditar la formación de los futuros profesionales. La universidad deja de ser ese momento supremo y exclusivo de la formación en el que ésta debería completarse. La formación que otorga la universidad y, por consiguiente, sus diplomas y títulos poseen el valor de lo iniciático no de lo consagrado. Certifica que hemos iniciado nuestro proyecto de vida profesional no que lo hayamos completado. No todo lo que se debe saber sobre y para el ejercicio profesional ha de ser enseñado/aprendido durante los años de la carrera universitaria. Tampoco podría hacerse de manera alguna. Por tanto, carece de sentido querer llenar los programas hasta el infinito, obsesionarse con que los estudiantes conozcan los últimos progresos de cada campo científico. La formación universitaria constituye el inicio de un proceso de formación que se va a prolongar a lo largo de toda la vida. Sólo eso. Lo que no es poco porque, en cierta manera, cuanto mejor se sienten los cimientos básicos de esa formación permanente más posibilidades tendrán nuestros estudiantes de poder progresar hacia niveles cada vez más profundos y exigentes de especialización.
- Modifica, igualmente, la cultura profesional y la idea de qué es lo que nos hace realmente profesionales: no el título (que es algo que sólo certifica que uno ha superado

¹ Nota introducida polos coordinadores. Este texto correspóndese coa ponencia que foi impartida polo profesor Zabalza no II COGALICE baixo o título A SITUACIÓN DOS ESTUDOS DE PROSGRAO NO CONTEXTO DO ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMBIOS E NOVOS RETOS.

con éxito esa primera etapa de la formación) sino la persistencia en la formación. Un avance progresivo sobre las competencias profesionales: del nivel de iniciado con que se egresa de la universidad, al nivel de especialista en algún ámbito, para alcanzar el de experto que coronará nuestro progreso. Esta visión de continuidad y largo plazo ha afectado en especial a aquellas carreras cortas que generaban, habitualmente, expectativas mucho más reducidas. Los ciclos cortos (magisterio, enfermería, ingenierías técnicas, turismo, etc.) han sido considerados, por lo general, procesos formativos a corto plazo. El objetivo era obtener un empleo y ejercerlo adecuadamente. Sólo en casos excepcionales se planteaba la necesidad de seguir progresando en la formación. Los nuevos enfoques del *life long learning* quiebran esa resignación y plantean metas amplias a todas las profesiones. Todas ellas, sea cual sea su punto de partida, deben tener abiertas las puertas para proseguir en su formación en los niveles sucesivos. Todos deben plantearse que es posible para ellos y ellas especializarse y llegar a la meta del doctorado.

En ese contexto habríamos de situar los estudios de posgrado. No es algo reservado a unas pocas personas sino a todos aquellos que han cursado un grado. Avanzar en el conocimiento y el dominio de las competencias personales y profesionales se ha convertido en una necesidad impuesta por las fuertes y variadas demandas que en la actualidad plantean las profesiones. Pero más que eso, deberíamos ser capaces de leerlo como un derecho individual. Todos tendemos a visualizar un proyecto personal de desarrollo que nos conduzca a lo más elevado de la oferta académica. Nuestra formación deberá ser continua porque nos lo exige nuestro trabajo y porque podemos y queremos hacerlo. En el ámbito de la formación, la meta no se consigue al obtener un trabajo sino al alcanzar el máximo nivel académico que me permitan mis posibilidades.

Analizar la situación de los estudios de posgrado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (y del Espacio Europeo de Investigación) implica partir de este nuevo enfoque de la formación. A lo largo de este texto me plantearé las siguientes cuestiones:

- Los documentos de referencia del proceso de convergencia.
- Los puntos importantes del debate en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Una visión de conjunto del posgrado.
- Los nuevos desafíos.

2. LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Han sido muchas y progresivas en la secuencia de los acuerdos, las declaraciones realizadas por los Ministros de Educación de los países europeos (a los que se han ido uniendo otros no europeos pero muy interesados en la idea). Tras los documentos iniciales sobre el proceso general de armonización de la Educación Superior (Declaración de la Sorbona, Declaración de Bolonia), los discursos colectivos fueron insistiendo en la importancia de los estudios de posgrado (incluido el doctorado que es lo que a nosotros nos importa) como pieza clave de todo el sistema. La Declaración de Bolonia ya recogía la idea de que la formación doctoral constituye un elemento esencial en la conexión entre educación superior e investigación, y entre universidad y sociedad. Pero el doctorado ha aparecido de una forma más visible y directa en otros documentos posteriores.

La **Declaración de Graz (2003)** destaca la importancia del doctorado y lo plantea como una prioridad estratégica:

“...promoting closer links between the European Higher Education and Research Area as a means of strengthening Europe’s research capacity, and improving the quality and attractiveness of European Higher Education has been a major priority for the European University Association since 2003”.

También en la **Declaración de Berlín (2003)** se sigue manteniendo esta misma idea de la prioridad estratégica. Y se establecen algunos principios:

- Vincular el EEES con el ERA (European Research Area).
- Potenciar la Europa del conocimiento.
- Destacar la investigación como parte integral de la Educación Superior europea.

Para lograrlos se especifican algunas propuestas. Por ejemplo, ir más allá de los dos grandes ciclos de Bolonia (grado y posgrado) e introducir uno más: el doctorado. Una etapa de la formación que ponga especial énfasis en la formación para la investigación, el incremento de la interdisciplinariedad, la movilidad de los estudiantes y profesores y el incremento en la colaboración entre las instituciones. Se conecta, además el doctorado, con las dos obsesiones centrales de todo el proceso de convergencia: el aseguramiento de la calidad y la competitividad (hacer atractivo el sistema para estudiantes foráneos).

Especial importancia en este proceso adquieren los **principios de Salzburgo (2005)**. Son los siguientes:

- El doctorado debe contribuir al conocimiento a través de investigaciones originales.
- Los Programas de doctorado como parte de la política universitaria.
- La diversidad de programas como riqueza.
- Considerar a las personas que hacen el doctorando en el inicio de su carrera como investigadores.
- La supervisión de los doctorandos y su trabajo como algo esencial (contrato visible).
- Los programas doctorales como medio para la selección de masa crítica capacitada.
- Duración ideal: entre 3 y 4 años (full time).
- El entorno multidisciplinar como factor innovador.
- Acrecentar la movilidad tanto geográfica como disciplinar (poder migrar de unos ámbitos científicos a otros que complementen la formación).
- Financiación suficiente.

3. UNA VISIÓN AMPLIA DEL DOCTORADO

La historia de la Educación Superior² suele situar el comienzo del doctorado en la Alemania del S.XVIII. Comenzó a otorgarse en la carrera de Filosofía de donde ha quedado la denominación genérica que aún continúa del PhD (Philosophy Doctor) como doctorado en Investigación para todas las carreras. Las universidades americanas³, a partir de la John Hop-

² Pyenson, L. y Sheets-Pyenson, S. (1999) : *Servants of nature : a history of scientific institutions, enterprises and sensibilities*. N.York: Norton and Company.

³ Brubacher, J.S. y Rudy, W. (2004): *Higher Education: a history of American colleges and universities*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

kins, copiaron la idea a partir del S. XIX, organizando cursos de doctorado para formar a los jóvenes investigadores. Estos cursos suelen impartirse en Escuelas de Graduados en las que se emplean modalidades de trabajo muy diferentes a los colleges. Los estudiantes de posgrado trabajan en equipos de investigación, en seminarios, en laboratorios, etc. con un mayor nivel de exigencia y de autonomía. La idea cruzó el Atlántico de nuevo y en el S. XX fueron las universidades europeas las que, acomodándolas en cada caso a su propia tradición académica, asumieron el modelo de las escuelas doctorales. El modelo, como acabamos de ver, recibió el sello europeo definitivo en la Declaración de Berlín de 2003.

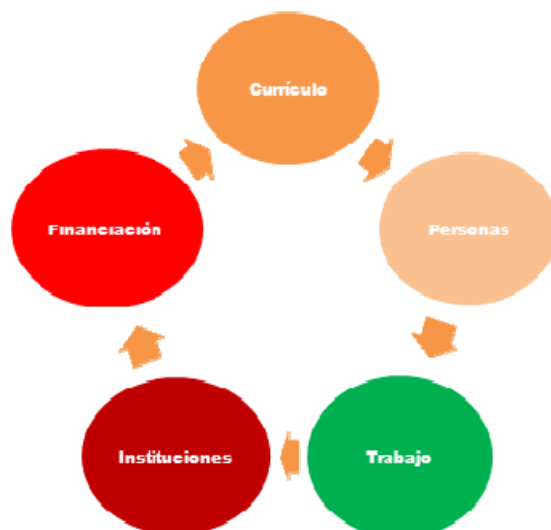
Los estudios de doctorado constituyen, por tanto, la máxima expresión del proceso formativo de las personas. Hasta ahora, la opción de hacer el doctorado y concluir una tesis doctoral era una opción restringida, por lo general, a quienes desearan hacer carrera como docentes universitarios. La cultura laboral española ha valorado poco el inmenso esfuerzo que supone llevar a cabo una investigación significativa. En los criterios de selección, no es raro encontrarse con que un curso de formación lingüística o cualquier tipo de experiencia laboral previa se valoran más que el haber completado el doctorado. Por eso señalaba en un punto anterior, que lo que el proceso de convergencia está llamado a provocar es un cambio de chip en la sociedad.

Situarnos en la sociedad del conocimiento significa, entre otras cosas, que buena parte de los trabajos a desarrollar, sobre todo aquellos que exijan estudios universitarios, exigirán elevados conocimientos. Que buena parte de ellos, incluirán procesos de investigación y desarrollo tecnológico de los dispositivos que se empleen. Los nuevos perfiles profesionales deben insistir, mucho más que los que nos precedieron, en la importancia de una formación que se base en crear conocimiento y no solamente en saber aplicar el conocimiento creado por otros. Eso es lo que diferenciará a unos países de otros, a las grandes empresas de las más débiles y dependientes, a los buenos profesionales de los meros aplicadores de recetas ajenas.

Por supuesto, el ámbito en el que más necesaria se hará esta hibridación entre la investigación y el ejercicio profesional será la universidad. La docencia universitaria, si ha de convertirse en motor del desarrollo social, científico y tecnológico de un país, va a necesitar de una masa crítica potente y bien formada, capaz de generar soluciones a las demandas que en cada momento le vaya presentando la sociedad a la que pertenecen.

Vistos desde esta perspectiva, los estudios de doctorado exigen tomar en consideración algunos puntos clave:

Figura 1: Aspectos a considerar en los estudios de doctorado.



3.1. Currículo

En lo que se refiere al currículo de los estudios doctorales los planteamientos han variado mucho con las últimas propuestas de la oferta formativa de las universidades. Lo que antes eran “cursos de doctorado” a los que se accedía (en España) tras las correspondientes licenciaturas, se ha modificado sustancialmente. El doctorado desaparece como “curso” que incluya actividades lectivas o clases (salvo casos excepcionales en que se decida lo contrario) y se convierte en un periodo de investigación supervisada (periodo de tesis). Los anteriores cursos (que debían cubrir tanto la formación especializada en el campo científico al que pertenecía el doctorado como en las metodologías de investigación propias del mismo) se constituyen como contenido de los llamados “máster de investigación”. Con todo, quedan algunos aspectos que merece la pena destacar:

3.1.1. ¿Última etapa de la formación o primera de investigación?

Se diría que la nueva estructura de los cursos de doctorado han querido primar esta última opción. Se da por cerrada la formación directa con la realización del máster en investigación y se inicia el proceso de formación como investigadores/as. Eso es lo que señala explícitamente uno de los principios de Salzburgo.

Con todo, más que una separación entre dos etapas diferenciadas, habría que leer el proceso como un itinerario de formación que no se interrumpe. El periodo de tesis es también un periodo de formación pues precisa de una fuerte supervisión por parte de los directores/as del trabajo. Y por otro lado, incluso podrían incluirse en ese periodo componentes formativos tipo cursos, talleres, seminarios, etc. siempre que se detecte su necesidad para completar lagunas en la formación previa sobre metodologías y recursos de investigación.

3.1.2. Objetivos: Descriptores de Dublín, nivel 8

Los descriptores de Dublín han sido desarrollados por un grupo internacional de expertos, denominado the Joint Quality Initiative (JQI). Se trata de un intento por racionalizar la secuencia progresiva en el nivel de formación que reciben los sujetos desde que inician su formación hasta que la concluyen tras su doctorado. Enuncian las expectativas con respecto a las habilidades que se deberían acreditar al final de cada uno de los ciclos de Bolonia. Con respecto al doctorado, lo que se señala es que se acreditará haber superado el doctorado cuando se hayan alcanzado una serie de resultados (ver tabla 1).

Tabla 1

Descriptores de Dublín Resultados que se esperan del doctorado
Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que: • hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo; • hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica; • hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional; • sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; • sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento; • se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

3.1.3. Interdisciplinaridad

La interdisciplinariedad es otro de los componentes claros de la propuesta europea de los doctorados. Bien al contrario de lo que ha venido sucediendo en España, el sentido que se pretende otorgar al Tercer Ciclo es abrir nuevos espacios de conocimiento no necesariamente vinculados a los ya recorridos en los niveles anteriores. Si algo tienen las profesiones hoy en día es que constituyen realidades complejas sobre las que es preciso verter una mirada interdisciplinar. Esa exigencia, cada vez más fuerte, exigirá necesariamente el trabajo en equipo. Pero se vería igualmente beneficiada si los procesos formativos que desarrollan los profesionales no fueran tan lineales y monográficos sino que se abrieran a nuevos ámbitos del conocimiento.

3.1.4. Competencias transferibles

Desde el Informe Dearing⁴ para las universidades inglesas, se ha tenido claro que, sea cual sea el nivel en el que se lleve a cabo la formación, ésta deberá, en cualquier caso, incluir siempre competencias transversales. Esas competencias, en lo que se refiere al doctorado, son, también, recogidas en los Descriptores de Dublín. Véase Tabla 2.

Tabla 2: Competencias transversales del doctorado

Competencia	Descripción en el nivel de doctorado
Poseer y comprender conocimientos...	[que incluyan] la comprensión sistemática de un área de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicha área
Aplicación de conocimientos y comprensión...	[a través de la] capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica .. [que haya] realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca publicación referenciada a nivel nacional o internacional .
Capacidad de emitir juicios...	[a través del] análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas..
Capacidad de comunicar...	con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento ..
Habilidades de aprendizaje...	que les permitan fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural ..

En resumen, la propuesta curricular que se ofrece a quienes realicen el doctorado contiene objetivos de desarrollo personal y profesional elevados, flexibles y ajustados a las demandas de la sociedad actual. No se trata de acumular más informaciones suministradas por otros, sino de generar su propio espacio de creación y disseminación de conocimientos.

3.2. Personas

La vida universitaria ya se ha hecho de por sí compleja. Una de sus características básicas es la enorme heterogeneidad de los sujetos que acceden a ella. Se ha roto la vieja idea de la universidad para las élites y, afortunadamente, hoy puede acceder a los estudios de grado una parte importante de la población. Se podría pensar que esta generalización del acceso a los niveles iniciales de la Educación Superior ha ido retrasando, paulatinamente, la condición de exclusividad a las etapas posteriores, másteres y doctorados. Se corre ese peligro, desde luego y en contra de ello se han levantado muchas voces, especialmente de los estu-

⁴ El Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña a instancias de los Secretarios de Estado de Educación y Empleo de Gales, Escocia, Irlanda del Norte e Inglaterra publica en julio de 1997 el informe “La Educación Superior en la Sociedad del Aprendizaje”, informe más conocido como **Informe Dearing**. Puede verse en www.sre.urv.es/web/plad/modules/pla/web.../02_informe_dearing.pdf

diantes que se quejan de que la desaparición de las licenciaturas a favor de los grados que plantean una formación más reducida en el tiempo, obligue a cursar los estudios de máster con precios muy superiores a los que antes debían abonar en la licenciatura. Probablemente tienen razón y la nueva estructura de los estudios superiores se va a encarecer de forma dramática. Las políticas de becas y ayudas tendrán que subsanar este problema o se convertirá en un importante obstáculo pretendido por Bolonia de formación a lo largo de la vida.

Con todo, es probable que la heterogeneidad se mantenga en los estudios de doctorado. Heterogeneidad social y económica, pero sobre soto, heterogeneidad intelectual y de background académico previo (personas provenientes de diferentes estudios previos). Ya señalaba en un punto anterior que ése era, justamente, uno de los objetivos del doctorado. No habría de entenderse, por tanto, como una pobreza o una dificultad, sino como una riqueza y como la constatación de que se está en el buen camino. Eso obligará a clarificar las condiciones de acceso y a flexibilizar los contenidos formativos, caso de que se incluyan.

Aunque es probable que la nueva organización del doctorado haga variar estos datos, en el año 2009 había en España en torno a 1000 programas de doctorado con 77.654 estudiantes⁵. Se defendieron 7.235 tesis leídas (11%). Si tomamos conjuntamente los datos de entre 1990 y 2006 la edad media al doctorarse era de 34 años. La duración media desde el inicio de los cursos hasta la defensa de la tesis fue de 6 años. En lo que se refiere a la empleabilidad el 44% de los doctores/as se quedaron como docentes/investigadores en la Universidad; el 35,8% lo hicieron en la Administración Pública. Muchas personas, por tanto, transitan por este nivel. Varios aspectos relevantes podríamos considerar en este apartado:

3.2.1. ¿Estudiantes o investigadores?

Como se señalaba en el apartado anterior, los documentos del EEES conceptúan a los doctorandos/as como investigadores en formación. No son estudiantes de grado (y por tanto hay que tratarlos, en todos los sentidos, como investigadores) pero tampoco son personas que hayan concluido su formación (por tanto, hay que atenderlos y guiarlos tanto en lo que se refiere a los procesos técnicos que incluye la investigación como en los posibles dilemas científicos o profesionales que puedan plantearseles).

3.2.2. Condiciones de acceso

Estábamos habituados a pensar en la formación universitaria como un proceso lineal dentro de una misma línea de continuidad: licenciatura, máster en el mismo campo científico, doctorado sobre lo mismo. El concepto cambia ahora y se trata de priorizar la flexibilidad de los itinerarios formativos: se inscribirán en el doctorado personas provenientes de diferentes grados que, a su vez, habrán cursado másteres que pueden no estar relacionados con los grados previos. Las condiciones de acceso no deberían ser, por tanto, restrictivas ni endogámicas. Ninguna especialidad científica posee en exclusiva ningún campo de estudio porque cualquier realidad puede ser abordada desde muy diversas miradas. En cualquier caso, los promotores del doctorado pueden establecer las condiciones básicas (en conocimientos y dominio de los contenidos propios y de las técnicas de investigación) para poder acceder al mismo. Cuidando siempre, obviamente, por no crear causa de exclusión innecesarias.

⁵ Datos tomados de www.consumer.es/web/educacion/universidad/2009/09/20/188094.php.

3.2.3. Empleabilidad

Teóricamente, al menos, todo en el proceso de Bolonia está orientado a la empleabilidad. Lo cual tampoco es decir mucho, pues ése es el objetivo que se persigue cuando alguien accede a la Educación Superior (salvo los casos de la Universidad para mayores o en los cursos de extensión o ampliación de estudios). Esta tendencia también afecta al doctorado que, aunque su orientación principal siga manteniéndose en relación a la docencia e investigación universitaria (lo cual no deja de ser una forma de empleo), también se amplía a los diversos ámbitos profesionales a los que nunca es ajena la investigación. De hecho, buena parte de los titulados universitarios trabajarán en laboratorios, equipos o espacios profesionales que desarrollen investigación aplicada.

Esta idea puede hacer variar de forma notable los cursos de doctorado en la misma dirección en que ha variado el sentido de la investigación en las universidades. Una mayor proyección hacia la transferencia de conocimientos y tecnología puede propiciar cursos de doctorado más vinculados a problemáticas sociales o laborales más específicas y constituir importantes inputs en las posibilidades de empleo de nuestros estudiantes.

3.2.4. Movilidad internacional

La movilidad internacional de estudiantes de doctorado es una de las premisas básicas de los nuevos enfoques. En un mundo globalizado como el actual, una buena formación en investigación requiere conocer lo que se está haciendo en otros contextos y establecer redes que generen sinergias enriquecedoras.

La movilidad, con todo, no es un problema que cada estudiante de doctorado pueda resolver por sí mismo. Son las instituciones que ofrecen el doctorado y los equipos de investigación en los que se integran los doctorandos, los que están llamados a establecer esas redes que amparen un tipo de movilidad segura y capaz de complementar la formación.

La movilidad internacional se convierte en un propósito inviable si queda aplazada al periodo del doctorado. La movilidad debe constituir una cultura bien arraigada desde que se inicia el grado. Requiere experiencias previas, requiere actitudes positivas, requiere competencia lingüística, requiere de capacidad de supervivencia autónoma. Por eso hay que comenzar mucho antes del doctorado.

3.3. Trabajo de investigación

Los planteamientos del EEES en este apartado son bastante exigentes tanto en lo que se refiere al nivel que debe tener la investigación de la tesis como en cuanto al tiempo que se habilitará para defenderla. Las cuestiones planteadas podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

3.3.1. Características de la investigación

Para quienes hemos debido participar como directores de tesis y como miembros de los tribunales que las juzgan, siempre ha sido un problema establecer criterios claros con respecto a las características exigibles a las tesis doctorales: ¿deben ser trabajos originales?, ¿trabajos que demuestren que se domina alguna de las técnicas básicas de investigación o trabajos con aportaciones novedosas?

La dificultad para aclarar consensuadamente ese punto ha hecho que el nivel de exigencia quede a expensas de la discrecionalidad de cada tribunal, pero sobre todo al socaire de las presiones directas o indirectas de los colegas. Nadie se atreve a juzgar negativamente un

trabajo porque eso puede ofender a quien lo ha dirigido, porque nunca se ha hecho o porque siempre podemos acudir a los precedentes diciendo que otras tesis anteriores peores que ésta tuvieron la máxima nota. La consecuencia de todo esto es que la calidad de los trabajos que se presentan como tesis ha ido decayendo y, con él, el prestigio del propio doctorado.

3.3.2. 3-4 años de trabajo full time

La nueva organización del doctorado tiende a limitar el tiempo disponible. Se trata de una medida que pretende, es de suponer, que no se eternicen los periodos de tesis. Además, con ello se salvaguarda la pretensión de las instituciones porque ese periodo se considere como un periodo con estatus de estudiante de doctorado, con sus matrículas y sus derechos.

De todas formas, no parece una condición de fácil cumplimiento, menos aún en los numerosos casos en que se afronta este periodo formativo cuando las personas están ya trabajando (algo coherente con el principio del life long learning. Perder, sin más, a todo este grupo de adultos que retorna a sus estudios me parece grave. Y contradictorio con el planteamiento general.

3.3.3. Generar nuevo conocimiento

También este apartado de las condiciones puede representar fuertes problemas de atribución. ¿Cuándo un trabajo genera, realmente, nuevo conocimiento? ¿Es razonable pedir a un doctorando que está concluyendo su periodo formativo como investigador que sea capaz, en un trabajo individual, de llegar a generar nuevo conocimiento? Las investigaciones sustanciosas surgen del trabajo de equipos y precisan de importante financiación. Esto no resulta fácil que se produzca en el caso de las tesis doctorales. Al menos, en la perspectiva de cómo estas son abordadas en el modelo español.

3.3.4. Insistencia en la supervisión y evaluación.

Sin duda alguna, éste es un punto clave. Una buena tesis requiere de mucho trabajo de supervisión y de una fuerte implicación de los directores/as del trabajo. Las universidades sólo en los últimos años han comenzado a reconocer el esfuerzo que esa atención exige. Y ahora, con la crisis, incluso se están dando pasos atrás.

Con todo, la cuestión resulta muy relevante. Nos es fácil lograr trabajos de calidad si no existe un intenso acompañamiento y supervisión. Éste va a ser el factor crucial en el logro de una calidad aceptable de los trabajos. Más aún ahora en que el “periodo de tesis” se desvincula del “periodo de los cursos” en los que los apoyos en cuanto a técnicas de investigación y elaboración de los informes estaban más formalizados. Las Escuelas de Doctorado están llamadas a desarrollar esta tarea de supervisión y gestión centralizada de los apoyos a los doctorandos.

3.4. Instituciones

Estos cambios de los estudios de doctorado resultarían del todo imposibles si no vienen acompañados de una reestructuración de los dispositivos institucionales encargados de su gestión y del apoyo a los estudiantes. Tres aspectos convendría destacar en este apartado.

3.4.1. El doctorado como parte esencial de las universidades

No se concebirían las universidades actuales (al menos las europeas) sin la oferta de estudios de doctorado. En parte, porque la investigación forma parte sustancial de su misión institucional y, por eso mismo, precisan de masa crítica para llevarla a cabo así como de mecanismos para poderse realimentar de personal que se dedique a la investigación y la docencia en las propias instituciones. El doctorado es una condición exigida para formar parte de los claustros universitarios y, por ende, los cursos de doctorado son un mecanismo esencial para poderse realimentar de recursos humanos.

3.4.2. Escuelas de posgrado/doctorado

Una de las aportaciones importantes que se van a desarrollar a partir de la Declaración de Bolonia es la generalización de las Escuelas de Doctorado, (o Escuelas Doctorales, como se les denomina en algunos países). En los sucesivos TREND (documentos generados por la EUA, European University Association) aparecen las primeras referencias a estas Escuelas de Doctorado como dispositivos institucionales destinados a mejorar la comunicación y coordinación entre las Facultades y Grupos de investigación encargados de organizar los estudios doctorales.

En el Trend de 2007 se han diferenciados dos tipos de escuelas (Castro et alii, 2010⁶):

- Escuelas de posgrado: estructura organizativa que incluye a candidatos doctorales y estudiantes de máster. Sus funciones se centran en la administración, admisión de alumnos, organización de cursos y seminarios y aplicación de los sistemas de garantía de calidad.
- Escuelas de Doctorado: agrupación (física o no) de los diversos cursos o estudios de formación académica e investigación que conducen a la defensa de la tesis doctoral. Son escuelas de investigación en el sentido pleno del término. Los modelos organizativos seguidos son variados, incluso en el mismo país⁷. Pueden estar organizadas alrededor de un ámbito disciplinar específico o en torno a una línea de investigación; pueden implicar a una o varias instituciones. Permiten una interacción más rica entre los diversos agentes del doctorado: profesores, estudiantes, personal de administración y servicios, asesores, etc.

Estas escuelas que surgen como dispositivos institucionales diferentes a las Facultades y Departamentos tratan de dar coherencia a algunas de las premisas sobre las que se ha pretendido asentar el nuevo doctorado:

- la interdisciplinaridad
- la supervisión especializada sobre los trabajos
- la generación de sinergias en los trabajos del doctorado (a través de líneas de investigación, etc.)
- la oferta de servicios centralizados acordes con las necesidades de los doctorandos: administrativos, de acreditación, de movilidad, etc.

⁶ Castro, A; Guillén-Riquelme, A; Quevedo-Blasco, R; Ramiro, Ma. T; Bermúdez, Ma. Paz y Buela Casal, G. (2010): “Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España”, en *Aula Abierta*, 38 (2), 17-28.

⁷ Denicolo, P; Fuller, M; Berry, D y Raven, C. (2010): A review of graduate schools in the UK. Lichfield: United Kingdom Council for Graduate Schools.

3.4.3. Acuerdos institucionales: joint programmes

También ésta es una de las premisas de la convergencia en cuanto a la naturaleza de los programas. Se postula el interés que de cara a la investigación pero, sobre todo, de cara a la construcción progresiva de un EEI (Espacio Europeo de Investigación) tienen los programas conjuntos y los consorcios entre equipos de investigación de varios países.

Lo que llama más la atención en este punto es que, mientras estos planteamientos se proponen y priorizan desde la alta política europea, a nivel doméstico todo son dificultades burocráticas. No se permiten programas compartidos con otras instituciones o se condicionan con múltiples dificultades de todo tipo. No tiene sentido y constituye una flagrante desatención a los postulados de Bolonia en cuanto al doctorado.

3.5. Financiación

Con respecto a este punto, parece obvio insistir una vez más en que ninguna reforma de calado se consigue sin financiación. El resto es un mero maquillaje. Ese riesgo se corre, también, con los nuevos planteamientos con respecto al doctorado. Al menos, en lo que se refiere al doctorado español que necesitará, cuando menos, de una doble reforma:

- una simplificación de la oferta actual de cursos. No parece lógico que en un país como el nuestro tengamos más de 1000 programas de doctorado. Ni lo es que el promedio de tesis que se concluyen se quede en el 10% de quienes han participado en dichos cursos;
- un fortalecimiento económico de los cursos que, finalmente, se autoricen de manera tal que mejore su calidad y se potencie el acompañamiento y la supervisión durante el periodo de tesis (lo que requerirá el reconocimiento de ese tiempo de trabajo a los profesores/as universitarios que lo realicen, esfuerzo que en la actualidad no se reconoce en muchas universidades).

Pero al margen de estas consideraciones generales, dos aspectos convendría destacar con respecto a la financiación del doctorado:

3.5.1. Que el ERA desborda la posibilidad de las universidades

- Hoy por hoy (y menos ahora con la que está cayendo) las universidades (o, cuando menos un buen porcentaje de ellas) no están en condiciones de hacer mayores esfuerzos económicos en la financiación del doctorado. Podría hacerse si los precios de las matrículas se incrementaran de forma dramática, pero tal medida tendría efectos disuasorios sobre los candidatos y, al final, sería peor el remedio que la enfermedad.
- Un doctorado basado en los principios señalados en los documentos europeos requiere de una financiación mayor de la que actualmente disponen las instituciones universitarias. Deberían establecerse vías de financiación especial (quizás vinculadas a objetivos estratégicos) tanto por parte de los Estados como por parte de la UE.
- No vendría mal, para superar ciertos aletargamientos institucionales introducir también prioridades, no tanto en los temas (ámbito en el que ya es habitual que se produzcan con respecto a los proyectos de investigación) sino en relación a las modalidades y objetivos señalados en los documentos europeos: interdisciplinaridad, joint programmes, movilidad, trabajos originales, etc.

3.5.2. Fuentes diversificadas y estables de financiación

- Quizás sea algo que se pueda lograr con las escuelas de doctorado, pero resulta difícil mantener un esfuerzo constante en líneas de investigación y cursos doctorales competitivos si se depende de fuentes de financiación débiles o inconstantes (subvenciones). La continuidad es una de las condiciones de un buen trabajo. Algo que se quiebra por la incertidumbre y la falta de perspectiva de futuro.
- Desde las instancias políticas y, también, desde las académicas se viene insistiendo en los últimos años en la importancia de asegurarse fuentes diversificadas de financiación. El principio parece claro y pertinente. Otra cosa es su aplicación que, con frecuencia, resulta inviable sobre todo en ciertas áreas de conocimiento. Investigaciones biomédicas o tecnológicas pueden encontrar financiación porque garantizan la transferencia. Pero resulta difícil conseguir financiación para trabajos en el área social o de las humanidades. En estos casos, los patrocinios oficiales resultan necesarios.

4. NUEVOS MODELOS DE DOCTORADO

Quisiera concluir esta reflexión sobre el Doctorado en el EEES, mencionando algunas nuevas (ya no tan nuevas, porque se vienen desarrollando desde hace algún tiempo en algunas universidades) modalidades de doctorado que resultan interesantes. Al menos se mueve ficha y se quiebra el monolitismo y estancamiento en el que se habían situado los estudios de Tercer Ciclo en los últimos tiempos.

4.1. Doctorado profesional

".... make a contribution to both theory and practice in their field, and to develop professional practice by making a contribution to (professional) knowledge."

Son las universidades inglesas quienes le han prestado una especial atención a esta modalidad de doctorado para diferenciarlo de los más tradicionales y, por lo general, más centrados en investigaciones básicas (los PH D).

Son propuestas Interesantes porque vinculan la investigación y el desarrollo a la práctica profesional. Desplaza el doctorado de una dependencia excesiva de lo académico. Mediante la tesis doctoral, el doctorando/a debe hacer aportaciones significativas al desarrollo del conocimiento y de la práctica profesional del ámbito profesional al que se dedica. No siendo el doctorado profesional sinónimo del de investigación, ambos conceden el título de "Doctor" y poseen el mismo nivel y rigor académico. Ejemplos de este tipo de doctorado son el doctorado en Business Administration (DBA), en WEB Science, en Education (EdD), en International Relations (DIR), en Engineering Doctorate (EngD), etc.

4.2. Doctorados intersectoriales

Poseen las mismas características que los anteriores pero en ámbitos profesionales interdisciplinares: ingeniería médica, psicología industrial, gestión de programas de ayuda, etc.

4.3. Doctorados europeos

Los doctorados europeos deberían ser la muestra más genuina de los avances que se van dando en la dirección de un Espacio Europeo de la Investigación. Su estructura organizativa no difiere de lo que ya hemos ido señalando (acomodada a la normativa propia de cada país participante, claro) pero plantean 4 condiciones importantes:

- Se requiere un informe previo sobre el trabajo por parte de 2 profesores extranjeros.
- Al menos un miembro del Tribunal que examine la tesis debe ser extranjero
- Una parte de la defensa debe hacer en una lengua distinta a la del propio país. La tesis debe incluir un resumen en una lengua diversa a la propia.
- Durante el periodo de investigación se ha de realizar una estancia de, al menos, un trimestre en otro Estado de la UE.

Quienes cumplan estas condiciones y defiendan su tesis doctoral con éxito obtendrán, junto al título de Doctor/a habitual, un diploma expedido por el Rector de su universidad que reflejará la condición de Doctor/a europeo.

Comunicaciones: presentación oral

LAS ESTRUCTURAS DE SUMA Y RESTA DE LOS PROBLEMAS VERBALES MATEMÁTICOS EN LOS LIBROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rebeca Abal González

rebeca.abal@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Natalia Ferrada Quezada

nataliaesterdelcarmen.ferrada@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Paula Outón Oviedo

paula.oton@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer con qué tipo de problemas verbales se enfrentan los escolares de primer y segundo curso de Educación Primaria y el grado de dificultad que estos tienen en función de su estructura semántica. Para ello, realizamos un análisis del contenido de los libros de texto de matemáticas de las tres principales editoriales españolas. Clasificamos los problemas verbales de estructura aditiva en problemas de cambio, combinación, igualación y comparación. Al mismo tiempo, consideramos el lugar que ocupa la incógnita dentro de cada una de las categorías semánticas. Los resultados de este estudio muestran que hay una mayor presencia de problemas de fácil resolución, seguidos de los problemas más difíciles y escasa presencia de los de dificultad media. Ello indica que los escolares se enfrentan a problemas con poca variabilidad, desarrollando un conocimiento conceptual muy limitado.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación acerca de las causas que pueden explicar las dificultades de los estudiantes con la resolución de problemas se ha centrado en el estudio de la estructura semántica de los problemas verbales (Carpenter, Hiebert & Moser, 1981; Fuson, 1992; Heller & Greeno, 1978; Nesher & Katriel, 1978; Vergnaud, 1991), el conocimiento conceptual necesario para la correcta resolución de dichos problemas (Orrantia, 2003; Vicente, Orrantia & Verschaffel, 2008) y las estrategias que los escolares ponen en marcha durante el proceso de resolución (Bermejo, Lago & Rodríguez, 1998; Bermejo & Rodríguez, 1987, 1992).

Aunque todas las variables anteriormente mencionadas pueden explicar las dificultades que los escolares tienen con la resolución de los problemas matemáticos, para el propósito de este trabajo nos vamos a centrar en la estructura semántica de los problemas verbales

aditivos, que comprende las relaciones que se establecen entre los distintos conjuntos que aparecen en un enunciado; puesto que, en gran medida, las otras dos variables de estudio se encuentran mediatizadas por esta primera. Es decir, la estructura semántica de los problemas pone en juego un determinado conocimiento conceptual que el escolar debe manejar para resolver correctamente la tarea y, al mismo tiempo, orienta las estrategias de resolución llevadas a cabo por el alumno.

Los problemas verbales matemáticos, al igual que cualquier otro tipo de texto, tienen una estructura que es necesario conocer y activar, de forma más o menos consciente, para poder operar adecuadamente con los datos del problema. Existe un consenso más o menos amplio en considerar hasta cuatro categorías de estructuras semánticas para los problemas aditivos (los de suma y resta): cambio, combinación, comparación e igualación (Carpenter, Hiebert & Moser, 1983; Carpenter & Moser, 1982; Fuson, 1992; Heller & Greeno, 1978; Nesher & Katriel, 1978; Riley & Greeno, 1988; Vergnaud, 1991).

Los problemas de cambio son aquellos en los cuales una cantidad determinada es modificada por otra cantidad, dando como resultado un valor mayor o menor en función de si la segunda de las cantidades es agregada a la primera o reducida de esta. Hay algunos autores que se refieren a estas dos estructuras de cambio como estructura de aumentación y estructura de reducción, respectivamente (Baroody, 1994; Haylock, 2006). Un ejemplo de este tipo de problemas sería el siguiente: María tiene 3 lazos. Su madre le compró 2 lazos más. ¿Cuántos lazos tiene ahora María? En este caso, la cantidad inicial de lazos que tenía María (3) resultó incrementada por los que le compró su madre (2). Sin embargo, en el siguiente problema, aunque también se produce una modificación de la cantidad inicial, ésta resulta reducida: María tenía 5 lazos. Esta tarde perdió 2 lazos. ¿Cuántos lazos tiene ahora María?

Los problemas de combinación son aquellos en los cuales dos cantidades son combinadas o separadas para producir una tercera. Haylock (2006) y Baroody (1994) se refieren a ellos como estructuras de agregación y partición. La diferencia con los problemas de cambio radica en que no se produce modificación en ninguna de las dos cantidades. Esto es, se trata de dos cantidades disjuntas que, para un determinado propósito, son consideradas en conjunto, o una misma cantidad que es considerada de forma disjunta. Por ejemplo, en la resolución del problema María tiene 5 lazos rojos y 3 lazos azules, ¿cuántos lazos tiene en total María? no se produce la modificación de ninguna de las dos cantidades, sino que, simplemente, las categorías “lazos rojos” y “lazos azules” son consideradas dentro de una categoría mayor de “lazos”. En el segundo caso, los objetos de un conjunto pueden ser divididos o separados en función de dos subcategorías. En el ejemplo que nos ocupa, María tiene 5 lazos. Tres lazos son azules. ¿Cuántos lazos son rojos?, el conjunto “lazos” es subdividido en dos conjuntos más pequeños, “lazos azules” y “lazos rojos”, pero ninguna de las dos cantidades es modificada.

En los problemas de comparación tenemos dos cantidades que son comparadas para ver cuánto más grande, o más pequeña, es una de ellas con respecto a la otra. En este caso, no se produce la modificación de ninguna de las dos cantidades ni tampoco la combinación de ambas, sino que éstas son puestas en relación para conocer cuántas unidades es más grande una que la otra o cuántas unidades es más pequeña la segunda que la primera. Así, María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos más tiene María que Alba? o María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos menos tiene Alba que María? serían ejemplos de problemas matemáticos con estructura comparativa. Aunque los problemas comparativos son resueltos a través de la operación aritmética de resta (los cinco lazos de María menos los 3 lazos de Alba nos proporcionan la diferencia, pudiendo decir que María tiene dos lazos más que Alba o que Alba tienen dos lazos menos que María), el primero de los

ejemplos es considerado de suma ya que nos preguntan cuántos más, mientras que el segundo es considerado de resta al preguntar cuántos menos.

Finalmente, los problemas de igualación son aquellos en los cuales tenemos dos cantidades, una de ellas inicial y la otra final que es la que debemos alcanzar, incrementando o disminuyendo la primera en un número determinado de unidades. Por ejemplo, María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos ha de comprar Alba para tener los mismos que María? o María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos ha de regalar María para tener los mismos que Alba? Los problemas de igualación son considerados una mezcla de los problemas de cambio y comparación, ya que existen dos cantidades que son puestas en relación y es necesario incrementar o disminuir una de ellas para igualar a la otra. Aunque la operación aritmética requerida para solucionar los dos ejemplos anteriores de esta estructura semántica es la resta, el primero de ellos es considerado un problema de suma, ya que nos preguntan cuánto hemos de añadir a la cantidad de lazos que posee Alba para tener los mismos que María; mientras que el segundo ejemplo es de resta, porque nos preguntan cuántos ha de perder/regalar María para tener los mismos que Alba.

La gran mayoría de los trabajos que han investigado la dificultad de los problemas verbales aditivos en función de su estructura semántica (Bermejo & Rodríguez, 1987, 1990a, 1990b; Carpenter et al., 1983; Carpenter & Moser, 1982; De Corte & Verschaffel, 1987) han llegado a la conclusión de que los problemas de cambio son los más fáciles de resolver, les siguen los problemas de combinación, los de igualación y, finalmente, los de comparación parecen ser los más difíciles. Los problemas verbales que contienen sentencias relacionales, en los cuales un grupo es definido en función de otro, son los más difíciles de resolver. Con estos datos pudiera pensarse que la enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas de adición y sustracción es facilitada cuando se tiene en cuenta el grado de dificultad de los distintos tipos de problemas. Pero a la hora de resolver estos problemas, es más determinante el lugar que ocupa la incógnita dentro de cada una de las estructuras que la propia estructura en sí misma (Fuson, 1992). Es decir, dentro de cada estructura varía la dificultad del problema en función de si la cantidad que debemos hallar es la inicial (o referente), el cambio (cantidad combinada o conjunto comparado), o el resultado final (o diferencia).

En los problemas de cambio, la cantidad desconocida puede ser la cantidad inicial, el cambio o el resultado, obteniéndose seis problemas de cambio distintos: tres de ellos de suma y los otros tres de resta. Lo mismo ocurre con los problemas de comparación, donde la cantidad desconocida puede ser el conjunto de referencia, el conjunto comparado o la diferencia, proporcionándonos otros seis problemas distintos: tres de suma y tres de resta. Y, finalmente, encontramos la misma situación con los problemas de igualación, donde la cantidad desconocida puede ser la cantidad inicial, la cantidad que hay que igualar o la diferencia entre estas dos, con otros seis problemas distintos: tres de ellos de suma y tres de resta. Sin embargo, en los problemas de combinación nos encontramos con uno de cada tipo, en función de si el problema es de suma o de resta. En un problema de suma sólo cabe la posibilidad de preguntar por el total (María tiene 2 lazos rojos y 3 lazos azules, ¿Cuántos lazos tiene en total?) y en los problemas de resta sólo es posible preguntar por una de las partes (María tiene 5 lazos. Tres lazos son azules. ¿Cuántos lazos son rojos? o María tiene 5 lazos. Dos lazos son rojos. ¿Cuántos lazos son azules?). En este último caso, se considera que no existe ninguna diferencia, a nivel conceptual, entre preguntar por los lazos rojos o los lazos azules (De Corte & Verschaffel, 1987). En resumen, nos podemos encontrar con 20 tipos distintos de problemas aditivos (ver ejemplos en Tabla 1).

Con respecto al lugar que ocupa la incógnita, parece que los escolares encuentran mayor dificultad en la resolución de los problemas cuando ésta se sitúa en el conjunto de par-

tida (primer sumando o minuendo en función de si la operación es de suma o de resta). Sin embargo, la dificultad es mínima cuando la incógnita se sitúa en el último término o resultado (Carpenter, 1986; Hiebert, 1982).

Bermejo et al. (1998) llevaron a cabo un estudio con el propósito de jerarquizar los problemas verbales de suma y resta en función de la dificultad de los mismos. Para ello, presentaron un conjunto de 33 tareas a un grupo de 72 niños de 2º de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de los niños en función de la escolaridad, del tipo de problema y del lugar en el que estaba situada la incógnita, aunque no se hallaron diferencias en función de la operación requerida. Al igual que los estudios previos, hallaron que la estructura más fácil para los niños era la de cambio, seguida de la de combinación, igualación y comparación. Pero cuando estudiaron la dificultad de las tareas no solamente en función de la estructura, sino también del lugar en el que se situaba la incógnita, obtuvieron, de más fácil a más difícil, la siguiente jerarquización de las tareas:

- Combinación con conjunto total desconocido (Combinación 1)
- Cambio con resultado desconocido (Cambio 1 y 2)
- Igualación en el conjunto desconocido (Igualación 5 y 6)
- Cambio desconocido (Cambio 3 y 4)
- Igualación en el conjunto conocido (Igualación 3 y 4)
- Combinación con parte inicial desconocida (Combinación 2)
- Cambio con comienzo desconocido (Cambio 5 y 6)
- Comparación con referente desconocido (Comparación 5 y 6)
- Comparación con diferencia desconocida (Comparación 1 y 2)
- Igualación con cantidad comparada desconocida (Igualación 1 y 2)
- Combinación con parte desconocida en el segundo sumado (Combinación 2)
- Comparación con el conjunto de comparación desconocido (Comparación 3 y 4)

Los escolares de 1º y 2º curso de Educación Primaria obtienen altas tasas de éxito en la resolución de los problemas de cambio cuando la cantidad que hay que averiguar es el resultado final, descendiendo el número de aciertos cuando lo que hay que hallar es uno de los sumandos en el caso de los problemas de suma, o minuendo y sustraendo en el caso de los problemas de resta (Bermejo & Rodríguez, 1990b; Carpenter et al., 1983; Carpenter et al., 1981; De Corte & Verschaffel, 1987). En los problemas verbales de combinación, los niños obtienen una tasa de aciertos muy elevada, alrededor del 90% (Bermejo & Rodríguez, 1987), cuando la incógnita se sitúa en el resultado y se les proporcionan ayudas. Si la incógnita se sitúa en uno de los subconjuntos, esta tasa de éxito llega a reducirse hasta el 40% (Carpenter et al., 1983; De Corte & Verschaffel, 1987). En cuanto a los problemas de comparación, solamente el 18.3% de los escolares de 2º de Educación Primaria tiene éxito en estas tareas cuando la incógnita se sitúa en el referente, incrementándose hasta el 60% cuando lo que hay que averiguar es el conjunto de comparación (Bermejo & Rodríguez, 1990b). Finalmente, por lo que respecta a los problemas de igualación, Bermejo y Rodríguez (1987) encontraron que niños de 1º de Educación primaria tuvieron éxito en el 76% de los ensayos realizados.

Tabla 1. Ejemplos de problemas verbales con estructura aditiva en función de su estructura semántica

	Problemas de Suma	Problemas de Resta
Cambio	Cambio 1 María tiene 3 lazos. Su madre le compró 2 más. ¿Cuántos lazos tiene ahora María?	Cambio 2 María tenía 5 lazos. Perdió 2 lazos. ¿Cuántos lazos tiene ahora María?
	Cambio 3 María tiene 3 lazos. Su madre le compra algunos lazos. Ahora María tiene 5 lazos. ¿Cuántos lazos le compraron a María?	Cambio 4 María tiene 5 lazos. Perdió algunos lazos. Ahora tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos perdió María?
	Cambio 5 María tiene algunos lazos. Su madre le compra 2 lazos. Ahora María tiene 5 lazos. ¿Cuántos lazos tenía María?	Cambio 6 María tiene algunos lazos. Pierde 2 lazos. Ahora María tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos tenía María?
Combinación	Combinación 1 María tiene 3 lazos azules. María tiene 2 lazos rojos. ¿Cuántos lazos tiene María?	Combinación 2 María tiene 5 lazos. Tres lazos son azules. ¿Cuántos lazos son rojos?
Comparación	Comparación 1 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos más lazos tiene María que Alba?	Comparación 2 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos menos lazos tiene Alba que María?
	Comparación 3 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos más que María. ¿Cuántos lazos tiene Alba?	Comparación 4 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos menos que María. ¿Cuántos lazos tiene Alba?
	Comparación 5 María tiene 5 lazos. Ella tiene 3 más que Alba. ¿Cuántos lazos tiene Alba?	Comparación 6 María tiene 5 lazos. Ella tiene 3 menos que Alba. ¿Cuántos lazos tiene Alba?
Igualación	Igualación 1 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos ha de comprar Alba para tener los mismos que María?	Igualación 2 María tiene 5 lazos. Alba tiene 3 lazos. ¿Cuántos lazos ha de regalar María para tener los mismos que Alba?
	Igualación 3 María tiene 5 lazos. Si tuviera 3 más tendría los mismos que Alba. ¿Cuántos lazos tiene Alba?	Igualación 4 María tiene 5 lazos. Si tuviera 3 menos tendría los mismos que Alba. ¿Cuántos lazos tiene Alba?
	Igualación 5 María tiene 5 lazos. Si Alba tuviera 3 más tendría los mismos que María. ¿Cuántos lazos tiene Alba?	Igualación 6 María tiene 5 lazos. Si Alba tuviera 3 menos tendría los mismos que María. ¿Cuántos lazos tiene Alba?

Los niños, incluso antes de entrar a la escuela, pueden llegar a resolver problemas de suma y de resta mediante el uso del conteo y la modelización con objetos, siempre y cuando las cantidades que se manejen sean pequeñas. Sin embargo, es con su llegada a la Educación Primaria cuando éstos tienen el primer contacto formal con la resolución de problemas matemáticos, ya que es aquí donde se enseñan las operaciones aritméticas más básicas que son necesarias para la resolución de tales problemas. Este es el motivo por el cual hemos decidido centrar nuestro trabajo en el primer ciclo de la Educación Primaria, ya

que queremos conocer, desde el comienzo, con qué tipo de problemas verbales se enfrentan los escolares y si éstos tienen un grado de dificultad adecuado para promover el desarrollo del pensamiento lógico matemático al más alto nivel cognitivo.

Si hay un instrumento que por excelencia, a día de hoy, monopoliza la actividad académica de los escolares, e incluso de los profesores, este es el libro de texto. Los escolares dedican mucho tiempo a trabajar en los libros de texto y, lo que es más peligroso, las programaciones de los profesores de primaria se encuentran supeditadas a los contenidos y a las tareas que aquí se proponen. Es decir, en algunos casos, el libro de texto llega a dirigir todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es especialmente perjudicial para la educación matemática, ya que despoja a esta del carácter eminentemente manipulativo y práctico que tiene.

En este trabajo analizaremos en los libros de texto la variedad de problemas verbales aditivos, en función de su estructura semántica, a los que se enfrentan los escolares del primer ciclo de Educación Primaria, ya que condicionan las estrategias y los conocimientos que se promueven. Para ello, seleccionamos los libros de texto de tres de las principales editoriales españolas.

Recientemente, Orrantia, González y Vicente (2005) llevaron a cabo un estudio similar al nuestro, donde abarcaron los seis cursos de Educación Primaria y analizaron la estructura de los problemas verbales aditivos, el grado de desafío de los mismos y la presencia, o no, de información situacional. Para ello, estudiaron los problemas verbales aditivos de los libros de texto de matemáticas de las tres principales editoriales españolas publicados entre 1999 y 2003.

Nuestro trabajo se ocupa de los libros de texto publicados por las mismas editoriales entre 2007 y 2009, por lo que tendremos la oportunidad de comprobar si se ha producido alguna evolución en el estado de la cuestión. Es decir, podremos comprobar si la investigación desarrollada en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos afecta al proceso de elaboración de los libros de texto y, por tanto, repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones que de este trabajo puedan extraerse son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuirán al debate abierto sobre el uso de los libros de texto dentro del aula.

Basándonos en los resultados obtenidos por Orrantia, González y Vicente (2005), esperamos encontrar que los problemas más numerosos que aparecen en los libros de texto sean los más fáciles de resolver para los alumnos desde el punto de vista de su estructura semántica. Estos autores encontraron que los estudiantes son expuestos a una variedad muy limitada de problemas, siendo los problemas más abundantes los de Combinación (especialmente los de Combinación 1), seguidos de los problemas de Cambio (fundamentalmente Cambio 2 y, en menor medida, Cambio 1), los problemas de Comparación (con una mayor frecuencia de los de comparación 1 y total ausencia de Comparación 5 y 6) y, finalmente, con mucha menor presencia los problemas de Igualación (concentrados en los problemas de Igualación 1).

2. MÉTODO

2.1. Materiales

Para este estudio hemos seleccionado los libros de texto de primer y segundo curso de Educación Primaria editados por las tres principales editoriales de nuestro país y que están siendo usados en el actual curso académico (2009-2010). Las editoriales seleccionadas fue-

ron Anaya, Santillana y SM. Los libros de texto de la editorial Anaya pertenecen al proyecto “Salta a la vista”. El libro de texto de primero fue editado en el año 2008 y el de segundo en 2007. Los libros de la editorial Santillana forman parte del proyecto “La casa del saber” y fueron editados en el año 2008 y 2009, respectivamente. Finalmente, los libros de texto de la editorial SM forman parte del proyecto “Trampolín” y fueron editados en el 2009, el de primero, y en el 2007, el de segundo curso. Para el propósito de nuestro trabajo nos hemos centrado solamente en el libro de texto del alumno y no contemplamos otras posibles fuentes como las guías docentes o los cuadernos complementarios para los escolares, ya que el libro de texto del alumno es utilizado por todos los centros y los cuadernos son opcionales. Por lo que respecta a las guías docentes de los profesores, entendemos que éstas deben contener las mismas tareas que los libros de texto de los escolares.

2.2. Procedimiento

Una vez seleccionadas las editoriales y el nivel educativo con el que íbamos a trabajar, procedimos a la recopilación de los problemas verbales con estructura aditiva. Previamente acordamos que consideraríamos problemas aquellos que estuvieran formulados de manera verbal, ya fuera total o parcialmente, y aquellos que estando representados de forma pictórica no pudieran ser resueltos mediante conteo directo. Dejamos fuera de nuestro análisis aquellos problemas que implicaban solamente conteo o aquellos que los alumnos debían resolver mediante operaciones aritméticas pero no estuvieran insertos en una situación problemática.

Los problemas simples de estructura aditiva, aquellos que son resueltos con una sola operación, fueron clasificados en problemas de cambio, combinación, comparación e igualación. Asimismo, siguiendo la clasificación de otros autores (Orrantia et al., 2005), hemos considerado el lugar que ocupaba la incógnita en el problema, obteniendo 6 problemas de cambio, 2 de combinación, 6 de comparación y 6 de igualación.

En cuanto a los problemas de estructura aditiva donde están implicadas varias operaciones, decidimos separar cada una de las estructuras presentes en el problema, transformándolo en tantos problemas simples como estructuras estuvieran presentes. Por ejemplo, el problema Carmen pone 6 fichas de dominó, Arturo pone 2 más y Sergio pone 3 fichas más que Carmen. Si el dominó tiene 28 fichas, ¿cuántas fichas faltan por poner? está compuesto por cuatro estructuras aditivas. En primer lugar, para resolver el problema es necesario averiguar cuántas fichas pone Sergio, lo que implica resolver el siguiente problema aditivo simple: Carmen pone 6 fichas. Sergio pone 3 fichas más que Carmen. ¿Cuántas fichas pone Sergio? Este es un problema de los que hemos clasificado como de Comparación 3. En segundo lugar, es necesario saber cuántas fichas han puesto Carmen, Arturo y Sergio todos juntos. Para ello, tenemos que resolver el problema Carmen pone 6 fichas, Arturo pone 2 fichas y Sergio pone 9 fichas. ¿Cuántas fichas ponen entre los tres? Ello supone resolver dos problemas de Combinación 1 (las fichas de Carmen y Arturo, y al resultado de la operación anterior sumarle las fichas de Sergio). Finalmente, para dar respuesta a la pregunta formulada, hemos de averiguar cuántas fichas faltan por colocar. El problema a resolver sería el siguiente: El dominó tiene 28 fichas. Carmen, Arturo y Sergio han puesto 17 fichas. ¿Cuántas fichas faltan por poner? En este caso, tenemos que resolver un problema de Cambio 2.

El escaso número de investigaciones que analizan las estructuras semánticas de los problemas de operatoria combinada, así como la escasez estudios que relacionan la dificultad de los problemas con la combinación de las distintas estructuras, es el motivo por el cual decidimos separar los problemas aditivos de operatoria combinada en problemas aditivos

de estructura simple. Como hemos visto en el ejemplo anterior, la resolución de cualquier problema de operatoria combinada lleva implícita la resolución de problemas aditivos con estructura simple.

Un caso de especial consideración son aquellos problemas en los cuales se repite la misma estructura. Por ejemplo: En un rebaño hay 58 ovejas. Si por la mañana se esquilan 25 ovejas y por la tarde 16, ¿Cuántas ovejas quedan por esquilar? En este problema nos encontramos con dos posibles combinaciones de estructuras y, por tanto, con dos posibles formas de resolverlo. La primera consiste en sumar el número de ovejas que se esquilan por la mañana y por la tarde y restar estas del número total de ovejas. La combinación de estructuras es Combinación 1 y Cambio 2. La segunda posibilidad es restar las ovejas que se esquilan por la mañana de la cantidad inicial de ovejas y luego restar de este resultado las que se esquilan por la tarde. En este segundo caso, la combinación de estructuras es Cambio 2 y Cambio 2. En este tipo de problemas la decisión que adoptamos fue la de considerar aquellas combinaciones donde una estructura es repetida. Tomamos esta decisión ya que la resolución de este problema implica, independientemente del modo de resolución, una estructura de Cambio 2.

Finalmente, decir que los problemas combinados en los cuales una de las estructuras era de multiplicación no se tuvieron en cuenta. Sin embargo, sí se tuvieron en cuenta aquellos problemas de multiplicación que estaban planteados para ser resueltos como suma repetida. Por ejemplo, el problema En la frutería hay tres cajas de naranjas. Cada caja pesa 37 kilos. ¿Cuántos kilos de naranjas hay en total? En este caso, este tipo de problemas fueron considerados como de Combinación 1 y Combinación 1, ya que se suma el peso de la primera y de la segunda caja, y al resultado se le suma el peso de la tercera.

En un primer momento, los problemas verbales fueron asignados a las distintas categorías semánticas (cambio, combinación, comparación e igualación) de forma independiente por cada uno de los investigadores y, posteriormente, fueron revisados en dos ocasiones de forma conjunta.

Para el análisis de los resultados que mostramos a continuación es necesario tener en cuenta todo lo que se ha explicado hasta este punto, ya que el número de problemas verbales que aparecen en los libros de texto se han incrementado de forma notable por la descomposición de los problemas de operatoria combinada en problemas verbales de estructura simple. Esto ocurrió, fundamentalmente, con los libros del segundo curso de Educación Primaria, ya que los libros de primero presentan pocos problemas de operatoria combinada. Aunque pudiera parecer que este hecho tergiversa los resultados del estudio, creemos que esto no es así. Como ya dijimos más arriba, la resolución de los problemas verbales de operatoria combinada implica, consciente o inconscientemente, la resolución de los problemas verbales simples en los cuales estos pueden ser descompuestos. Además, ello nos daba la oportunidad de analizar todas las posibilidades que los escolares tenían para enfrentarse a problemas verbales de estructura aditiva.

3. RESULTADOS

Con el fin de conocer los problemas verbales de estructura aditiva, llevamos a cabo un análisis de frecuencias. Como podemos comprobar en las Figuras 1 y 2, la distribución de los problemas verbales con estructura aditiva es bastante similar en las tres editoriales estudiadas. Esta uniformidad queda todavía más patente en la distribución de los problemas verbales de 1º de Educación Primaria en relación con los de 2º curso. Más que la diferencia entre las editoriales en cuanto a la cantidad de problemas presentados de una determinada estructura, nos llama la atención la coincidencia en la presencia de algunas estructuras y la

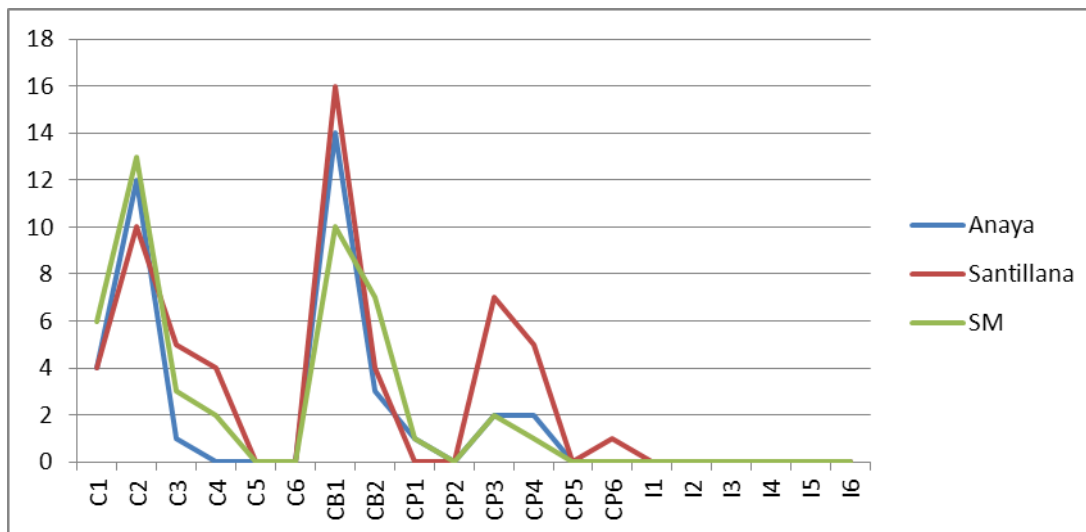
total ausencia de otras. Así, con respecto a la distribución de los problemas verbales aditivos del primer curso (ver Figura 1), observamos que la gran mayoría de estos se corresponden con una estructura de Cambio y Combinación, siendo menos los problemas de Comparación y contemplando una total inexistencia de los problemas de Igualación. Dentro de los problemas de Cambio (C), sobresalen aquellos que presentan una estructura de Cambio 2, siguiéndoles en cantidad los de Cambio 1 y, en menor medida, los de Cambio 3 y 4. En cuanto a los problemas de Combinación (CB), destacan aquellos que tienen una estructura de Combinación 1 sobre los de Combinación 2. La presencia de los problemas con estructura de Comparación (CP) es menor que las dos categorías anteriores, encontrándonos con problemas de Comparación 1, 3, 4 y 6.

En cuanto a la distribución de los problemas verbales con estructura aditiva de segundo curso (ver Figura 2), decir que la mayor parte de los problemas tienen una estructura de Combinación, seguidos por los de estructura de Cambio y, en menor medida, de Comparación. Respecto a los problemas de igualación, debemos decir que solamente nos encontramos con dos problemas en una de las editoriales. Entre los problemas de Cambio, sobresalen los de Cambio 2, seguidos de los de Cambio 1 y 3, y con una menor presencia de los de Cambio 4 y 6. Por lo que respecta a los problemas de Combinación vuelven a sobresalir los problemas de Combinación 1 sobre los de Combinación 2. Finalmente, se observa la presencia de problemas de Comparación 1, 2, 3 y 4, aunque en menor medida que las dos categorías anteriores.

El estudio de la distribución de los problemas verbales en cada una de las editoriales nos aporta mayor información para nuestro análisis. Si nos fijamos en la distribución de problemas de la editorial Anaya para el primer curso (ver tabla 2), podemos ver que de un total de 39 problemas, el 43.5% de ellos reflejan una estructura de Cambio. Los problemas de Combinación también alcanzan esta misma proporción. Los problemas de Comparación son los que menor presencia tienen, siendo su porcentaje de un 12.8%. Finalmente, decir que no hay en todo el libro de texto problemas con estructura de Igualación. Si analizamos cada una de las categorías, destacan sobre todo los problemas con estructura de Cambio 2 (12 problemas) y de Combinación 1 (14 problemas). En cuanto al libro de segundo curso de esta misma editorial, de un total de 43 problemas, el 48.8% son de Cambio, el 44.18% son de Combinación y el 6.97% son de Comparación. Al igual que en el caso anterior, no encontramos presencia de problemas verbales de Igualación. La distribución de los problemas dentro de cada categoría sigue la pauta anterior, siendo los problemas de Cambio 2 (14 problemas) y Combinación 1 (15 problemas) los de mayor presencia.

En el libro de texto de primero de la editorial Santillana (ver Tabla 2), encontramos que de 56 problemas verbales con estructura aditiva, el 41.07% de estos tienen una estructura de Cambio, el 35.71% tienen una estructura de Combinación y el 23.21% tienen una estructura de Comparación. Tampoco aquí encontramos problemas con estructura de Igualación. La distribución de los problemas dentro de cada categoría semántica es parecida a la encontrada en la editorial anterior. Los más numerosos son los problemas de Combinación 1 (16 problemas), Cambio 2 (10 problemas) y Comparación 3 (7 problemas). En el libro de segundo curso encontramos que de 61 problemas verbales con estructura aditiva, el 45.9% son de Cambio, el 26.22% son de Combinación, el 24.59% tienen una estructura de Comparación y, finalmente, el 3.27% tienen una estructura de Igualación. Esta es la única editorial en la cual nos encontramos problemas de esta categoría. Dentro de cada una de las categorías semánticas, destacan los problemas de Cambio 2 (16 problemas) y los problemas de Combinación 1 (13 problemas).

Figura 1. Distribución de los problemas con estructura aditiva en los libros de texto de 1º de Educación Primaria de las editoriales Anaya, Santillana y SM.



En el libro de primer curso de la Editorial SM pudimos comprobar como de un total de 45 problemas con estructura aditiva, el 53.33% de los mismos se correspondían con una estructura de Cambio, el 37.7% de los problemas con una estructura de Combinación y un 8.88% con una estructura de Comparación. La distribución de los problemas dentro de las diversas categorías semánticas sigue la dinámica anterior, siendo más numerosos los problemas de Cambio 2 (13 problemas) y los de Combinación 1 (10 problemas). En el libro de segundo encontramos que de un total de 63 problemas aditivos, el 55.55% corresponden a problemas de Combinación, el 22.22% a problemas Cambio y, en la misma proporción, aparecen los problemas de Comparación. Entre estos destacan los problemas de Combinación 1 (31 problemas), Comparación 1 (11 problemas) y Cambio 2 (8 problemas). En ninguno de los dos libros encontramos problemas verbales aditivos con estructura de igualación (ver Tabla 2).

Figura 2. Distribución de los problemas con estructura aditiva en los libros de texto de 2º de Educación Primaria de las editoriales Anaya, Santillana y SM.

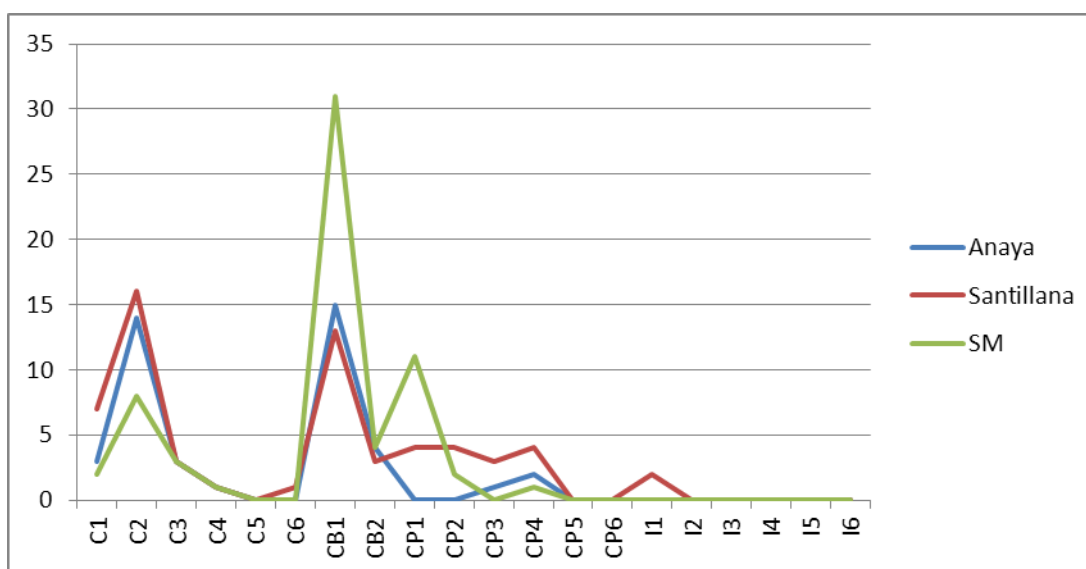


Tabla 2. Presencia de los problemas verbales con estructura aditiva en los libros de texto de 1º y 2º de Educación Primaria

Estructura Semántica	Editorial Anaya				Editorial Santillana				Editorial SM			
	1º de Educación Primaria		2º de Educación Primaria		1º de Educación Primaria		2º de Educación Primaria		1º de Educación Primaria		2º de Educación Primaria	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cambio 1	4	10.25	3	6.97	4	7.14	7	11.47	6	13.33	2	3.17
Cambio 2	12	30.76	14	32.55	10	17.85	16	26.22	13	28.88	8	12.69
Cambio 3	1	2.56	3	6.97	5	8.92	3	4.91	3	6.66	3	4.76
Cambio 4	0	0	1	2.35	4	7.14	1	1.78	2	4.44	1	1.58
Cambio 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cambio 6	0	0	0	0	0	0	1	1.78	0	0	0	0
Combinación 1	14	35.84	15	34.88	16	28.56	13	21.31	10	22.22	31	49.20
Combinación 2	3	7.69	4	9.30	4	7.14	3	4.91	7	15.55	4	6.34
Comparación 1	1	2.56	0	0	0	0	4	6.55	1	2.22	11	17.46
Comparación 2	0	0	0	0	0	0	4	6.55	0	0	2	3.17
Comparación 3	2	5.12	1	2.35	7	12.5	3	4.91	2	4.44	0	0
Comparación 4	2	5.12	2	4.65	5	8.92	4	6.55	1	2.22	1	1.58
Comparación 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comparación 6	0	0	0	0	1	1.78	0	0	0	0	0	0
Igualación 1	0	0	0	0	0	0	2	3.27	0	0	0	0
Igualación 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igualación 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igualación 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igualación 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Igualación 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	39	99.9	43	99.72	56	99.96	61	100.21	45	99.96	63	99.95

4. DISCUSIÓN

A través del estudio de los problemas verbales con estructura aditiva, que aparecen en los libros de texto de 1º y 2º curso de Educación Primaria, hemos intentado aproximarnos al proceso de aprendizaje en la resolución de problemas de los escolares de estos cursos. Los problemas verbales, al igual que cualquier otro texto, tienen una estructura que es necesario conocer y activar, de cara a poder comprender cómo se relacionan los datos que, explícita o implícitamente, aparecen en su formulación, y poder resolverlos. Esta estructura semántica pone en juego el conocimiento conceptual que posee el escolar con respecto a la composición/descomposición aditiva. Tal y como hemos visto en la introducción de este trabajo, las diferentes estructuras poseen diferente grado de dificultad cognitiva en función del conocimiento conceptual que ponen en juego.

De los resultados obtenidos en este trabajo, nos llama la atención la similitud del perfil de las tres editoriales, en cuanto a la presencia de las diferentes estructuras semánticas. Más que la cantidad de problemas de una determinada estructura, nos sorprendió la gran presencia de unas estructuras con respecto a la total ausencia de otras. Este hecho también fue encontrado por Orrantia et al. (2005). En un intento de explicar esta coincidencia hemos recurrido al currículo de Educación Primaria. En este se establece que los escolares del primer ciclo han de conocer la suma como resultado de las acciones de juntar o añadir y la resta como resultado de las acciones de separar o quitar. No es hasta el segundo ciclo cuando los escolares deben dominar la suma como incremento y la resta como disminución, comparación y complemento. Es decir, el currículo, a juzgar por el lenguaje empleado, establece que en el primer ciclo los escolares deben trabajar los problemas verbales con

estructuras aditivas de Combinación (juntar/separar) y Cambio (añadir/quitar). La palabra juntar hace referencia a unir unas cosas con otras, lo que se correspondería con una estructura de Combinación. Mientras que añadir se refiere a agregar una cantidad a otra, correspondiéndose con una estructura de Cambio. Sin embargo, si nos fijamos en los contenidos del segundo ciclo, podemos observar que la estructura de Cambio (incremento/disminución) aparece como un contenido propio de esta etapa. Creemos, por tanto, que existe una imprecisión en el lenguaje que se emplea en el currículo para describir las estructuras de Combinación y Cambio, no quedando suficientemente claro si la estructura de Cambio ha de trabajarse en el primer o segundo ciclo. Lo que sí parece evidente es que el currículo establece que las estructuras de Comparación e Igualación (complemento), por lo menos en cuanto a la resta, deben trabajarse en el segundo ciclo.

Teniendo en cuenta lo anterior, las exigencias del currículo explican, en cierta medida, los resultados obtenidos en este estudio. Así pues, el mayor número de problemas de Combinación en las tres editoriales podría responder a las directrices establecidas para el primer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, hemos encontrado también un porcentaje considerable de problemas de estructura de Cambio, que serían un contenido a trabajar en el segundo ciclo si asumimos el error terminológico que antes hemos señalado. Lo que no explicaría el currículo es la presencia de los problemas de Comparación e Igualación que aparecen en las tres editoriales. Si la investigación ha demostrado que los escolares de este nivel educativo son capaces de resolver con cierto éxito problemas de Comparación e Igualación, por lo menos en alguna de sus variantes, ¿por qué el currículo de Educación Primaria no los considera ya desde el primer ciclo?

Otro resultado que también nos ha llamado la atención es que el perfil obtenido por las tres editoriales no se corresponde con el grado de dificultad establecido por las investigaciones en función de las estructuras semánticas. Por la frecuencia de aparición, entendemos que los libros de texto de las tres editoriales le conceden una mayor importancia a los problemas verbales con estructura de Combinación y Cambio, siendo estos los más fáciles de resolver. Si comparamos la presencia de ambas estructuras observamos que hay un mayor número de problemas de Combinación que de Cambio; este es un aspecto positivo, ya que la estructura de Combinación implica una mayor dificultad psicológica, al tener que considerar dos subconjuntos como parte de un conjunto mayor. Por su parte, los problemas de Comparación, aunque en menor número que las dos estructuras anteriores, tienen un peso relativamente alto dentro de los libros de texto, si tenemos en cuenta que son los más difíciles de resolver. Finalmente, los problemas de Igualación tienen una presencia casi nula, a pesar de que tienen un nivel menor de dificultad que los de Comparación.

Al observar la distribución de los problemas en los cursos de primero y segundo de primaria, vemos que prácticamente se repite la misma pauta en cuanto a la presencia de las estructuras. Bajo nuestro punto de vista, consideramos que en el segundo curso debería incrementarse la presencia de problemas de Comparación e Igualación, que son los que ofrecen un mayor reto para los alumnos.

La comparación de los resultados de nuestro estudio con los de Orrantia et al. (2005) es difícil por el hecho de que nosotros seguimos un procedimiento distinto en el tratamiento de los problemas verbales con estructura combinada. El dividir cada uno de estos problemas en tantos problemas simples como estructuras semánticas estuvieran presentes en los mismos, incrementó bastante la cantidad de problemas simples de algunas estructuras. Este incremento se produjo, sobre todo, en el análisis de los problemas con estructura aditiva de segundo curso, que es donde más problemas de dos o más operaciones se han encontrado. Esta es una de las limitaciones de nuestro trabajo. A pesar de ello, el perfil que nosotros

encontramos en ambos cursos es muy similar al perfil hallado por en el estudio de Orrantia et al. (2005), no observándose avances en el diseño de los libros de texto.

A partir de los resultados de este estudio sería interesante extender el análisis que aquí hemos hecho a los otros dos ciclos de Educación Primaria e incluir además las estructuras semánticas asociadas a los problemas verbales de multiplicación y división.

BIBLIOGRAFÍA

- Baroody, A. J. (1994). *El pensamiento matemático de los niños* (2 ed.). Madrid: Visor.
- Bermejo, V., Lago, M. O. y Rodríguez, P. (1998). Aprendizaje de la adición y sustracción: Secuenciación de los problemas verbales según su dificultad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (3-4), 533-552.
- Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1987). Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 71-81.
- Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1990a). La operación de sumar. In Bermejo, V. (ed.), *El niño y la aritmética*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1990b). Relevancia de algunos factores en la solución de problemas aditivos. *Investigaciones Psicológicas*, 8, 23-41.
- Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1992). Conceptualización de la operación aditiva y estrategias de resolución. *Investigaciones Psicológicas*, 11, 21-45.
- Carpenter, T. P. (1986). Conceptual knowledge as a foundation for procedural knowledge: Implications from research on the initial learning of arithmetic. En J. Hiebert (ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale (NY): Erlbaum.
- Carpenter, T. P., Hiebert, J. y Moser, J. (1983). The effect of instruction on children's solutions of addition and subtraction word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 14 (1), 55-72.
- Carpenter, T. P., Hiebert, J. y Moser, J. M. (1981). The effect of problem structure on first grader's initial solution procedures for simple addition and subtraction problem. *Journal of Research in Mathematics Education*, 12, 27-29.
- Carpenter, T. P. y Moser, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem solving skills. En Carpenter, T.P., Moser, J.M. y Romberg, T.A. (eds.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective* Hillsdale (NJ): Erlbaum. 9-24
- De Corte, E. y Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first graders strategies for solving addition and subtraction word problem. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 363-381.
- Fuson, K. (1992). Research on whole number addition and subtraction. In D. A. Grows (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: McMillan. 243-275.
- Haylock, D. (2006). *Mathematics explained for primary teachers* (3ª ed.). London: SAGE Publications.
- Heller, J. I., y Greeno, J. G. (1978). Semantic processing in arithmetic word problem solving, *Midwestern Psychological Association Convention*. Chicago.
- Hiebert, J. (1982). The position of unknown set in children's solutions of verbal arithmetic problems. *Journal of Research in Mathematics Education*, 13, 341-349.

- Nesher, P., & Katriel, T. (1978). *Two cognitive modes in arithmetic word problem solving* Osnabück. Alemania: Segunda Reunión Anual del Grupo Internacional para la Psicología de la Educación Matemática.
- Orrantia, J. (2003). El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 451-468.
- Orrantia, J., González, L. B. y Vicente, S. (2005). Un análisis de los problemas aritméticos en los libros de texto de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 429-451.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad*. México D.F: Trillas.
- Vicente, S., Orrantia, J. y Verschaffel, L. (2008). Influencia del conocimiento matemático y situacional en la resolución de problemas aritméticos verbales: ayudas textuales y gráficas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 463-483.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA ESPECIALIDAD DE BIOLOGÍA-GEOLOGÍA

Raquel Abalde Morín

r_abalde@hotmail.com
Universidade da Coruña

Resumen

El inicio de la carrera docente es una etapa caracterizada por los miedos y la ilusión. Un/a profesor/a principiante lleva menos de tres años como docente. Inicia su profesión con las mismas responsabilidades de un profesor veterano.

Este estudio pretendía conocer las experiencias de dos profesoras de ESO de Ciencias que llevaban cuatro y nueve meses respectivamente en la enseñanza. En tan poco tiempo, la información extraída da cuenta de la riqueza intelectual y emocional que puede proporcionar la profesión docente.

Las respuestas de estas dos profesoras reflejan la constante evolución que experimenta el profesor principiante desde su proceso formativo hasta su identificación como profesoras. Pero también reconocen las posibles carencias en el proceso formativo y la necesidad de diseñar un plan efectivo de acompañamiento o de mentorazgo del profesorado novel en su iniciación.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una profesión que todos consideramos cercana. Unos por su papel como alumnos/as y otros, además, por constituir el profesorado. Esta dualidad alumno-profesor no es estática sino que cada contexto puede cambiar los papeles, actuando el alumno como profesor o el profesor como alumno. Es el modelo de enseñanza-aprendizaje el que lo determina. Tradicionalmente, el que enseña es el profesor y el que aprende es el alumno, pero esta afirmación elude el hecho de que el profesor también aprende y el alumno también enseña. Quizás sea la intención directa de la acción la que atribuye los guiones.

El título de este trabajo comprende muchos conceptos en un solo individuo. El primer término, tras el artículo, hace referencia a la existencia de dificultades, plurales y subsanables. El segundo concepto implica un proceso diseñado y ejecutado por terceras personas. La palabra profesorado nos lleva a definir qué es un profesor y cómo se entiende la docencia. “Principiante” nos recuerda una etapa inicial, obligada, cargada de intensas emociones. El área de Ciencias circunscribe la docencia a una formación específica pero también a unos contenidos curriculares, una metodología docente y, quizás, a unos problemas propios. Reordenando las palabras y con un poco más de tinta, si existiese un perfil único sobre el que versase este trabajo, se trataría de un joven –mujer u hombre–, licenciado en biología con una decisión a sus espaldas: Querer trabajar en la docencia.

Las tres puertas de acceso a la docencia son el concurso-oposición a la función pública, un contrato de trabajo en un centro privado o un contrato de sustitución o interinidad en un centro público. Actualmente todos los profesores tienen un proceso de formación similar independientemente de su lugar de trabajo. La formación académica procede de sus respectivas titulaciones y la formación pedagógica y didáctica se circunscribe al CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) organizado por las Universidades bajo precepto legislativo hasta el 1 de octubre del 2009, o mediante la realización de un máster en educación secundaria a partir de dicha fecha. El acceso a la docencia supone haber cumplido unos requisitos de formación previos, y aunque existen excepciones, implica dos procesos simultáneos: la formación y la socialización del profesorado principiante. En palabras de González (1995, pág. 206), “en los análisis de cómo se aprende a ser profesor se pueden identificar procesos de construcción de conocimiento y de socialización profesional.”

Los miedos del profesor principiante evolucionan a lo largo de su período como profesor principiante definiéndose así las llamadas “etapas de preocupación”. Existen muchas teorías que intentan explicar el proceso cognoscitivo y emocional que experimentan los profesores principiantes en el inicio de su carrera docente, unas desde el punto de vista del aprendizaje y otras desde el aspecto profesional (Javier Marrero, 1991; Sharan Merriam y Rosemary Caffarella, 1991; Gene Hall y Shirley Hord, 1987; Michael Huberman y Shapira, 1986).

Julio Vera (1988, pág. 47) recoge los tres miedos del docente descritos por José Ángel López Herrerías (1978):

1º- El miedo a no dominar los contenidos de las materias que se han de impartir, sobre todo cuando se trata de afrontar las posibles preguntas de los alumnos. Se piensa que el profesor ha de saber contestar a todo y se sufre pensando en la posibilidad de ser considerado incompetente por los propios alumnos.

2º- El miedo a no ser aceptado le hace totalmente dependiente de las muestras de afecto y aceptación por parte de los alumnos con los que ha de trabajar.

3º- Finalmente, el profesor tiene miedo de que su prestigio sea cuestionado, y adquiera una imagen desvalorizada ante la comunidad escolar (págs. 87-88).

Estos tres miedos se reproducen tantas veces como el profesor debutante, está obligado a cambiar de colegio a lo largo del curso escolar, multiplicándose sus efectos y produciendo mayor inseguridad, pues no tiene ocasión de experimentar la evolución en su carrera en una situación estable. En estos casos se puede hablar del “eterno principiante”.

La finalidad de este estudio es identificar las dificultades que se encuentran los profesores principiantes haciendo especial hincapié en las necesidades de formación como solución a dichas deficiencias. Los profesores principiantes suelen distinguirse por su ilusión y sus deseos de aprender y de formar parte de la comunidad educativa. Una carrera frustrada por la inseguridad y la desconfianza favorece la aparición de los profesores quemados (burn-out). Barry Farber (1991) realizó un estudio sobre estos docentes encontrando lo que podría ser la consecuencia de un mal inicio en el continuum de la carrera docente. “Descubrió los efectos de la falta de atención a las necesidades del profesorado, de manera que el desarrollo de la carrera va acompañado con frecuencia de una sensación de falta de lógica. Aunque muchos comienzan su carrera “con la sensación de que su trabajo es socialmente significativo y les dará grandes satisfacciones, ésta se pierde cuando las inevitables dificultades de la enseñanza... interactúan con problemas y vulnerabilidades personales, así como la presión social y los valores, para generar una sensación de frustración y forzar una reevaluación de las posibilidades del trabajo y de lo que uno quiera invertir en él” (pág. 36, cit. por Christopher Day, 2005, pág. 70).

La educación es un sistema abierto en el que participan multitud de elementos que interactúan, y del proceso educativo depende que sólo coexistan o que convivan en un proyecto de desarrollo y mejora basado en valores morales que lo enriquezcan.

2. OBJETIVOS

El objetivo general es identificar las necesidades de formación del profesorado principiante de enseñanza secundaria en el área de Ciencias. A la vez se permite obtener ciertos objetivos específicos como son:

- Analizar las características del profesorado principiante investigado.
- Conocer su situación laboral.
- Analizar las dificultades y oportunidades para formarse.
- Valorar la oferta formativa desde la experiencia de los sujetos estudiados.
- Extraer conclusiones sobre posibles aspectos a tratar en un plan de formación de profesores principiantes.
- Explorar su disponibilidad para el desarrollo de iniciativas formativas.
- Conocer su proceso de socialización.
- Identificar las fuentes de aprendizaje de los/las profesores principiantes.

3. METODOLOGÍA

La investigación pretende conocer las experiencias y reflexiones de los sujetos entrevistados por lo que se ha escogido una metodología cualitativa centrada en la utilización de la entrevista como técnica para la obtención de datos.

Los sujetos entrevistados son dos profesoras principiantes de enseñanza secundaria en el área de Ciencias, en diferentes momentos de la etapa de principiante, 4 meses de docencia en un caso y 9 meses en el otro. Ana y Luisa son nombres ficticios.

Las entrevistas se han realizado en días diferentes, a puerta cerrada y con una grabadora para favorecer la dinamización de la cita. Cada una se ha desarrollado durante una sesión de entre una hora y media y dos horas de duración.

El análisis de la entrevista se realizó mediante la transcripción y posterior identificación de categorías de estudio. Algunas se obtuvieron a partir de las entrevistas y otras a partir de las categorías extraídas de investigaciones de otros autores.

La entrevista tiene por objetivo identificar las necesidades y los problemas del profesorado principiante de secundaria en el área de Ciencias. La entrevista se realizará en una o dos sesiones. Cuenta con 65 preguntas divididas en 8 bloques: a) Aspectos biográficos; b) Formación previa; c) Inicio de la docencia; d) Labor docente; e) Formación inicial; f) Currículo; h) Alumnado; i) Socialización del profesorado

3.1. Aspectos biográficos

Recogida de información sobre: sexo, estado civil, edad, centro en el que ejerce actualmente, ubicación del centro, habitantes del núcleo de población del centro, situación laboral actual (contratado, sustituto, interino, funcionario en prácticas, funcionario de carrera, otros), titulación universitaria.

- ¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo la docencia?
- ¿Tienes experiencia profesional previa a la docencia?
- ¿Qué te motivó para entrar en la profesión docente?
- ¿Qué elementos consideras que te predisponían a la enseñanza? (antecedentes familiares, entorno, posibilidades laborales)
- ¿Qué tipo de desplazamiento realizas en relación a tu trabajo? ¿Cuánto tiempo te lleva?
- ¿Cómo es el centro en el que trabajas?
- ¿En qué medida consideras que influyen los siguientes aspectos en las relaciones entre el personal del centro?: edad, experiencia, especialidad, curso, fumadores/no.
- ¿Cuántos alumnos tienes por aula?
- ¿Cuál es el número ideal de alumnos por clase?
- ¿Qué materias impartes?
- ¿Coincide la docencia impartida con tu especialidad académica?
- ¿Realizas otras funciones además de la de profesor?
- ¿Cuál es tu horario de trabajo? ¿Cómo modificarías el horario para favorecer tu labor docente?

3.2. La formación previa

- ¿Cuál ha sido tu proceso de formación para la docencia?
- ¿Cuál es tu valoración de la formación teórica recibida en cuanto a:
 - Cursos de psicología
 - Cursos de pedagogía
 - Cursos de didáctica
 - Cursos de orientación y atención al alumnado
- ¿Cuál es tu valoración de la formación práctica recibida? ¿Cómo se fomentó el dominio de los diferentes métodos de enseñanza?
- ¿Cómo fue tu experiencia durante las prácticas del CAP? ¿Qué modelos de enseñanza observaste en el profesorado tutor?
- ¿Cómo se impulsó el desarrollo personal durante la formación?

3.3. El inicio de la docencia

- ¿Cómo fueron los días previos al ejercicio de la docencia?
- ¿De qué manera te preparaste para el primer día?
- ¿Qué tipo de relación tenías con el centro de enseñanza antes de tu primera clase?
- ¿Cómo fue tu entrada en el centro el primer día de clase?
- ¿Cómo describirías los sentimientos experimentados al comienzo de tu carrera docente?
- ¿Cómo cambia el pensamiento sobre la enseñanza de ser licenciado a ser alumno del CAP y, posteriormente, de ser alumno del CAP a ser profesor?

- ¿Cuáles han sido tus fuentes de aprendizaje?
- ¿Cómo era o es tu relación con el profesor de apoyo o el supervisor?
- ¿Cómo han evolucionado tus preocupaciones desde que comenzaste en la enseñanza?
- ¿Cómo describirías tu desarrollo profesional desde que comenzaste en la enseñanza? (tus retos y tus logros)

3.4. La labor docente

- ¿Cómo es la clase/s donde trabajas? (¿Cómo se dispone el espacio?)
- ¿Cómo valoras el material disponible? (¿Notas algo en falta?)
- ¿Cómo decides los contenidos de la asignatura? (programación departamento, libro de texto, otras fuentes,...)
- ¿Cómo planificas el trabajo diario?
- ¿Cómo es un día normal de tu clase?
- ¿Cuáles son las tareas de tus alumnos en clase? (atender a las explicaciones, realizar actividades aula/laboratorio,...)
- ¿Cómo llevas a cabo la evaluación? (examen, otros instrumentos de evaluación,)
- ¿Cómo son las relaciones con los padres? (¿diferencias en el trato por ser profesor principiante?)
- ¿Cómo son las relaciones con el equipo directivo y con los profesores del departamento?

3.5. La formación inicial (durante la labor docente)

Si pudieras planificar tu plan de formación, ¿a qué necesidades darías respuesta? (motivación, disciplina, salud,...)

- ¿Cómo describirías los cursos de formación que has realizado desde que eres profesor?
- ¿Cómo diseñarías los planes de formación del profesor principiante en cuanto a:
- Contenidos
- Metodología
- Formato organizativo (horario, lugar, número de personas,...)

3.6. Currículo

- ¿Qué sabes sobre la legislación acerca del currículo de enseñanzas medias?
- ¿Qué dificultades encuentras para la aplicación de las leyes?
- ¿Qué entiendes por “dominio de la materia” en enseñanzas medias?
- Describe algunas dificultades específicas de la enseñanza de las ciencias
- ¿Cómo influye la sociedad en la difusión de los conceptos científicos?
- ¿Qué opinas sobre la existencia de un cuerpo de conocimientos propio de la profesión docente? ¿Y del profesor de ciencias?

3.7. El alumnado

- ¿Qué dirías acerca del nivel académico del alumnado?
- ¿Cómo crees que influye en los alumnos la falta de experiencia docente?
- ¿Cómo valora la difusión y el respeto de las normas de la escuela?
- ¿Cómo se solventan los problemas de disciplina, ya sea en el aula o en el centro?
- ¿Qué crees que opinan los alumnos sobre los problemas del aula?
- ¿Cómo consigues que el alumnado esté motivado con la asignatura?
- ¿Cómo te adaptas a las diferencias individuales de los alumnos? (origen cultural, ambiente social,...)

3.8. La socialización del profesorado

- ¿Cómo has percibido el apoyo y la orientación en el desarrollo de tu carrera docente?
- ¿Cuáles son los problemas de la docencia que más te preocupan?
- ¿Qué te gustaría aprender?
- ¿Cómo has llegado a enseñar de la forma en que lo haces?
- ¿Cómo describirías la profesión docente?
- ¿Cómo definirías el papel de la escuela en la sociedad actual?
- ¿Cómo intervienen los docentes en la mejora de la calidad de la enseñanza?
- ¿Qué opinas sobre la implicación del profesorado en procesos de investigación educativa?
- ¿Cuál crees que es la finalidad de las asignaturas de ciencias en la educación del alumnado?
- ¿Cómo describirías el perfil cultural del profesor con el paso del tiempo?
- ¿Qué es un buen profesor según tú?

4. RESULTADOS

Las respuestas de las entrevistas permitieron realizar esta tabla comparativa que pretende visualizar claramente las diferencias y similitudes entre ambos casos. Entre las coincidencias cabe mencionar el concepto de “buen centro”, de “buen profesor”, las cuestiones sobre “resolución de conflictos”, “legislación”, “cursos”, “socialización en el CAP”, “desarrollo personal en el CAP”, “formación” y “fuentes de aprendizaje”. Se resaltan las coincidencias entre ambos casos.

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	ANA (1)	LUISA (2)
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	Edad	27	31
	Experiencia	4 meses	9 meses
	Experiencia docente anterior	No	Sí (6 meses)
	Nº centros	1	Varios
MOTIVACIÓN POR:	Situación laboral	Sí	Sí
	Gusto por la enseñanza	Sí (porque le gusta tratar con otras personas)	Sí
	Condiciones laborales (funcionaria docente)	Sí	
	Consejo familiar	Sí (padre profesor)	
PREDISPOSICIÓN A LA ENSEÑANZA	Amigos profesores		Sí
	Familiares profesores	Sí	
	Actividades anteriores		Monitora act. extraescolares
	Salidas laborales	Sí	
DESPLAZAMIENTO	Coche	Sí (20' trayecto)	
	Piso alquiler		Sí
	Otros		
¿QUÉ ES UN BUEN CENTRO?	Tranquilo	Sí	Sí
	Buen ambiente (acogedor, compañerismo,...)	Sí	Sí
RELACIONES EN EL CENTRO POR:	Edad	Sí	Sí
	Especialidad	Sí (influye)	Sí
	Situación laboral	Sí	Sí
FUNCIONES DEL PROFESOR	Cursos a impartir	3º ESO 1º BAC 2º BAC	1º ESO 2º ESO
	Asignaturas	Ciencias para el mundo... Ciencias de la tierra ... Biología-geología	Ciencias naturales
	Tutoría	Sí	No
	Función del tutor	Nada salvo hablar con los padres y alumnos (si surge)	
HORARIO	Mañana	Sí	Sí
	Tarde	Una	No
	Mejoras	Suprimir la tarde	
FORMACIÓN	Valora el CAP	No	No
	Quería ser profesora durante el CAP	No	No
	Interés en el CAP	No	No
	Experiencia vital	Sí (actual)	Sí
	Referencias a otros profesores		
FUENTES DE APRENDIZAJE	La experiencia vital (incluyendo profesores propios)	Sí	Sí
	Compañeros docentes y conocidos	Sí (adaptando los consejos)	Sí (Maestras y profesores veteranos)
	Proceso de oposición	Sí	
CURSOS	Finalidad	Méritos	Méritos
	Utilidad	Baja	Baja
	Recomendación	Aplicabilidad directa	Profesor en activo. Contextualización
	Diferencia disciplinas	No	No
SOCIALIZACIÓN EN EL CAP	Se reproduce el método expositivo	Sí	Sí
	Utilidad de las prácticas: preparar y exponer clases	Sí	Sí
DESARROLLO PERSONAL EN EL CAP	Fomento de la autoestima, autoconocimiento o reflexión en la acción	No (se confunde con la observación y la seguridad)	No
CAMBIOS DE PENSAMIENTO	CAP al tiempo que la carrera	Sí	No
	Diferencia entre licenciado y alumno del CAP	No	No
	Figura del opositor	Sí	Sí

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	ANA (1)	LUISA (2)
	Identidad de profesor	No	Sí (a partir del 5º mes)
CONTACTO CON EL CENTRO	Una llamada de la Consellería	Sí	Sí
	Cita de un día para otro	Sí	Sí
	Visita al centro	Sí	No
	Presentación del personal	No	No
	Persona de contacto	Jefa de estudios	Secretaria del centro
	Tiempo para organizarse	No	No
	Información sobre asignaturas o cursos	No	No
CHOQUE DE LA REALIDAD	Tareas establecidas	No	Sí (en este centro)
	Información previa (cursos, asignatura, horario,...)	No	No
	Sentimientos	Histeria Miedo escénico Nerviosismo Agobio	Alegría Nerviosismo Abandono (falta de ayuda)
	Estrategia de trato con el alumnado	Cercano, diálogo con alumnado	Cercano, de colegueo
	Identidad de profesor	No	No (inicio)
GESTIÓN DE AULA	Nº de alumnos por aula	12-26	28
	Nº ideal alumnos por aula	15	15
	Pizarra tradicional	Sí	Sí
	Armarios	No	Sí
	Mesas móviles	Sí:	Sí:
	Individuales	-	-en 1º ESO
	Parejas	-Sí	-en 2º ESO
	Otros	-Herradura (ocasional)	
	Diccionarios		Sí (en un curso)
	Nuevas tecnologías	No	No
	Echa en falta	Cañón portátil	Nada
	Se presuponen las normas	Sí	Sí
	Se difunden las normas	No	No
	Se cumplen las normas	Algunas	Algunas
	Nivel académico alumnado	Bajo	Bajo
	Compara nivel con décadas anteriores	Sí	Sí
	Responsabilidad bajo nivel	Alumnado Profesorado	Alumnado Padres
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Por la programación	No	No
	Por el libro de texto	Sí	Sí
	Reduce contenidos	No	Sí (lo básico para cursos siguientes)
	Amplía contenidos	Sí	No
	Utiliza otras fuentes para ESO	No	No
	Utiliza otras fuentes para BAC	Sí	Sí
	Preparación del trabajo diario: -Lectura del tema -Guión de explicación -Elección de actividades	-Sí -Sí (más que un guión) -Sí	-Sí -Sí -Sí
MÉTODO DE ENSEÑANZA	Método tradicional expositivo	Sí	Sí
	La motivación parte del alumno		Sí
	Sistemas de motivación		-Reducción de tareas a cambio de atender en clase -Elementos distensores (humor, dibujos,...)
	Examen de evaluación	Sí	Sí
	Valora actitud, material, otros	Sí	Sí
	El examen decide el aprobado	Sí	Sí
	El curso a impartir	Sí	Sí
MIEDOS DEL PROF PRINCIPIANTE	El alumnado	Sí	
	No saber transmitir o explicarse		Sí
	Las asignaturas a impartir	Sí	Sí

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	ANA (1)	LUISA (2)
	Localidad del centro	Sí (por distancia a domicilio y amigos)	
	Centro	Sí	
	Empatía con el alumnado/Pérdida de respeto del alumnado	Sí	
VENTAJAS PROF. PRINCIPIANTE	Cercanía al alumnado por la edad	Sí (confianza)	Sí
	La falta de experiencia te obliga a esforzarte (revisión de contenidos, estrategias para darte a entender...)	Sí	
PROBLEMAS PROF. PRINCIPIANTE	Falta de experiencia		Sí
	Falta de experiencia percibida por el alumno		Sí
	Disciplina en el aula		Sí
	Falta de tiempo	Sí	
	Inseguridad	Sí	
	Edad (dificulta el trato con alumnado mayor)	Sí	Sí
	Desconocimiento de la materia a impartir	Sí	
	Discontinuidad en la enseñanza	Sí	
	Salud de la voz	No	No
SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS	Experiencia docente (recursos, planificación, actividades,...)	Sí	Sí
	Consejos	Sí	Sí
	Trabajando las asignaturas	Sí	
DISEÑO DE PLAN DE FORMACIÓN			
Formato organizativo	Horario	Tardes	Tardes
	Nº personas	10	3
	Lugar	Similar al lugar de trabajo	Indistintamente
Metodología	Profesor en activo		Sí
	Identificación de necesidades por el profesor		Sí
	Búsqueda de ayuda		Sí
	Respuestas en formato cursos	Sí	Sí
	Respuesta en formato consejo	Sí	Sí
	Persona al cargo: Otro profesor (Mentor)		Sí
	Características del profesor mentor		Buena relación con el alumnado Comprometida Con disciplina en el aula.
	Curso preparatorio práctico de clase expositiva	Sí	
Contenidos	Según necesidades		Sí
	Didáctica (prepara la clase, cómo dirigir actividades, ...)	Sí	
LEGISLACIÓN	La responsabilidad es de otros	Sí	Sí
	Las leyes cambian mucho	Sí	Sí
	No se les hace caso	Sí	Sí
	Autoconocimiento de las leyes	No	No
	Quién debe enseñar las leyes	Otros	Centro o cursos
EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES	Saber transmitir		Sí (inicio)
	Seguridad	Sí (inicio)	
	Responsabilidad docente	Sí (en 2º BAC)	
	Cursos a impartir	Sí (inicio)	Sí (inicio)
	Asignaturas a impartir	Sí (inicio)	Sí (inicio)
	Lugar de trabajo	Sí (inicio)	
	Alumnado	Sí (inicio)	
	Conocer la materia	Sí (inicio)	
	Disciplina en el aula	No (es problema del grupo)	Sí (inicio y actual)
	Evaluación		Sí (actual)
	Motivación	No (el problema es de la	No (considera que

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	ANA (1)	LUISA (2)
		pereza del alumnado)	depende del alumno) pero sí quiere atraer su atención
	Búsqueda actividades		Sí (actual)
	Rutina	Sí (futuro hipotético)	
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Sanción por el profesor	Sí	Sí
	Sistema de resolución de conflictos entre alumnado	No	No
	Falta grave a dirección	Sí	Sí
REACCIÓN DE LAS FAMILIAS ANTE PROF. PRINCIPIANTE		Percepción de la edad y buen trato	
NECESIDADES DE FORMACIÓN	Motivación		Sí
	Disciplina	Sí	Sí
	Resolución de conflictos	Sí	Sí
	Empatía con el alumnado		Sí
	Lo que nunca se debe hacer		Sí
	Preparación de material para el alumnado	Sí	
	Gestión del aula	Sí	
	Organización de las clases	Sí	
CONOCIMIENTOS	Saber transmitir		Sí
	Tener conocimiento de la materia (no dominio)	Sí (o recursos)	Sí
	Cuerpo de conocimientos docente	No	No
	Cuerpo de conocimientos de ciencias	Sí	Sí
	Las asignaturas de ciencias son más difíciles que otras	Sí (abstracta y con mucho vocabulario)	No
	¿Cómo influye la sociedad en el alumnado?	Da a conocer palabras que luego les suenan	Da a conocer palabras que luego les suenan
	El alumnado busca información de lo que desconoce	No	No
	Las ciencias son importantes porque permite que nos conozcamos	Sí (la ciencia está en todo)	Sí (dónde vivimos y cómo somos)
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Dificultad con el número de alumnos		Sí
	Dificultad por la falta de tiempo		Sí
	Dificultad por la indisciplina y la falta de conocimientos	Sí	
LA PROFESIÓN DOCENTE	Descripción emocional		Sí (bonita y frustrante)
	Transmisión de valores	Sí	Sí
	Transmisión de conocimientos	Sí	Sí
	Profesión desprestigiada		Sí
	Mejora de la enseñanza	Participación e implicación	Por trabajo e implicación
	Percepción de la investigación educativa	Sí (sobre todo en gente joven)	No
	Diferencias entre profesor de antes Vs profesor actual	No, sólo cambio en carácter –de autoritario a permisivo-	Sí (carácter –recto, serio, distante- y conocimientos)
	Un buen profesor es...	Una persona que se preocupe por los alumnos, que siempre esté buscando nuevas fuentes, nuevos métodos, que intente motivar a los alumnos, que disfruten los alumnos, que sepa, que controle. Más que saber la materia, todo lo que conlleva transmitir eso. Que le guste y que disfrute del trato con los alumnos	Una persona que tenga interés para vivir los problemas del alumnado, para conocerlos, para conocerlos, saber tratarlos, saber llegar a ellos, motivarlos

5. CONCLUSIONES

En relación al objetivo principal del estudio “identificar las necesidades de formación del profesorado principiante” se obtuvieron los siguientes resultados:

Ana, 4 meses parece encontrarse con dificultades en la planificación y organización de la enseñanza, ya que estima adecuada una formación en “preparación de materiales para el alumnado”, “organizar la enseñanza” y “gestionar el aula”.

Luisa, 9 meses da muestras de una enseñanza más social; preocupada por el trato con el alumnado, reconoce la importancia de una formación que le permita conocer lo que nunca se debe hacer en la docencia y desarrollar una empatía con el alumnado para motivarlo hacia su aprendizaje.

En ningún caso se plantean necesidades de formación específicas de la especialidad de Biología-Geología, sino propias de la enseñanza en general.

Si intentamos relacionar los resultados obtenidos con las investigaciones de otros autores como Pickle (1985), Ana está más próxima a una estrategia de supervivencia personal, una concepción técnica e instrumental del conocimiento y una aceptación de perspectivas concretas. Luisa muestra un deseo de lograr su propio estilo de enseñanza, con una visión más científica de la profesión y a la vez más crítica.

Ryan (1986) describe la situación de Ana como de supervivencia mientras que Luisa se encuentra al final de la misma, donde poco a poco comienza a aprender el arte de la enseñanza.

Draper, Frasher, Smith y Warwick (1991) sitúan a Ana en la etapa de “encuentro”, cuando el recién llegado empieza a comprender qué requiere este trabajo. Luisa camina por la etapa de “ajuste”, aceptando su papel y el contexto de trabajo, incluyendo la cultura del centro.

Según Burden (cit. en González, 1999), Ana está en la primera etapa, de supervivencia y exploración, caracterizada por problemas de tipo personal y profesional debido a un limitado conocimiento de la enseñanza. Luisa podría estar entrando en una fase de consolidación, dirigida a mejorar en varios aspectos (aprenden más sobre planificación, niños, currículo y los métodos, se vuelven más abiertos y confían en sí mismos).

Veenman (1984) situaría a Ana en el primer año de docencia, caracterizado por un principio de supervivencia y el valor de lo práctico. Luisa parece haber superado ya la primera etapa.

Como resumen se aprecia que la etapa inicial, de duración variable, es definida como de supervivencia donde parece imposible controlar la situación dada la magnitud de tareas y responsabilidades del profesor principiante. Ana está sin duda en esta etapa de ensayo-error. Luisa está en una etapa de transición; mientras algunos aún la sitúan en una fase inicial otros atisban cambios en su labor docente, más próxima a una segunda fase de desarrollo profesional.

Otras investigaciones dirigidas a detectar los problemas del profesorado principiante en general (Veenman, Adams, Solís, Luna o Rivero) coinciden en citar: disciplina de clase, motivación de los estudiantes, los diferentes niveles de los estudiantes, evaluación de los alumnos, relaciones con los padres, organización de la clase, escasez de materiales y recursos y tratamiento de los problemas individuales de los estudiantes. De estos problemas, Ana ha mencionado la organización de la clase mientras que Luisa se ha mostrado más preocupada por la disciplina y la motivación del alumnado. El resto de asuntos no han sido

destacados como problemas aunque sí como necesidades de formación quizás debido a que consideran que son inherentes a la falta de experiencia. A mayores, Ana (4 meses) cita como problemáticos la falta de tiempo para planificar la enseñanza, la inseguridad del docente ante su labor, el desconocimiento de la materia a impartir y la discontinuidad de la enseñanza, en relación a los múltiples períodos de descanso que interrumpen el curso académico. En ambos casos se recoge la proximidad en edad profesor-alumno como un obstáculo en la relación vertical de trato con el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). Iniciarse a la docencia. Los gajes de enseñar. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docencia*. Sevilla: 25-27 de junio de 2008..
- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 23 (3), 393-402.
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B., Good, T., y Goodson, I.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-166.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Farber, B. (1991). *Crisis in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, M. (1999). La formación del profesorado novel. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- González, M.T. (1991). Centros escolares y cambio educativo. En Escudero, J.M. y López, J.: *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 71-95.
- González, M.T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En Gairín, J.: *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 159-194.
- Hall, G. y Hord, S. (1987). *Change in schools*. New York: Suny Press.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 227-242.
- Huberman, M. y Shapira, A. (1986). Ciclo de vida y enseñanza. En Abraham, A. *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 41-51.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jiménez, R., Pérez, J., Rodríguez, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación. En Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 153-154.
- López Herrerías, J.A. (1978). *Roles y funciones del profesor*. Zaragoza: Luis Vives.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

- Marrero, J. (1991). 'Teorías implícitas del profesorado y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-68.
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender la enseñanza*. Madrid: Morata, 78- 114.
- Peshkin, A. (1993). The Goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22 (2), 23-29.
- Porlán, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 65-70.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada editoras.
- Solís, E. y Luna, M. (1999). ¿Son constructivistas los futuros profesores de secundaria del área de Ciencias en relación con la utilización de las ideas de los alumnos y su repercusión en la metodología los contenidos escolares y la evaluación? *Investigación en la Escuela*, 39.
- Solís, E., Luna, M. y Rivero, A. (2000). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 4, 153-166.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante (Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teacher College Record*, 92 (3), 363-377.

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS EN PRIMARIA

Carmen Álvarez Álvarez

alvarezalvmaria@uniovi.es

Colegio Público Germán Fernández Ramos y Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo

Resumen

En esta comunicación se plantea cómo se ha desarrollado un estudio etnográfico sobre el diálogo como estrategia de educación en valores cívicos en un aula de Educación Primaria. Para ello, en primer lugar, la autora plantea la dificultad que implica investigar este asunto, por la complejidad que entraña. A continuación argumenta acerca de las razones por las que ha resultado adecuado el empleo de una metodología etnográfica. El grueso del texto se dedica a comentar cómo se ha desarrollado el proceso de investigación seguido: la selección del caso, la negociación, el acceso al campo, la recogida de datos, el análisis y la elaboración del informe etnográfico. Finalmente se plantean algunas de las conclusiones del estudio con el objeto de mostrar el tipo de resultados que ofrece una investigación de este tipo.

1. APOORTE DEL MODELO ETNOGRÁFICO A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN VALORES

Investigar sobre la educación en valores es posiblemente mucho más complicado que cualquier otro asunto educativo porque es un tema complejo, escurridizo, difuso y sometido a muchas posibles interpretaciones.

El planteamiento teórico y práctico del estudio realizado es que en la clase hay que hablar de problemas sociales relevantes al hilo de las ideas que van surgiendo, que hay que problematizar los contenidos escolares, extraer las dimensiones éticas de los temas que se van tocando y hablar sobre ello. El interés del estudio es el diálogo como estrategia de formación, es decir, la metodología de enseñanza y la didáctica.

El objetivo principal de mi estudio era analizar las posibilidades y límites del diálogo como estrategia de educación en valores en Primaria. Para ello, nos pareció preciso: (1) la presencia de la investigadora en el aula, desarrollando una observación participante y (2) el estudio en profundidad en un aula, realizando el estudio de un caso significativo. Por ello, se eligió como modelo de investigación la etnografía educativa y como marco metodológico el estudio de casos.

En Álvarez Álvarez (2008b) señalé que las características fundamentales de este modelo son las siguientes:

- La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista del “nativo”.
- La observación participante por parte del investigador/a como “nativo marginal”. (Nativo que investiga, que piensa en lo que ve y registra).
- La descripción reflexiva con carácter holista.

La etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido, pues permite al investigador/a acceder a una información de primera mano sobre las interacciones que se producen en las aulas entre un profesor/a y su grupo de alumnos/as, las cuales constituyen el núcleo de la pedagogía escolar.

La etnografía permite analizar los incidentes en el contexto en el que se producen, captando la complejidad de los fenómenos con métodos de exploración diversos (observación participante, entrevistas, triangulación, etc.), extrayendo el sentido antropológico de la educación. Ya en 1922 Malinowski afirmó que hay fenómenos que sólo pueden ser observados “en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios”¹.

He elegido este modelo de investigación porque hay fenómenos (como las interacciones que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores) que tienen que ser captados por el investigador/a a través de la observación directa. “Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social ‘interpretativa’ consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción” (Parra Sabaj, 1998). Por ello, el estudio se plantea como una etnografía escolar. Para conocer la realidad del diálogo como estrategia de educación en valores en profundidad es necesaria, fundamental y determinante la observación, el análisis y la reflexión del investigador/a sobre las acciones y las valoraciones de los sujetos estudiados.

Investigaciones como la de Contreras, García Martínez y Rivas (2000), centrada en el estudio etnográfico de un centro asturiano de Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relevancia de los estudios en esta línea por su alto grado de comprensión del entramado micropolítico de los centros educativos.

Por otra parte, se realizó un estudio de caso único. He seleccionado un aula como objeto de atención porque posee diversas cualidades que la hacen muy atractiva a los intereses de este estudio, la cual permitirá responder a los objetivos de la investigación. Hammersley y Atkinson (2005:56) afirman que en los estudios etnográficos es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues “cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación”.

Algunos autores/as justifican la relevancia de realizar estudios de caso cuando el tema a investigar es complejo, como es el caso de esta investigación, pues parece que nunca hay acuerdo sobre qué entendemos por “valores” o “educación en valores” por más que los definamos y tratemos de acotar. “¿Cuándo utilizar el estudio de casos? Cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 667).

¹ Tomado de Barrio Maestre (1995: 164).

Un estudio de estas características ha favorecido enormemente la penetración en los discursos axiológicos de los miembros de una unidad de convivencia mínima (un aula), situándose en el plano “micro” de la pedagogía escolar, es decir, en una de sus unidades de observación más pequeñas, con el objeto de analizarla y comprenderla en profundidad. Refiriéndose a la importancia de detenernos a observar estas unidades “micro” de la política escolar desde dentro, Delamont (1984: 26) plantea que “observar las clases reales es un pequeño paso”.

Para conocer y comprender las relaciones que se establecen entre un profesor/a y su grupo de alumnos/as es necesaria la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula (etnografía) y dicha información es exclusiva del caso observado (no es generalizable). Por ello esta investigación se constituye como un estudio de caso con metodología etnográfica.

A su vez, el enfoque micro no es suficiente para entender el tema objeto de estudio. Es necesario contextualizar el mismo en espacio y tiempo, analizando el entorno “ecológico” del aula, los valores sociales dominantes, etc. No es aconsejable investigar a nivel micro en exclusiva, por las limitaciones que ello comporta.

2. MOMENTOS EN EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

El desarrollo de un estudio etnográfico no es un proceso lineal ni mucho menos, entre otras cosas porque la mente del investigador/a está activa a lo largo de todo el proceso. Por ejemplo, a la par que se recogen los datos, se van analizando y se van haciendo intentos por categorizar las observaciones que se van realizando, pero ello no es óbice para identificar determinados momentos destacados de trabajo. A continuación destacaré los más importantes, estableciendo conexiones con el estudio desarrollado: la selección del caso a estudiar, la negociación del ingreso al campo, el acceso al campo, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

2.1. La selección del caso a estudiar

Para realizar la selección del caso/s a estudiar es preciso contar con algunos criterios a priori que iluminen el proceso de toma de decisiones. En la literatura sobre estudios de caso podemos encontrar algunos. Por ejemplo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996:95) plantean que la selección de las unidades de observación tiene que justificarse en tres razones:

- Su carácter crítico, o lo que es lo mismo, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- Su carácter extremo o unicidad, es decir, su carácter único, irrepetible y peculiar.
- El carácter revelador del mismo, el cual se da cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

En el estudio que he realizado el aula seleccionada tenía mucho interés porque cumplía ampliamente estas tres condiciones.

2.2. La negociación del ingreso al campo

El ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, y es que como muy acertadamente plantea Stake (2005: 58), “casi siempre,

la recogida de datos “se juega en casa” de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos?”.

Woods (1987:37) mantiene que en esta fase “en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor”. La fase de la negociación que nos abre (o no) las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación.

En mi caso esta negociación se ha hecho mediante reuniones formales e informales y cartas con diferentes agentes implicados: la dirección del centro, el profesor generalista del aula a observar, el director del trabajo, las familias de los alumnos/as objeto de la observación y la Consejería de Educación, no encontrando dificultades con ninguno de estos agentes. Todo ello se vio favorecido al ser la investigadora una persona conocida para la comunidad educativa desde hacía años.

2.3. El acceso al campo

Ahora bien, una vez negociada la entrada, el acceso al campo suele ser también conflictivo, pues entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros.

Como afirman Hammersley y Atkinson (1995:72-73), el acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación (...) En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo.

En principio ningún profesor/a se opone a enseñarte su aula ni a su grupo de alumnos/as. En cambio, sólo un escaso porcentaje del profesorado está dispuesto a abrirte su clase en el día a día. En mi investigación no se dieron dificultades a este respecto dado que el profesor generalista al que se iba a observar había invitado a la investigadora a profundizar en su pedagogía y valoraba muy positivamente el desarrollo del estudio que se iba a desarrollar en la clase.

2.4. El trabajo de campo

El trabajo de campo frecuentemente ha sido idealizado, así como la negociación y el acceso. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 128) han escrito: “Si algo hay más idealizado que el trabajo de campo en la disciplina es el modo y manera en que ésta se inicia. Inicios idealizados por defecto, idealizados por silenciados: demasiada contingencia prosaica. Pero acaso ni lo uno ni lo otro, trabajo de campo y acceso-adaptación, merecen en justicia tanta solemnidad, atravesados como suelen estar de pesares y despropósitos”.

La fase del trabajo de campo es una etapa de la investigación también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

A continuación, comento sintéticamente las principales características de las técnicas de recogida de información en etnografía: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

2.4.1. Observación participante

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía. Ello es así porque “la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34).

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar “de mosca en la pared”, para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible.

Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods (1987:56), “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”. Para ello se hacen imprescindibles el empleo de diferentes instrumentos: notas de campo, diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc. En mi estudio he empleado una grabadora de audio digital que ha facilitado enormemente la recogida de información, aunque la tarea de transcripción no puede decirse que sea algo rápido ni sencillo, además de tomar notas en el campo, llevar un diario y desarrollar registros anecdóticos en relación a los fines del estudio.

La gran aportación de esta técnica es, sin duda, que permite acceder a un tipo de información que si no sería muy difícil de recoger, brindando al investigador/a la oportunidad de recoger dicha información en persona.

2.4.2. La entrevista

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2006:34). Me parecen especialmente significativas dos cuestiones apuntadas por estos autores:

- Tejida sobre el diálogo, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que “entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”. Así he procedido en este estudio, favoreciendo las buenas relaciones informales con toda la comunidad educativa cuando se presentaba la oportunidad (en pasillos, aulas, patio, biblioteca, etc. con profesores, alumnado, familias, etc.).
- Proporciona discurso ajeno, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo/a debe tener para realizar entrevistas, según Woods (1987: 77), “giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad”. Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de “vagabundeo” (Goetz y Le Compte, 1988: 108).

Stake (2005: 58) plantea que, “a menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación”. Esta idea se verifica en mi estudio.

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer. Como Hammersley y Atkinson (2005: 15) apuntan: “el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”. Cuando hablamos con las personas que habitan cotidianamente la realidad a investigar obtenemos los mejores datos con los que trabajar etnográficamente.

Los foros de discusión también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

2.4.3. Análisis documental

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador/a.

San Fabián (1992: 35) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: “cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas”, pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones “deseables” y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones “autocomplacientes”.

En etnografía es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite “volver” sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen informaciones privilegiadas que hay que analizar.

2.5. Análisis de los datos

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada.

El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo/a recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores/as que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico, en el que además se rechazan muchas ideas. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 201) plantean que “el análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza pre-

dominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad”.

¿En qué consiste este proceso? Stake (2005: 67) ha escrito: “El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros”.

Esta fase en mi estudio ha sido realmente dura porque había sido tan amplia la cantidad de materiales recogidos que “poner aparte” inicialmente parecía una aventura imposible, que con paciencia, dedicación, reflexión permanente e ilusión se logró.

Para realizar este análisis, básicamente, se dan tres pasos, intrínsecamente ligados:

2.5.1. Reflexión analítica sobre los datos

A la par que el etnógrafo/a recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos. “Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente” (Woods, 1987: 135).

El etnógrafo/a juega así un papel “centralizador” en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. Sanchíz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 133) han afirmado: “Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se “recogen” tanto como se “construyen”. Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la “recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes”.

2.5.2. Selección y reducción de datos

Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo/a es preciso “apartar”, como plantea Stake, aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material.

¿Cómo realizar esa selección? Los intereses del estudio tienen que guiar ese proceso. Hammersley y Atkinson (2005: 217) plantean que “las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias”.

2.5.3. Organización y categorización de los datos

Una vez seleccionados los datos es preciso organizarlos. Esta operación se puede realizar de modo “manual” o mediante el empleo de programas informáticos, pero, en cualquier caso, el etnógrafo/a tiene que tratar de ser consecuente con los intereses de su investigación, pues los programas informáticos, por ejemplo, hacen un excelente trabajo de recuento de frecuencias, pero no reflexionan sobre los significados que encierran las muestras que se someten al programa.

En su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos, el etnógrafo/a genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta

categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla.

Además, las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio, deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado.

2.6. Elaboración del informe etnográfico

Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada. Tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. no es sencillo escribir, pues escribir significa divulgar, entre otras cosas.

Stake (2005: 69) afirma que “la página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja”.

La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarle todo el tiempo que se precisa. Como plantea Woods (1987: 185): “si la paz es esencial, también la prisa”. Los informes suelen tener unos plazos y, aunque éstos tengan que ser reflexivos, en ocasiones, el tiempo se echa encima.

3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En toda investigación se pretende llegar al establecimiento de unas conclusiones al final del trabajo. En mi estudio he llegado a la formulación de algunos resultados (siempre provisionales) sobre unas teorías y prácticas poco exploradas por la comunidad científica, abriendo a su vez, nuevos interrogantes.

Por un lado, he podido convivir en un aula con un grupo de veinticinco alumnos y su profesor a lo largo de un trimestre y analizar las normas que necesariamente debe seguir una metodología dialógica de educación en valores, explorando las ideas en las que se apoyan y las prácticas desarrolladas.

Por otro lado, se ha desmitificado la necesidad de contar con materiales escolares específicamente diseñados para hacer educación en valores en Primaria. En el ámbito de la pedagogía han sido frecuentes los esfuerzos desarrollados por algunos/as teóricos y prácticos para crear sofisticados materiales de educación en valores, en muchos casos tratando de hacerlos válidos para diferentes grupos de alumnos. En la investigación, a partir de la pedagogía observada, se pone de manifiesto cómo no es preciso contar con materiales específicos de educación en valores para formar moralmente, constituyendo, en todo caso, un recurso opcional.

También he podido observar cómo es posible trabajar la educación en valores de un modo muy contextualizado. Son frecuentes en el ámbito de la educación en valores los dilemas des-contextualizados, los cuentos con moraleja, las historias que ponen de relieve comportamientos a seguir, etc. que en muchos casos dejan a un lado la experiencia vivida por el sujeto. A partir de este estudio ha sido posible conocer un método de trabajo escolar de los valores centrado en los problemas y preocupaciones cotidianas del alumnado.

Con estas tres observaciones finales el lector/a puede hacerse una idea del tipo de resultados que obtiene un etnógrafo/a escolar tras la realización de un estudio de caso en aulas. Podría señalar muchas más conclusiones porque éstas son numerosas y mucho más am-

plias, pero el objeto de este escrito trata de señalar la potencialidad el modelo etnográfico en la escuela para estudiar temas escurridizos como es la educación en valores. Para ampliar información puede consultarse otras publicaciones más recogidas en la bibliografía a continuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, C. (en prensa). El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía. *Revista de Investigación en la Escuela*.
- Álvarez Álvarez, C. (en prensa). Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula. *Revista de Filosofía para Niños*.
- Álvarez Álvarez, C. (2008a). La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos. *Con-ciencia Social*, 12, 63-72.
- Álvarez Álvarez, C. (2008b). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24. (Disponible en Internet).
- Álvarez Álvarez, C. (2007). El diálogo en la Investigación Acción Participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria. En Rodríguez Rojo, M. y Torrego Egido, L.: *Investigación Acción Participativa. Reflexiones y experiencias*. (CD).
- Álvarez Álvarez, C. y Rozada, J. M. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. *Padres y madres de alumnas y alumnos CEAPA*, 90, 15-19.
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 1. (Disponible en Internet).
- Barrio, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6, 159, 184.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44 (4), 357-373.
- Calvo, T. y Barbolla, D. (2006). *Antropología: teorías de la cultura, métodos y técnicas*. Badajoz: @becedario.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Cebreiro, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F., Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga Aljibe. Vol. I y II, 665-668.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J., García Martínez, A. y Rivas, A. (2000). *Tristes Institutos. Una exploración antropológica de un instituto de Enseñanza Secundaria y su entorno*. Gijón: Fundación de Cultura de Gijón.
- Díaz De Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delamont, S. (1981). All too familiar? A decade of classroom research. *Educational analysis*, 3 (1), 69-83.
- Fernández Enguita, M. (1985). Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela. *Arbor*, 477, 57-90.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Granada.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research*. Londres: Longman.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of educational research*, 57 (1), 1-50.
- Jiménez Núñez, A. (1979). *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jociles, M. I. y Franzé, A. (2008). *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11, 107-115.
- Parra, M. E. (1998). La etnografía de la educación. En *Cinta de Moebio*, 3. (Recuperado el 6 de agosto de 2007 en <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin04.htm>).
- Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco S, B., Cabo, M. R., San Fabián Maroto, J. L. y Santiago Martínez, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. 13-53.
- Sanchiz, P. y Cantón, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre Baztán, A. (ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12, 129-141.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Estados Unidos: Library of congress cataloging in publication data.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Velasco, H. y Díaz De Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL CON LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA

Ruth Álvarez Álvarez
ruth.alvarez@edu.xunta.es

Virginia Dávila Barba
virginiadavila@edu.xunta.es

Helga Vázquez Regueira.
helgavr@edu.xunta.es

CEIP JOAQUÍN RODRÍGUEZ OTERO
(Buño-Malpica de Bergantiños- A Coruña.)

Resumen

El presente trabajo pretende describir la experiencia realizada en el CEIP Joaquín Rodríguez Otero de la localidad de Buño, en el cual, se llevó a cabo un programa de estimulación del lenguaje oral y escrito en la etapa de Educación Infantil y empleando como recurso básico la Pizarra Digital Interactiva. Esta actividad fue coordinada por la jefa del Departamento de Orientación y tuvo como agentes principales de intervención a la maestra tutora y la especialista de Audición y Lenguaje.

En este aspecto, para alcanzar los logros y objetivos previstos, la coordinación entre los diversos agentes educativos fue primordial. De este modo, los resultados fueron muy satisfactorios, en cuanto a que se puso de manifiesto la capacidad de la PDI para modernizar y enriquecer las actividades educativas y se consiguió aumentar el nivel de lenguaje oral y escrito en nuestro alumnado.

1. JUSTIFICACIÓN DEL MATERIAL

Ante el uso de las formas tradicionales de abordar el proceso de adquisición de la lecto-escritura y cómo no de la propia intervención en sus dificultades, son cada vez más maestros/as, orientadores/as, logopedas... los que buscan nuevas maneras, más novedosas y motivadoras de enfrentarse a esta problemática. De esta forma, se recurre a un mejor aprovechamiento de las posibilidades y de los recursos que tenemos a nuestra disposición.

Varios han sido los motivos que nos han movido a realizar esta experiencia docente. En primer lugar, la gran importancia y potencialidad que tiene la integración de las tecnologías educativas en el centro educativo. En este caso, la Pizarra Digital Interactiva (PDI), nos orientó a investigar y diseñar en esta línea, utilizando todo tipo de estímulos (táctiles, visuales...) y recursos para motivar e interesar a nuestros alumnos/as en el aprendizaje de la lectoescritura. En segundo lugar, nos planteamos reflexionar sobre el modo de conseguir un medio que facilitara el acceso al lenguaje escrito, para esa iniciación. Asimismo, había que tener en cuenta que para la adquisición de la lectoescritura era necesario que el alumnado identificase los diferentes sonidos de la lengua, percibiese los movimientos articulatorios.

rios, discriminase auditivamente y cinestésicamente los fonemas, entre otros, es decir, que tuviese una serie de destrezas de análisis y síntesis en los diferentes segmentos del lenguaje oral. Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos que subyacen al desarrollo del lenguaje oral en el alumnado de Educación Infantil, así como de la relación que tienen éstos con el aprendizaje de la lectoescritura, intentamos elaborar una serie de actividades que integraran tareas que facilitaran de forma conjunta el desarrollo del lenguaje oral y a la iniciación y adquisición de la lectoescritura.

Por eso, por una banda introducimos un sistema pictografiado, ya que diversas investigaciones así como nuestra experiencia, señalaban como base para la lectoescritura (Cuetos, 1990, 1991; Díez de Ulzurrun, 2006; Troncoso y del Cerro, 1999; Roca y otros, 1998). De esta forma, el material diseñado para ser utilizado por el alumnado, contempla, en la mayoría de los casos, la asociación del pictograma con la palabra escrita.

Por otro lado, el material asume las bases anatómica-funcionales del lenguaje oral, puesto que tiene en cuenta las bases de su estimulación. Asimismo, la palabra escrita también aparece en las propuestas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral, debido a que el acceso a nuestra lengua materna se realiza primero hablando y después escribiendo. De esta forma, se favorece, al mismo tiempo, el acceso al lenguaje oral y al escrito.

Esta colección de actividades recoge una serie de propuestas didácticas en formato Notebook, que pueden pasarse a formato papel, agrupadas en 3 bloques que engloban varias actividades. Se pretende ayudar al alumnado a acceder al lenguaje tanto oral como escrito en contextos educativos.

Esta propuesta metodológica propone un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura versátil, donde se pretende dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado que hay en las aulas, bien por desconocimiento del idioma, bien por presentar dificultades de aprendizaje o por requerir necesidades específicas de apoyo educativo.

Una de las ventajas de este material consiste en que se facilita la personalización e individualización de la enseñanza, favoreciendo una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula (Stainback, 2001; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

2. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL

Sonidos y fonemas: consiste en un grupo de actividades las cuales tienen en común el trabajo de los sonidos y los fonemas de forma aislada, y su discriminación auditiva. Entre las mismas, se encuentran los ejercicios denominados “A árbore dos pensamentos” (El árbol de los pensamientos), “Enumeración de obxectos con sons similares” (Enumeración de objetos con sonidos similares), “Os animais fan ruído” (Los animales hacen ruido) “Letra inicial”. Esta última actividad (fig.1) consiste en la presentación de las fotografías de los niños/as del aula con su correspondiente nombre, en donde, se destaca la letra inicial del mis-

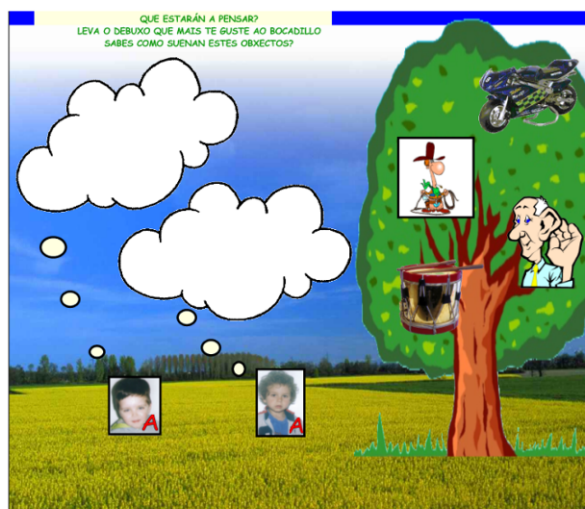


Fig. 1: Actividade: “A árbore dos pensamentos”.

mo. De este modo el alumnado tiene que llevar su fotografía a la casa que corresponde a su letra inicial y el fonema.

Habla y expresividad: este conjunto de tareas pretenden estimular el lenguaje oral del alumnado en todas sus dimensiones (semántica, morfosintáctica y pragmática), entre ellas incluimos: “A miña cara” (Mi cara), “Os meus sentimentos” (Mis sentimientos), “As cartas máxicas das muecas” (Las cartas mágicas de las muecas), “Os meus hábitos” (Mis hábitos), “Rimas”, la cual, se centra en la búsqueda que rima con la frase, siempre teniendo el nombre del alumno/a como protagonista tal y como se refleja en la figura 2.



Fig. 2: Actividade: “Rimas”.

Palabras: esta serie de ejercicios versan sobre la asociación del nombre del alumno/a a su fotografía, además de la construcción de palabras de forma global partiendo de sus constituyentes (sílabas), y empleando éstas para la formación de frases. En este grupo se incluyen actividades, tales como: “Ordeo as palabras” (Ordeno las palabras), “Escribo o meu nome” (Escribo mi nombre), “A miña mochila” (Mi mochila), “Quen ten o nome máis longo?” (¿Quién tiene el nombre más largo?), “O meu mandilón” (Mi mandilón), “Viaxe en globo” (Viaje en globo), la cual consiste en la identificación de la sílaba inicial del nombre del niño, así como de una serie de objetos que se le presentan. De esta forma, a continuación, deberá relacionar/asociar su nombre con aquellos objetos que comiencen por la misma sílaba e introducir los mismos en el globo, tal y como se muestra en la figura 3.



Fig. 3: Actividade: “Viaxe en globo”.

3. METODOLOGÍA

Todo agente educativo debe seguir unos principios educativos y unas estrategias para que su labor docente cumpla con la máxima de construir un aprendizaje significativo en el alumnado. Para ello, durante la elaboración y aplicación de este programa se intentó fomentar el autoaprendizaje. De este modo, se utilizaron recursos de aprendizaje de su experiencia personal y se promovió el aprendizaje participativo y la auto evaluación, construyendo, así un pensamiento crítico.

Por otro lado se reforzaron los éxitos y minimizaron los fracasos, evitando que el alumno/a construyese una imagen negativa de sí mismo, y se intentó motivar a los niños/as despertando el interés por aprender a partir de sus aficiones. Asimismo, se creó un espíritu de inclusión y se involucró a los alumnos/as para que se identificasen con la escuela, confiando en los mismos para que se dieran cuenta de sus responsabilidades.

Por otro lado, se atendieron todas las preguntas e interrogantes que tuvieron los estudiantes, y se potenció un clima de comunicación y participación dentro de un ambiente

lúdico. En cuanto a la organización del espacio, todas las actividades se pudieron realizar de forma individual, en pequeño grupo y en gran grupo, según cual fuese su finalidad.

4. CONCLUSIONES

El material que se presenta tiene la virtud de haber sido implementado en dos centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, donde, actualmente, está escolarizado alumnado extranjero y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Cabe destacar que los resultados han sido satisfactorios, puesto que al igual que los estudios realizados por Quintana (2004) podemos afirmar que este tipo de actuaciones, como las realizadas en este trabajo, deben desarrollarse al inicio de segundo ciclo de la Etapa de Infantil, a partir de los tres años.

En general, se ha observado que el material ha conseguido el objetivo para el cual fue diseñado, la iniciación de la lectoescritura y una mejora en el desarrollo del lenguaje oral por parte del alumnado, teniendo en cuenta las evaluaciones iniciales y finales a través de las pruebas: Registro Fonológico Inducido de Marc Monfort, Prueba de Evaluación de Conocimiento Fonológico y escalas de observación del lenguaje oral espontáneo y el escrito. De esta forma, al diseñar este programa de entrenamiento nos encontramos con unos resultados que demuestran que el uso de un código fonológico es de gran importancia en las primeras etapas de adquisición de la lectoescritura, corroborando la existencia de una importante relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje posterior de la lectura, tal y como se afirman Elliot, Arthurs y Williams (2000), Foorman y Moats (2004), Savage y Carless, (2004) y Sprugevica y Høien (2003).

Asimismo, se destaca el valor del vocabulario adquirido y su utilidad en la vida diaria. Cabe señalar el favorecimiento del trabajo de forma autónoma dentro del grupo, puesto que se adapta a la situación y nivel de cada alumno/a.

Para concluir, decir que el diseño y la elaboración de este material se puede acomodar a la realidad diversa y cambiante que hay en las aulas hoy en día. Pudiendo disponer de un recurso útil para el profesorado, puesto que esta herramienta permite a los maestros/as dinamizar los tradicionales métodos de enseñanza en el aula, mediante diversas actividades lúdicas que servirán de refuerzo, con grandes dosis de interactividad.

Con este trabajo, se pone de manifiesto la capacidad de la PDI para modernizar y enriquecer las actividades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F. (1990): *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Diez de Ulzurrun, A. (coord. 2006): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó. Vol. I y II.
- Elliot, J., Arthurs, J. y Williams, R. (2000): Volunteer support in the primary classroom. The long-term impact of one initiative upon children's reading performance. *British Educational Research Journal*, 26(2), 227-245.
- Foorman, B.R. y Moats, L.C. (2004): Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education (Rase)*, 25(1), 51- 60.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999): *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Quintana Alonso, A. (2004): *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Roca, N. y otros (1998): *Escritura y necesidades educativas especiales*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Savage, R.S. y Carless, S. (2004). Predicting curriculum and test performance at age 7 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 155-171.
- Stainback, S. (2001): *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sprugevica I. y Høien T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: a study of children in latvain kindergartens. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 159-177.
- Troncoso, M.V. y Del Cerro, M. (1999): *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.

É A CIENCIA NEUTRAL CON RESPECTO AOS VALORES SOCIAIS?

Eva M^a Barreira Cerqueiras

evamaria.barreira@rai.usc.es

Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Pedagogía, USC

Rocío Botana Iglesias

rbihistoriadora@yahoo.es

Departamento de Historia Contemporánea e de América, Historia, USC

Natividad Paramá Ferreiro

natipf@ymail.com

Departamento de Psicología Evolutiva, Psicología, USC

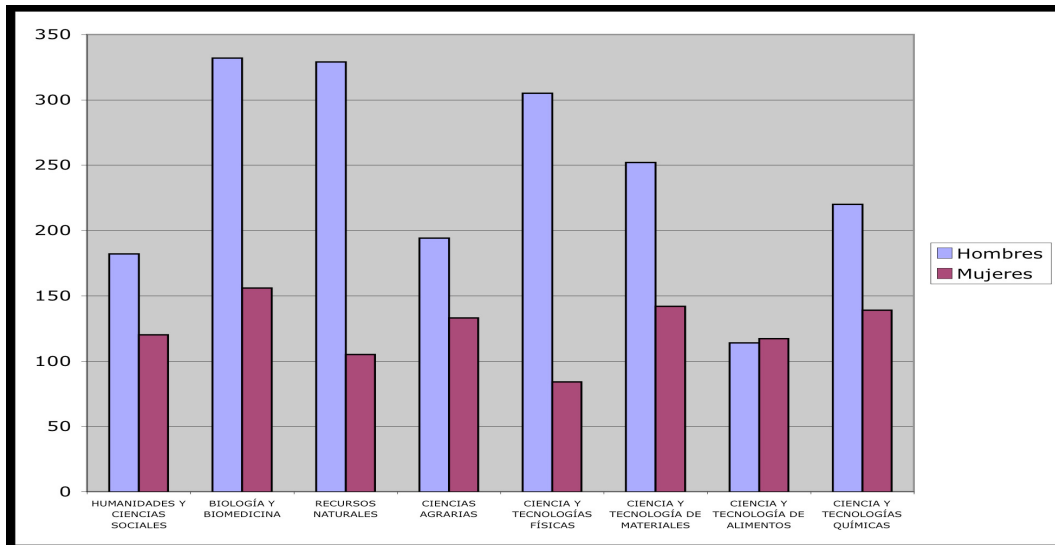
Resumo

A evolución das estruturas sociais en Europa experimentou cambios evidentes no último século, especialmente visibles nas últimas décadas, en tódolos ámbitos de desenvolvemento humano (política, economía, medicina...) Neste artigo prestarase especial atención ao cambio advertido dentro do eido científico e dos estudos de investigación superiores. A finalidade última do mesmo é razoar sobre a evidencia científica e a posible influencia dos valores sociais no desenvolvemento da mesma amosando especial interese polos cambios apreciados no campo da investigación feminina ao longo das últimas décadas.

1. A MULLER E A CIENCIA NA ACTUALIDADE

Actualmente non resulta nada difícil ver como as mulleres enchen as aulas universitarias, incluso duplicando o número dos seus compañeiros masculinos. De feito, nas aulas hai cada día máis mulleres tanto impartindo coma asistindo ás clases. Asemade tampouco resulta estraño atopar unha muller dedicándose á investigación no mundo occidental. Pero aínda que na actualidade haxa unha tendencia á progresiva incorporación da muller aos ámbitos científicos máis técnicos os datos indican que a porción máis importante dos estudos científicos universitarios seguen a estar asumidos por homes.

Segundo os informes do CSIC de 2009 aportados polo Informe Mujeres Investigadoras 2009, segue a ser unha minoría o grupo feminino dedicado aos estudos científicos. Como pode observarse no gráfico só no caso das Ciencias de Tecnoloxías de Alimentos son as mulleres as que superan o grupo masculino, nunha porcentaxe moi escasa. No resto das especialidades compróbase o desaxuste entre ámbolos sexos.



Observando os datos anteriores non podemos deixar de preguntarnos o porqué da escaseza de mulleres adicadas á investigación.

Resulta evidente que o tema da incorporación da muller ao mundo dos estudos científicos está de plena actualidade, é suficiente con botar unha ollada á prensa destes días para comprobalo.

8 • VIGO

FARO DE VIGO
JUEVES, 11 DE MARZO DE 2010

La Universidad aporta más de cincuenta investigaciones a los estudios feministas

La cátedra auspiciada por Caixanova recopila parte de ellos en tres nuevos volúmenes

REDACCIÓN

Desde su consolidación en la década de los noventa, los estudios feministas en la Universidad de Vigo superan a día de hoy el medio centenar según los cálculos del vicerrector Iván Area, que ayer participó en la presentación de los tres últimos volúmenes de la cátedra de Caixanova que ha auspiciado desde el año 2000 estas investigaciones.

Los tres publicaciones recogen las más recientes, así como relatorios y sesiones docentes impartidas por expertos de otras universidades, sobre conciliación, medios de comunicación, estereotipos, prostitución, discriminación laboral, violencia de género o arte.

Los volúmenes II, III y IV de la Cátedra Caixanova de Estudios Feministas se suman al publicado el pasado octubre por Difusora de Letras, Artes e Ideas.

La coordinadora del máster en Estudios de Género, Beatriz Suárez Briones, destacó el "hito inédito que supone la existencia de una colección de textos feministas", mientras que Mar Pereira, representante de Caixanova en la comisión de seguimiento



Carmen Quinteiro, Beatriz Suárez, Iván Area, Mar Pereira y Gloria del Río, ayer, en la presentación. // JDA

de la cátedra, agradeció el trabajo "de las mujeres de la Universidad de Vigo" y destacó las iniciativas de la entidad a favor de la inserción laboral de la población femenina.

En la presentación de ayer también participaron la directora del área de Igualdad de la Universidad, Carmen Quinteiro, y Gloria del Río, de Caixanova. Las actividades de la cá-

tedra continuarán con la inminente convocatoria de estudios de investigación, becas y estancias y viajes a los que podrán concurrir profesores e investigadores de la Universidad.

Cabeza propone al Club Financiero un foro continuo de Universidad y empresa

El candidato a rector de Nova Universidade se reunió ayer con la junta directiva

REDACCIÓN

Más colaboración entre Universidad y empresa y un foro permanente para incentivarla. Son las principales propuestas que el candidato a rector por Nova Universidade, Jaime Cabeza, presentó ayer a la junta directiva del Club Financiero durante un desayuno de trabajo.

Cabeza, las principales líneas de su programa electoral y defendió un modelo de universidad basado en el conocimiento, que promueva la contratación en empresas mediante becas y facilite la formación continua.

El líder de Nova Universidade propuso al Club Financiero la participación habitual de profesores en los seis foros sectoriales que organiza, así como la creación de uno específico, con carácter permanente, para fomentar la colaboración activa con las empresas.

Esta noticia foi publicada nun xornal do noso país estes días. Ao noso parecer non deixa de ser interesante por dúas cuestións fundamentais: por un lado é proba da evolución dentro dun sistema ata o de agora máis ou menos vetado para certos sectores da investigación e, por outro, non deixa de presentar certo grao de sarcasmo con respecto á noticia en si.

se por unha banda é certo que hai unha necesidade real de normalizar o proceso investigador como actividade principal das mulleres, por outra, o toque anecdótico que se lle imprime, non en poucas ocasións, a este tipo de noticias, reduce a intención normalizadora e atribúelle certo aire de excepción novidosa. Esta dobre vertente acompaña a historia da Ciencia e destacadamente a historia da muller científica. Quizais poida parecer un pouco esaxerada esta percepción, pero se botamos unha ollada a outro tipo de noticias recollidas nas mesmas datas ca anterior, podemos comprobar que aínda hoxe funcionan os prexuízos sociais. A ironía que amosa esta noticia non debería deixar indiferente a ninguén.

CRÓNICA | Presentación del cortometraje «Bata por fóra, muller por dentro»

El campus fue escenario para mostrar un homenaje a todas las mujeres que vistieron y visten bata

J. M. G.

OURENSE | En todos los pueblos de Galicia se ven mujeres que visten bata. Es como un uniforme de trabajo. Un símbolo, pues hay tantas batas, tantos modelos, como mujeres que las lucen. Claudia Brenlla presentó en la Biblioteca del Campus el cortometraje *Bata por fóra, muller por dentro*. Nunca la bata, que tiene varios diseños, dio tanto de sí. «La bata en este corto simboliza a la mujer, tanto a la que tradicionalmente la lleva como a la que se la pone para participar en este trabajo. Es un elemento simbólico para un trabajo hecho por mujeres y dedicado a ellas», señala Brenlla.

Todo empezó con una entrevista que la autora hizo en una fábrica de batas que hay en Pontevedra. Allí, dice, le hablaron de una artista alemana que había estado allí comprando tela y haciendo fotografías. «Contac-

té con ella y resultó que utiliza la tela de las batas para realizar sus piezas artísticas».

La bata es un elemento simpático y entrañable que en este documental se convierte en todo un homenaje a la mujer, a esas trabajadoras del medio rural que lucen esos modelos. «Es un homenaje a nuestras antepasadas y coetáneas, usadoras de bata», manifiesta Claudia.

El uso de la bata está extendido en España, Italia, Portugal, México, Grecia... Como dice Claudia, los patrones son diferentes. «Aquí se llevan más los cuadros porque parece ser que son más sufridos, porque están hechos por hilos y destiñen menos mientras que si utilizas una bata de flores probablemente no parezca tan nueva si la usas con frecuencia», señala Brenlla. Los patrones son diferentes según el país. «Hace poco estuve en Grecia y vi batas, también en



Claudia Brenlla, con su bata en la presentación | SANTI M. AMIL

Austria y en España, en Almería vi muchísimas». Por supuesto, Claudia vistió bata en el acto de presentación. Esta mujer tiene la productora independiente Laturmados con sede en Vigo. El documental es muy humano, alrededor de una prenda que parece un uniforme.

É sorprendente que o que pretende constituír unha homenaxe para ás mulleres poida dar lugar a ese xogo entre bata entendida como “uniforme” da muller traballadora de casa e bata que preferentemente usan os científicos, sobre todo para o traballo en laboratorios. Non deixa de ser curioso tamén o lugar e o día de presentación, o campus universitario no día da muller traballadora, pero sen dúbida, o máis rechamante para nós foron as declaración da autora desta curtametraxe, Claudia Brenlla, que asegurou que “La bata es una prenda que iguala a todas las mujeres”, referíndose ás típicas batas de cadros usadas habitualmente para realizar traballos de fogar e de campo.

Non dubidamos da intención reivindicativa deste tipo de producións pero semella un tanto perigoso xogar coa reivindicación da feminidade baseándose en conceptos tan simbolicamente “cargados”.

Como dixemos nun principio cada día son máis as mulleres que se licencian nas nosas universidades pero só unha pequena proporción delas chegan a facer carreira universitaria e investigadora. A pesar da evidente evolución experimentada pola sociedade occidental nas últimas décadas, seguen a funcionar prexuízos entre a poboación científica que, ao noso entender, xera, ou cando menos, non resolve certas dificultades coas que se atopa a poboación feminina á hora de acceder ao eido dos estudos científicos. Cales son as razóns? Moitas e variadas. Sen dúbida non daremos conta de todas elas neste pequeno artigo pero tentaremos percorrer algún dos principais episodios que marcaron a evolución dos “paradigmas científicos”¹ no decorrer dos tempos.

2. REFLEXIÓNS SOBRE A NATUREZA CIENTÍFICA

... “Me recomendó la lectura de un libro de Margaret Álic, *El legado de Hipatia*. A través de sus páginas, comprobé lo que siempre había intuido: que durante la mayor parte de la historia documentada, las sociedades occidentales, básicamente patriarcales, han reflejado esa influencia masculina en los libros de Historia; (...) Y también, cómo mujeres reconoci-

¹ Termo acuñado por Khun en 1962.

*das y respetadas como científicas en su propia época han sido ignoradas o rebajadas al papel de meros asistentes o auxiliares por historiadores posteriores.” (Marina Cruz Rodríguez, *Mujer y ciencia*.)²*

O certo é que o decorrer do tempo conleva que os principios e os paradigmas estruturais cambien en función das expectativas da sociedade na que se aplican. Por esta razón non resulta difícil comprender que a definición dos modelos científicos varíe ao longo do marco cronolóxico no que se desenvolven, e que a presenza de certos sectores en ditos marcos sexa acreditada ou desautorizada segundo o modelo social ao que nos remitamos. En verdade, as sociedades son entidades vivas e, polo tanto, inflúen no modo de entender tódalas realidades que a conforman: política, cultura, educación... e tamén a ciencia. Esta foi entendida en moitas ocasións coma un ente de personalidade propia. O saber científico, considerado neutral, funcionaba en base a criterios supostamente desvincellados dos intereses persoais de quen o aplicaba. Pero realmente, como ben explicou Khun, a Ciencia non é un ente neutral senón que sucumbe ás percepcións sociais nas que se desenvolve, provocando cambios nas súas estruturas e tamén nos seus paradigmas de aplicación.³

De feito, ao longo de tódalas épocas houbo homes e mulleres dedicados aos estudos das diversas disciplinas científicas que hoxe en día coñecemos: astrónomo/as; filósofo/as; médico/as... todos eles contribuíron ao benestar e mellora social, hoxe moitos deles permanecen esquecidos, especialmente no caso delas, pero grazas ao seu labor damos conta de numerosos avances en todos estes ámbitos de estudo. Polo tanto, xa dende épocas ben temperás temos novas de homes, pero tamén de mulleres dedicadas á ciencia. Aspasia de Mileto (mestra de oratoria no século V a.C.), Hipatia de Alexandría (matemática e astrónoma ao redor do 400 a.C.) ou Hildegarda de Bingen (cosmóloga e médica do século XI) dan proba de que o saber científico tivo representación feminina en tódalas épocas históricas. É máis, poderíase dicir que as mulleres foron, nalgunhas ramas, as primeiras en exercer, i. é., as “sanadoras” son personaxes que están presentes dende o principio dos tempos, foron as primeiras médicas, as que atendían os partos e provocaban abortos, as que coidaban os enfermos... popularmente eran coñecidas como “sabias” por estar en posesión de coñecementos que a maioría da xente non tiña.

Pera a historia da evolución científica é complexa porque detrás dos avances sociais e científicos ocúltase, en moitas ocasións, unha loita polo poder. En certa época histórica, as loitas polo control social eran tan grandes que moitas mulleres (e algún home) foron perseguidas polas institucións que pretendían controlar ese poder que a experiencia empírica lles atribuíu a elas. Foi un tempo de bruxería e persecución, pero o certo é que se evitou que aqueles coñecementos prácticos (e tamén teóricos, ás veces) que acadaba unha parte da poboación europea foran controlados e subordinados á sapiencia institucional, meramente teórica e con pouca efectividade de aplicación social.

A partir do século XIII coa chegada dos estudos universitarios, promulgáronse leis contra as prácticas médicas sen titulación universitaria, controlando así o acceso ao saber (para as mulleres). Quedaba relegado para a muller o ámbito do doméstico ou a partería como actividade médica exclusiva posto que se incluía no ámbito caseiro, foi así ata o século XVII, cando a aparición de novas ramas dentro da medicina discriminou de novo o papel das parteiras a favor dos xinecólogos e da obstetricia. O mesmo que sucedía para a rama de Medicina, tamén se repetía para a Astronomía, as Matemáticas... Disciplinas nas que en moitas ocasións eran mulleres as que lograban grandes descubrimentos, e nas que quedaron

² Comentario de Cruz Rodríguez no *Prólogo* da súa obra: *Mujer y Ciencia* (Jaén, 1999) na que analiza a transformación da consideración dos estudos científicos femininos ao longo da Historia.

³ En *La estructura de las revoluciones científicas*, Khun (1962), cuestiónase a posibilidade de acceder a coñecementos desvinculándose completamente de valores sociais tales como sexo, clase, tendencia política... chegando a acadar unha ciencia en estado “puro”, , totalmente neutral con respecto aos posicionamentos sociais do individuo.

nas sombras os seus nomes agochados detrás doutros asuntos masculinos correspondentes a maridos, irmáns, pais...

Quizais unha das respostas para aquela pregunta de, “por que hai tan poucas mulleres científicas?” sexa outra, “realmente son tan escasas as mulleres científicas?”

A partir do século XVII a pertenza a determinados grupos ou escolas determinaba o grao de personalidade científica acadado por cada quen, e tendo en conta que as mulleres non lograron acceder aos estudos superiores ata finais do século XIX, queda en entredito a súa posible aportación aos avances científicos da época. Ademais, paralelamente, aparecían estudos (case sempre realizados por homes, aínda que tamén existiu algunha muller)⁴ que demostran que as capacidades intelectuais do xénero feminino son inferiores ás do masculino, baseándose nunha suposta anatomía que deixaba ao descuberto as reducidas dimensións craneais das mulleres. E aínda se rebatía a presenza das fêmeas nos estudos científicos alegando a redución das capacidades ováricas tralo exercicio da intelixencia.

Non parece descartable que o número total de mulleres dedicadas aos ámbitos de estudos técnicos e científicos sexa maior do esperado, posto que aínda que houbese algunha excepción a maior parte da pegada deste tipo de investigadoras quedou esquecido polos requirimentos sociais do momento en que lles tocou vivir. Porén, convén recordar aínda que sexa nun artigo tan modesto coma o presente o labor destas persoas en ámbitos tan diversos coma a medicina, a educación, a astronomía, a famaceutica...

Non parece sinxelo reconciliar a historia da ciencia coa historiografía da mesma, posto que ás veces semellan evolucionar por camiños ben arredados. Pero cremos que é necesaria unha reflexión seria sobre os valores sociais e a súa influencia na evolución do sistema científico en xeral posto que semella claro que a ciencia, como dicía Khun, non é un ente “puro” senón que está ben “contaminado” polas estruturas sociais e pola teoría do pensamento dominante.

3. CONCLUSIONES

Marie Curie, foi a primeira persoa en obter dous premios Nobel, paradoxicamente negóuselle a entrada na Academia das Ciencias en 1911 por ser muller. En pleno século XX dicíase que as mulleres non tiñan capacidade para representar dimensións espaciais, posiblemente por un defecto no seu hemisferio dereito. É a Ciencia neutral con respecto aos valores sociais? Xulguen vostedes mesmos.

Durante séculos as mulleres foron arredadas do mundo científico e dos estudos superiores, por que?. Posto que en certos momentos históricos semellaban competir en igualdade de oportunidades, independentemente do xénero. É a Ciencia a responsable? Parece, cando menos, excesivamente sinxelo botar man de aclaración anatómicas, xenéticas ou biolóxicas para defender as dificultades coas que se toparon, e topan, as mulleres á hora de acceder aos estudos científicos. Como no caso de Marie Curie, que por algunha excepción biolóxica conseguiu desenvolver investigacións sobre a radioactividade e os seus efectos, algunhas mulleres, polo mero feito de selo, non gozan do prestixio social ou do rango de autoridade científica que cabería agardar.

Dende os anos 70 cada vez máis mulleres se incorporan aos estudos científicos e históricos contribuíndo (ao igual ca os compañeiros masculinos) ao avance e á superación de modelos sociais e intelectuais. Non entanto, a exclusión feminina en certos ámbitos non deixa de ser significativa, e tanto institucións coma disciplinas académicas influíron neste

⁴ Estoume a referir ao caso da filósofa natural Margaret Cavendish, que no XVII afirmaba que a mente da muller era demasiado “blanca” para acadar coñecementos rigorosos.

establecemento de mecanismos obstaculizadores para o acceso das mulleres ao mundo científico profesional.

A ciencia, como coñecemento, é unha entidade abstracta que non poder fuxir dos condicionamentos culturais e sociais (económicos, políticos, relixiosos...) e cremos que quedou suficientemente xustificado ao longo deste artigo. Con isto non se quere dicir que sexa a sociedade actual ou os mecanismos relacionais do noso ámbito de traballo o que impide que a poboación feminina acceda á ciencia, como ámbito de estudo, polo menos, non completamente. Pero debería entenderse que as estruturas científicas dependen de certas posicións adquiridas en tempos anteriores, polo que o cambio de paradigma, como diría Walter Odermatt, significa “ter en conta a realidade completa”.

Por iso, na sociedade actual, as escolas, as institucións e os organismos gobernantes deberían tomar partido e traballar para conseguir unha educación paritaria, evitando epistemoloxías androxénicas e contribuíndo á que a difusión do saber científico sexa algo natural e se desvencelle de actitudes e posicionamentos sociais concretos.

Para finalizar e a modo de conclusión xeral, gustaríanos pechar esta breve exposición cunha frase de Galileo Galilei (XVI): “En cuestión de ciencia, a autoridade de mil non vale o que o humilde razoamento dun só individuo”.

BIBLIOGRAFÍA

- Cruz, M. e Ruiz Higuera, L. (1999). *Mujer y Ciencia*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Durán, M.A. (1996). *Mujeres y hombres en la formación de la Teoría Sociológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García de Cortázar y Nebreda, M.L. et al. (2006). *Mujeres y hombres en la ciencia española. Una investigación empírica*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Khun, T.S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Mujeres investigadoras 2009* (s.f.) Recuperado o 10 de marzo de 2010, de: http://www.csic.es/documentos/mujerCiencia/informe_mujeres_2009.pdf
- Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?* Madrid: Ediciones Cátedra
- Solsona i Pairó, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa Ediciones, S.L.

PORQUE HAI MÁIS FONTES DE INVESTIGACIÓN VÁLIDAS QUE OS DOCUMENTOS ESCRITOS. NOTAS SOBRE AS FONTES ORAIS

Eva M^a Barreira Cerqueiras

evamaria.barreira@rai.usc.es

Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Pedagogía, USC

Rocío Botana Iglesias

rbihistoriadora@yahoo.es

Departamento de Historia Contemporánea e de América, Historia, USC

Natividad Paramá Ferreiro

natipf@ymail.com

Departamento de Psicología Evolutiva, Psicología, USC

Resumo

Ao igual que Nietzsche nos ensinou que non hai pensamentos, senón pensamentos de alguén, tamén debemos considerar que calquera fonte de investigación ten certa subxectividade, porque alguén previamente deixou a súa pegada. Por iso, as fontes orais non son outras fontes, senón unha fonte máis para pescudar información sobre a investigación desexada, e que ao igual que os documentos escritos teñen problemas de veracidade.

Os investigadores debemos utilizar calquera medio ao noso alcance para poder afondar no tema de investigación no que esteamos inmersos, e non menosprezar ningunha fonte. Unhas cartas, un diario ou unhas entrevistas poden completar, ou ser a única información que posuamos sobre a cuestión analizada.

Por iso, para ser bos investigadores, debemos saber extraer toda a información posible das fontes ao noso alcance, ao igual que decatarnos dos erros que poidan transmitirnos estas, e sobre todo, desfacernos de ideas preconcebidas e complexos inútiles.

Unha conversa entre as autoras foi a orixe deste texto. As tres estaban a relatar os diferentes métodos que utilizaban para poder realizar entrevistas orais. Unha fonte, a oralidade, necesaria nos seus moi diversos campos de investigación de doutoramento. Así, por un lado, a pedagoga relataba que a fonte oral era a única que lle permitía obter, entre outro tipo de informacións, as sensacións e expectativas da carreira deses profesionais. A historiadora comentaba que entrevistando aos emigrantes retornados conseguía información sobre as mentalidades que os padróns de poboación ou as estatísticas non lle aportaban, só coas fontes alternativas, como a oralidade, as cartas de emigrantes, os diarios, etc. E a auto-

ra inscrita no departamento de Psicoloxía Evolutiva comentaba a necesidade no seu proxecto de realizar entrevistas, para poder obter os datos referentes ao número de nenos que ían a desenrolar no futuro algún trastorno da linguaxe.

Esta conversa abordou non só a necesidade da utilización destas fontes; senón tamén a súa complexidade pola carga subxectiva que portan, tanto por parte do entrevistado coma do entrevistador; a falta de veracidade que pode haber nalgúns ocasións, intencionadamente ou non; a necesaria utilización dun método; e como non, os prexuízos aínda dalgúns sectores polo uso destas fontes, aínda que cabe dicir, que cada vez é menor.

Todo isto fixo que se interesaran pola historia da utilización das fontes orais, e que xurdiran as seguintes páxinas. Unha cuestión que lles resultou sumamente interesante, pero que sobre todo, concluíron cunha visión de gran respecto cara a oralidade, e a necesaria utilización con maior rigor, se cabe, desta fonte.

1. INTRODUCCIÓN

Nos últimos anos a realización de entrevistas a persoas que tanto puideron protagonizar un momento ou feito relevante do mundo actual ou do tempo presente, ou que puideran aportar información sobre calquera tema que as fontes documentais non abordaban ou o facían moi someramente, suscitou un interese cada vez maior entre diversos colectivos da docencia e da investigación.

A utilización de testemuños directos dos que participaron na xestión dalgún proceso, foi obxecto de complexas análises por parte de moi diversas especialidades, como a Historia, a Socioloxía, a Antropoloxía, a Psicoloxía, a Pedagogía, a Xeografía ou a Lingüística entre outras. Todas estas disciplinas coinciden en afirmar que as fontes orais¹, permiten dar resposta aos problemas que se derivan da ausencia de fontes escritas referidas a un determinado período ou a unha determinada temática, ao igual que tamén completan as informacións que se atopan nas fontes documentais.

Pero sabemos realmente o que son as fontes orais?, entendemos que son moito máis que os feitos expresados con palabras faladas? Debemos ser conscientes en todo momento que a fonte oral é unha técnica específica de investigación contemporánea, e ue se pretendemos realizala correctamente, como debería ser en todo momento, resulta ata complexa.

O termo fonte oral, ao igual que os principais problemas de carácter teórico que se refiren a ela, xeraron numerosas polémicas. O seu obxecto; a aplicación; a relación con outras fontes; a fiabilidade e veracidade destas; ou a súa complementariedade con outras fontes son algúns dos temas obxecto de debate, e que nestas liñas se pretenden abordar.

Así, para algúns, as fontes orais serven para recuperar testemuños de persoas que viviron noutras épocas e que doutro modo quedarían esquecidos. Para outros, constitúen a posibilidade de recuperar testemuños daqueles suxeitos que viviron e protagonizaron un feito relevante. E para outras disciplinas son o xeito de obter información de algo que non está escrito, como pode suceder tamén a través do estudo do cine, da pintura ou da fotografía, entre outras. Sexa como sexa, o que queda patente, é a necesidade de utilizar as fontes orais, ben sexa como información complementaria ou como a única que posúe o investigador ou investigadora para realizar os seus estudos.

¹ Isto está intrinsecamente relacionado coa historia oral, termo acuñado por Allan Nevins no 1948.

Retrato de parella, Teo, 1930



Grupo de familia de Teo en Bos Aires, 1931



FONTE: ÁMBAS FOTOGRAFÍAS PERTENCEN AO ARQUIVO MUNICIPAL DO CONCELLO DE TEO²

2. A EVOLUCIÓN DA FONTE ORAL

A utilización de fontes orais pode observarse, primeiramente, e sobre todo, en figuras históricas. Algún exemplo que nos mostra isto pode ser Herodoto; Bernardino de Sahagún³; Voltaire, quen nalgúns das súas obras como *Historia de Carlos XII* (1730) ou *El siglo de Luís XIV* (1751), utiliza os testemuños dos seus coetáneos⁴; ou Jules Michelet, que para a súa obra *Historia de la Revolución Francesa* (1847-1853), considerou os testemuños orais como un documento valiosísimo que permitía coñecer outro aspecto da realidade política.

Xa en épocas máis recentes, no 1948, un periodista, Allan Nevins, fundou na Universidade de Columbia o primeiro centro de historia oral, a “Columbia Oral History Office”. Nela iniciáronse unha serie de proxectos dirixidos a recuperar os testemuños de membros de pequenas comunidades e corporacións. Posteriormente, a Universidade de Berkeley creou no 1954, un arquivo de fontes orais co fin de que fora utilizado no futuro por estudantes e investigadores. E durante a década de 1960, prodúcese especialmente nese mesmo país, Estados Unidos, un interesante proceso de institucionalización da historia e das fontes orais, creándose numerosos arquivos de fontes orais a partir da iniciativa de sociedades históricas e bibliotecas, e posteriormente varias universidades, entre as que destacan as anteriormente mencionadas, Berkeley e Columbia.

En Gran Bretaña os antecedentes do desenvolvemento da historia/fonte oral deben situarse no 1930, a partir da creación dos “Sound Archives” por parte da BBC, en Londres, e a súa posterior utilización por parte da historia social e a socioloxía. Precisamente, esta converxencia entre historia e socioloxía viuse favorecida pola creación, durante os anos

² Estas fotografías son un claro exemplo da información que se pode obter de algo que non está escrito. Os retratos aquí expostos pertencen á mesma época, anos 30 do pasado século, e immortalizan a persoas que teñen unha mesma orixe xeográfica, o municipio de Teo, pertencente á Comarca de Compostela. Con estas imaxes pódese observar a influencia das modas seguidas polos teenses???? en diferentes circunstancias, uns no seu lugar de orixe e outros emigrados e cunhas posibilidades económicas superiores. Se conseguimos ir máis aló do anecdótico, e aprendemos a afondar no estudo da imaxe, a analizala, conseguiremos obter datos, neste exemplo en concreto, das influencias das modas na vestimenta, nos peiteados, etc., tanto no mundo rural, como no urbano, e tanto nun ámbito pequeno como o concello de Teo, como unha gran cidade coma Bos Aires, e saberemos percibir, por exemplo, as máis que evidentes influencias culturais porteñas que reciben os emigrados nos seus novos lares.

³ Foi un relixioso franciscano e historiador español autor da *Historia general de las cosas de la Nueva España*, escrita no Virreinato de Nueva España ao longo da segunda metade do século XVI, que non foi publicada ata 1829 e 1830 (en tres volumes). Composta por doce libros e escrita en castelán e en náhuatl, é o resultado dunha profunda investigación da cultura indíxena mexicana anterior á chegada dos españois, recollida cunha metodoloxía innovadora e un enfoque crítico das diversas fontes utilizadas, principalmente orais. Os nove primeiros libros describen a relixión e a sociedade indíxena mexicana así como a xeografía e condicións naturais do país, os dous seguintes son un dicionario e o último relata a conquista dos territorios novohispanos dende a perspectiva aborixe. Trátase dun traballo monumental cuxas peculiares vicisitudes impediron a súa difusión durante séculos, repleto de elementos pictográficos e indispensable para o coñecemento da cultura que se desenvolveu na área de dominio azteca.

⁴ Voltaire, por exemplo, nesta última obra, *El siglo de Luís XIV*, utiliza entre outras, as fontes orais para facer un estudo histórico sobre o reinado deste monarca (1638-1715).

sesenta, de novas universidades que esbozaban novas experiencias de carácter interdisciplinar.

En Italia os primeiros traballos importantes con fontes orais, datados dende a década de 1950, tiveron como finalidade principal, dende os seus comezos, intentar recuperar os testemuños da xente corrente.

Durante os anos oitenta, a oralidade en Francia coñeceu un lento proceso de difusión, pero a pesar disto, resulta imposible non facer mención de, sen dúbida, unha das experiencias máis interesantes con fontes orais, a que se refire á utilización con fins pedagóxicos de relatos de vida. Así, os traballos realizados nas escolas primarias nos que se lles pide aos nenos e nenas que interroguen aos seus avós e maiores sobre as súas experiencias, permitiron avanzar no coñecemento das xenealoxías e da súa relación coa cronoloxía ao uso. Igualmente, a partir das entrevistas cos maiores, púidose analizar as transformacións da vida cotiá. Na ensinanza secundaria, os traballos pioneiros de Geneviève Joutard permitiron desenvolver, utilizando para iso fontes orais, cuestións máis propiamente históricas, como é a relación entre a memoria e actualidade histórica. Trátase como afirmaba G. Joutard de “iniciar ao alumnado nos medios modernos de comunicación e de facelos reflexionar sobre a noción de testemuño”.

Respecto á utilización recente das fontes orais en España, cabe dicir que durante os anos oitenta a celebración de Congresos e Xornadas puxo de manifesto a necesidade de establecer unha maior colaboración entre a Lingüística, a Socioloxía, a Antropoloxía, a Pedagogía, a Psicoloxía e a Historia, entre outras, para poder recuperar a memoria colectiva da maioría. Só deste xeito se podería extraer o máximo partido. Xa na década de 1990, o uso das fontes orais difundíuse de forma significativa en numerosos encontros periódicos repartidos por toda a xeografía española, ata chegar ao actual 2010 convertida nunha fonte case⁵ necesaria para a realización de calquera investigación na etapa contemporánea das máis diversas disciplinas.

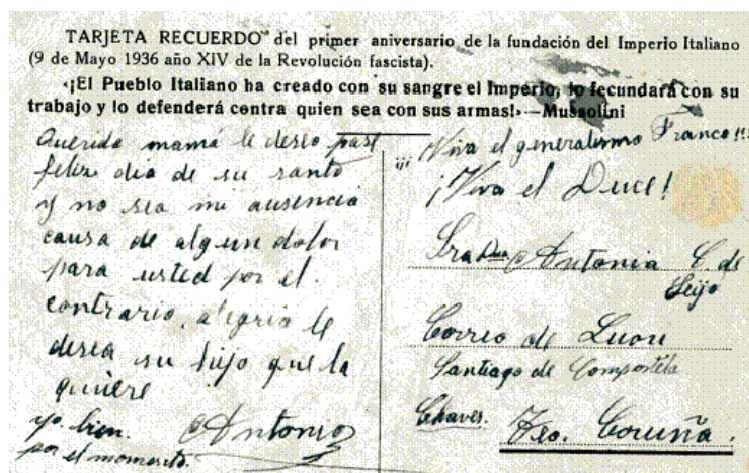
3. PROBLEMÁTICA DA UTILIZACIÓN DE FONTES ORAIS

Con frecuencia a fonte oral é criticada polos seus detractores a causa das limitacións que presenta o propio testemuño individual que se obtén a partir da entrevista, ou ben por erros ou omisións sobre os datos, datas ou feitos sobre os que se pregunta aos informantes.

Ao utilizar a fonte oral non se pretende substituír as outras diferentes fontes de investigación, só enriquecer os resultados. Xa que, por exemplo, a posibilidade de entrevistar aos protagonistas dun feito histórico, permítenos analizar os aspectos máis intanxibles como son as pautas de comportamento imperantes en cada período, a interacción entre o poder político e sociedade civil, as redes informais de poder ou a historia dos grupos marxinais e, en fin, de todos aqueles aspectos nos que, como afirmaba Alice Kessler Harris, “a historia oral é especialmente útil para recuperar a historia das xentes sinxelas, permitíndonos introducirnos no seu estilo de vida e nos seus sistemas de valores e crenzas”. Estas cuestións poden en ocasións ser tamén observadas a través de documentación tal como cartas, postais, diarios, etc., nas que os protagonistas expresan ademais de feitos, sentimentos ou inquedanzas.

⁵ Ese “case”, débese a que aínda na actualidade hai en certos sectores reticencias á utilización destas fontes polos seus problemas: de veracidade (tanto por parte do entrevistador como do entrevistado), de metodoloxía, etc. Certamente hai que ser consciente en todo momento e reflectir nas investigacións esas posibles alteracións da verdade por parte do informante. Pero tampouco é menos certo que deben ser tomados coa mesma precaución os datos obtidos de calquera fonte documental, que ao fin e ao cabo, foron escritas tamén por humanos (un claro exemplo disto son os padróns de poboación, onde en moitas ocasións o escribente se confundía ao por os datos, e en moitas máis, os veciños mentían sobre os datos aportados). Pero de todo isto afondaremos no seguinte apartado.

Postal de 1937



FONTE: ARQUIVO PRIVADO DA FAMILIA SÁNCHEZ NOVO

Os primeiros investigadores que utilizaron fontes orais de forma sistemática e dentro das aulas universitarias foron periodistas, sociólogos e antropólogos, e posteriormente foron utilizadas noutras disciplinas como aquelas das que as autoras destas páxinas forman parte: a Psicoloxía, a Pedagogía e especialmente a Historia. Por iso, o uso das fontes orais reivindica o seu carácter interdisciplinar e a súa capacidade para servir como instrumento de investigación en moi diversos campos.

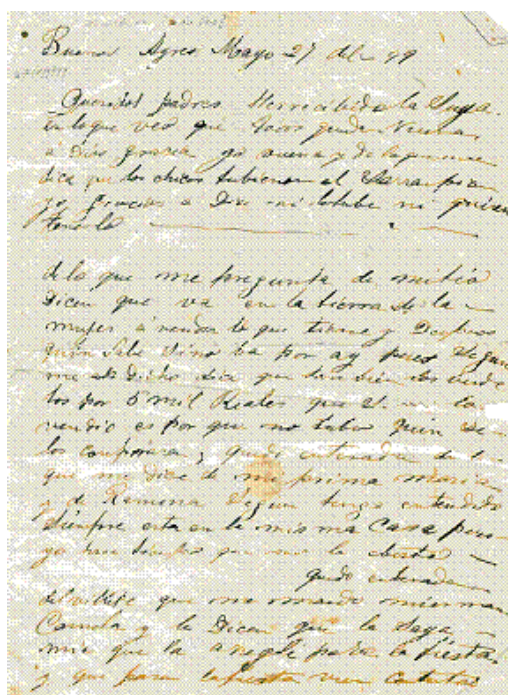
A utilización das fontes orais como fonte única ou como fonte complementaria para a investigación foi tema de debate en numerosos encontros entre especialistas de diversas áreas, xa que existen numerosos exemplos de testemuño único dalgún dos protagonistas de, por exemplo, un feito histórico sobre o que apenas existen documentos escritos.

Fonte documental: páxina dun censo de habitantes

FONTE: ARQUIVO MUNICIPAL DO CONCELLO DE TEO

Sen embargo, a práctica máis común é a utilización das fontes orais como complementarias naquelas investigacións nas que a evidencia oral serve para confirmar, contrastar ou ben refutar as hipóteses enunciadas a partir das fontes escritas. A complementariedade das diversas fontes accesibles ao investigador (estadísticas, bibliográficas, hemerográficas, documentais, etc.), e as propias fontes orais, permiten avanzar no coñecemento do que estamos a pescudar e a enriquecer, sobre todo, os nosos temas de investigación. Por iso, a priori, non deberíamos desbotar ningún dato, sexa cal sexa a súa orixe, porque ata dos testemuños alterados podemos extraer informacións (sempre hai algún motivo para cambiar a realidade).

Carta dun emigrante galego en Bos Aires, 1899



FONTE: ARQUIVO PRIVADO DA FAMILIA SÁNCHEZ NOVO

Unha das críticas máis frecuentes que se fai ás fontes orais é a da súa escasa fiabilidade, debido fundamentalmente aos condicionamentos de tipo fisiolóxico aos que en moitas ocasións está sometido o/a informante: a idade, a enfermidade ou a perda da memoria.

É certo que o estudo da memoria humana correspóndelle á Psicoloxía, non obstante, naqueles traballos que foron realizados en colaboración con investigadores sociais doutras disciplinas, evidenciouse que a memoria é, indubidablemente, selectiva e sofre omisións inconscientes ou distorsiona os recordos, ao longo do tempo, pola actuación de factores voluntarios ou involuntarios. Pero o estudo do comportamento da memoria demostrou tamén que as eleccións e, nalgúns casos, a supresión dos recordos ocorre inmediatamente despois de producirse un feito ou unha experiencia, recuperándose con maior precisión, especialmente os recordos da infancia ou da xuventude, cando se chega á última etapa da vida.

Outro aspecto a ter en conta é o feito de que as persoas de maior idade aceptan con máis sinceridade cas persoas novas falar do seu pasado pola serenidade que dan os anos.

De calquera xeito, debe sempre terse en conta que a memoria realiza indubidablemente un proceso de selección sobre os recordos arquivados na mente humana, e este proceso opera, con frecuencia, en función non só do grao de coñecemento que teña a persoa entrevistada respecto ao feito sobre o que se lle pregunta, senón tamén do grao de interese e implicación que o individuo teña nese mesmo feito.

4. VERACIDADE E REPRESENTATIVIDADE

A polémica sobre a falta de representatividade das fontes orais foi tamén amplamente debatida. É certo que os métodos cuantitativos de análise non poden aplicarse no caso das fontes orais. A utilización dun número reducido de entrevistas non responde en ningún caso aos criterios habituais de representatividade. A resposta a este tipo de críticas é evidente: ocorre o mesmo cos documentos escritos. O proceso mediante o cal se fixeron accesi-

bles para a investigación despois de transcorridos uns anos, é produto de criterios aleatorios por parte de quen elaborou o documento: o cronista, o funcionario, etc., ou por parte de quen o depositou no arquivo. Neste senso pode afirmarse que os documentos escritos e os documentos orais foron sometidos de igual xeito a un proceso de selección por parte dos seus autores e poden sufrir, así mesmo, problemas de omisión ou distorsión, produto da falta de memoria ou da ideoloxía. Partindo desta premisa, as fontes orais deben ser tratadas de igual forma que as fontes escritas: debe admitirse a subxectividade implícita nelas, e por iso deben realizarse os acoutamentos precisos para establecer a súa veracidade e verificarse de igual xeito que os documentos escritos, a partir da consulta de tódalas fontes de información ao alcance dos investigadores: fontes hemerográficas, bibliográficas, arquivísticas, etc.

De tódolos xeitos, existen formas de contrarrestar en certa medida a posible falta de veracidade das fontes orais. Para iso, é necesario en primeiro lugar, analizar o relato oral como un todo, e observar que a información extraída teña coherencia cos datos previamente coñecidos das fontes escritas consultadas⁶. A supresión de feitos por todos coñecidos a partir das fontes escritas, a mitificación evidente, a xeneralización excesiva, afirmacións estereotipadas que responden máis a xuízos prefixados que ao desexo de transmitir veridicamente os feitos, deben ser analizadas con detemento e illadas do conxunto das entrevistas, que aínda neste caso poden conter datos ou xuízos de interese.

Os frecuentes erros en datas ou datos obxectivos non supoñen necesariamente invalidar a priori a información obtida das entrevistas. Con frecuencia détectanse nas entrevistas erros como os cronolóxicos, por iso é aconsellable verificar este tipo de información mediante a consulta de fontes escritas. Neste sentido, o labor previo de documentación e análise do marco contextual onde se desenvolven os feitos que se desexen analizar, permite facer verificacións. Este labor de documentación permitirá axustar en maior medida o contido das entrevistas e o enfoque da información que se quere obter a partir das mesmas. Paralelamente, o labor de documentación e obtención de información complementaria a partir da consulta de fontes escritas permite contrastar, ratificar ou invalidar a dos testemuños obtidos a partir da entrevista. En moitos casos atopáronos con que a entrevista ratifica a nosa hipótese de traballo, noutros a memoria ou as propias concepcións do informante operaron como filtros selectivos, rescatando só o testemuño relevante para o propio informante. Noutros casos, os testemuños obtidos suporán unha información privilexiada que só deste xeito pode ser rescatada para a súa interpretación por parte dos investigadores.

5. CUESTIÓN PRÁCTICAS

A entrevista é o acto máis relevante do complexo proceso de utilización e explotación das fontes orais. As decisións que se tomen no proceso previo de preparación e incluso durante a realización da mesma, son na maioría dos casos determinantes para a investigación.

A entrevista é máis valiosa para uns proxectos que para outros. Especialmente importante resulta nos traballos sobre hábitos de vida cotiá, mentalidades, valores sociais, procesos de cambio, cultura política e, en xeral, sobre todo aquilo que carece de documentos escritos. Ademais, durante a entrevista o investigador pode obter información privilexiada acerca de como se produciron determinados feitos e, incluso o que pode ser aínda máis

⁶ Sempre que isto sexa posible, porque como xa vimos, hai investigacións nas que só se pode obter información a través das fontes orais, pola inexistencia doutro tipo de fontes, como por exemplo, as fontes escritas.

interesante, permite rescatar as diferentes interpretacións que dun mesmo feito fan diferentes individuos ou colectivos, en función das súas diferenzas sociais ou ideolóxicas.

O proceso de preparación do cuestionario de preguntas e da entrevista esixe coñecer a fondo as hipóteses de traballo das que se parte e o contexto histórico e social na que se desenvolve a mesma. Isto supón, nunha etapa previa á entrevista, a busca en arquivos, hemerotecas, bibliotecas de fontes documentais que permitan obter a maior cantidade de información posible sobre o período e o feito a estudar. Resulta importante tamén, definir os obxectivos concretos sobre os que se vai a focalizar o traballo. En resumo, gran parte do éxito dunha entrevista consiste na preparación intensa da mesma, establecendo de antemán os obxectivos fundamentais, sen perderse en aspectos secundarios.

Un dos aspectos máis importantes desta etapa é a decisión sobre o tipo de cuestionario a utilizar: aberto, pechado ou un simple guión temático, son decisións que se atopan determinadas polo tipo de proxecto, o tipo de informante e a experiencia ou inexperiencia do entrevistador.

Por último, na transcripción da entrevista deberase reflectir fielmente o testemuño referido polos informantes a través do seu relato, fidelidade na palabra e no discurso que a persoa entrevistada quixo transmitir.

6. O PROXECTO HISTORGA (HISTORIA ORAL DE GALICIA)

Para finalizar, gustaríanos comentar un proxecto moi interesante relacionado coas fontes orais en Galicia, e máis concretamente no eido da Universidade de Santiago de Compostela. Estámonos a referir ao proxecto que dende 1986 un grupo de profesores da Facultade de Historia da Universidade de Santiago decidiron levar a cabo para recuperar a historia presente de Galicia a través das voces dos seus protagonistas. Nacía así Historga, un traballo peculiar sen precedentes en Galicia e que pretendía evitar que a historia recente do país se perdesa coa morte dos seus protagonistas.

Historga é un fondo de fontes orais sobre a historia actual que se alimenta a partir das investigacións dos profesores, entre os que destacan Pilar Cagiao e Isaura Varela entre outros; coa colaboración dos alumnos da propia facultade; e con achegas doutras universidades, investigadores e outros ámbitos, que recollen historias de vida para traballos propios (como teses, traballos de investigación tutelados ou traballos de clase) e que ceden para o fondo.

A modo de exemplo, cómpre salientar o acervo de máis de 350 gravacións en torno á guerra civil e ao exilio, as máis de 700 entrevistas sobre a emigración a América, ás que aínda hai que sumar as relativas á emigración a Europa e os fluxos migratorios interiores, aos igualmente ricos testemuños sobre a conflitividade política e social rexistrada no Franquismo e na Transición, ou aos referentes á vida cotiá, á alimentación, ou á educación en Galicia. E nos últimos tempos estase a facer, ademais, un grande esforzo por incorporar novos eidos temáticos de forte actualidade, como son a inmigración ou a muller.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se indica no título, estas páxinas son só unhas notas sobre un tema tan amplo como é o tratamento e a utilización da oralidade como unha fonte máis para enriquecer os nosos estudos de investigación. Unhas notas onde queda reflectida a complexidade de cuestións que rodean a todo o proceso de obtención de información a través de testemuños orais.

Debemos ser conscientes en todo momento que a fonte oral é unha técnica específica de investigación contemporánea, e que se pretendemos realizala correctamente, como debería ser permanentemente, hai que ser rigorosos. Pero esta rigorosidade débennos acompañar aos investigadores de calquera especialidade no uso e tratamento de calquera fonte, sexa oral ou non, porque só deste xeito podemos obter uns resultados que se acheguen o máis precisos á realidade. Só desta maneira, sendo responsables no uso destas e coherentes á hora de utilizar tódalas fontes ao noso alcance poderemos conseguir iso que todo investigador ansía, un estudo real da situación na que está indagando. Por iso, en ningún momento debemos dudar, como se indica no título destas páxinas, que hai máis fontes de investigación válidas que os documentos escritos, como por exemplo, as fontes orais.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves, J. E. (1994). Prácticas y estilos de investigación en la historia oral contemporánea. *Historia y Fuente Oral*, 12, 143-150.
- Berg, M. (1990). La entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia y Fuente Oral*, 4, 5-10.
- Dunaway, D. K. (1990). La grabación de campo en la Historia oral. *Historia y Fuente Oral*, 4, 63-78.
- Folguera, P. (1994). Cómo se hace historia oral. Madrid: Eudema.
- Leoné, S. e Mendiola, F. (2007). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y Visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Marinas, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marinas, J. M. e Santamarina, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Pujales Prats, C. (2004). O Son da Memoria. *Actas do I, II e III Encontro*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana D'estudis i Investigació.
- Wouters, M e Pantaleón, X. (1995). O discreto encanto das fontes orais. O proxecto historia oral de Galicia,. En Barros, C. (ed.) *A Historia a Debate, Galicia*. Santiago de Compostela: Historia a Debate.

AS NECESIDADES EDUCATIVAS DO SÉCULO XXI. FORMACIÓN CIDADÁ NA ERA DIXITAL.

Mari Carmen Caldeiro Pedreira

mcarmen.caldeiro@usc.es

Facultade de Humanidades. Campus de Lugo

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

A formación na era dixital require da necesidade de redefinir o concepto de educación. Xa Pestalozzi se ten referido á adaptación da educación ó ambiente social dado. A educación humanista presenta ó docente como promotor das experiencias, baseábase na liberdade do educando. A labor formativa iníciase na escola, existindo a necesidade de que o educador saiba cal é a base da filosofía pedagóxica que vai poñer en práctica. Requírese dunha sociedade plural, tolerante, participativa, dunha educación inclusiva e tecnolóxica. É precisa a adaptación da forma non do contido. Neste contexto urxe a adquisición de competencias básicas. A educación debe preparar para a emisión de xuízos críticos por parte do alumnado e da cidadanía en xeral.

1. INTRODUCCIÓN

No século XX un dos obxectivos fundamentais da educación é o da formación do carácter crítico, de personalidades máis reflexivas, libres, autónomas, capaces de asumir e dixerir a inxente cantidade de información á que o individuo, que conforma o entramado social, está exposto. Partimos da base de que o proceso madurativo no que este se atopa é dalgún xeito determinante para a posibilidade do exercicio crítico, por tanto a educación ten que desenvolver capacidades tanto deste tipo como de carácter afectivo ou incluso artístico.

Non podemos esquecer o ambiente e a época no que se desenvolve a educación. O cambio entre a idade clásica e hai, por exemplo, un século, é evidente pero quizais a nivel tecnolóxico se ten avanzado case tanto dende hai tan só medio século ata a actualidade. Os condicionantes sociais que debemos ter en conta ó referirnos ó papel da educación a comezos deste século son varios e diversos. Por isto, de xeito breve e xeral tentaremos realizar unha aproximación ó contexto que se vive actualmente, así como os principais condicionantes que determinan cales deben ser os aspectos máis destacados á hora de formar á cidadanía do século XXI. A tarefa formativa hoxe en día non corresponde unicamente á escola, o papel educativo compárteno cada vez máis diversas institucións como a familia ou actualmente os medios de comunicación que non só determinan senón que condicionan a personalidade dos individuos que conformamos a actual sociedade. Este é outro punto a ter en conta: a diversidade de culturas que formamos parte dun mesmo espazo xeográfico. A súa relación tampouco pode obviarse dende o campo da educación, como

podemos observar actualmente non só contamos coa educación formal, reglada. Cada vez son máis os axentes educativos que han de terse en conta.

2. BREVE EVOLUCIÓN DA EDUCACIÓN

Non cabe dúbida que na actual era dixital a redefinición da educación é unha das preocupacións principais a tódolos niveis tanto educativo como político ou mesmo social. Malia todo, esta inquietude xurdiu xa en contextos sociais ben distintos do actual. Referímonos por exemplo á época clásica cando algúns dos principais pensadores e filósofos compartían preocupación polo proceso educativo. Entre estes destacamos a Sócrates ou Platón que tiñan na base da súa filosofía a boa orientación do mundo. Non podemos esquecer unha das principais preocupacións de Sócrates: a reflexión do individuo sobre os conceptos morais. Posteriormente será Rousseau quen se ocupe da constitución dun si mesmo individual a través da búsqueda consciente da universalidade. Para Rousseau o sistema educativo debe encamiñarse cara a formación dos homes que van dirixir a sociedade, debe ser un sistema público. Prantexou ademais a filosofía baseada nos intereses do neno influíndo de xeito determinante en pensadores posteriores coma Froebel ou Pestalozzi. Consideramos o ideario destes dous autores como a base da nosa exposición pois o primeiro deles mantiña que a educación ten que respetar o desenvolvemento das capacidades do educando. Pestalozzi sinalaba que é preciso adaptar a educación ó ambiente social dado. Refírese ó senso social da educación, ó dereito que todo cidadá ten a desenrolar as súas posibilidades intelectuais e máis ó contacto que se pode levar a cabo entre os que vivimos nun mesmo ambiente, o que suporá a substitución do libro. Fai referencia á instrución do pobo como medio de posibilitar o cambio e a reforma tanto da sociedade como da política.

Ámbalas dúas ideoloxías sérvennos para manter o postulado de que a educación é un proceso que se estende ó longo de toda a vida do individuo e que, por outra banda, supón a interacción entre o individuo e o entorno no que desenrola a súa actividade. Este, dalgún xeito determina a forma de ser e de actuar do suxeito; como indicamos ó inicio do escrito, é preciso formar individuos libres, pero esto non só na sociedade actual, sempre foi así. Por isto, xa algúns pensadores da principal corrente educativa que se veu desenrolando ó longo do século XIX, a coñecida Escola Nova, mantiñan que sen motivación non existe aprendizaxe e que a base da educación residía na formación, como sinalamos, de persoas libres. Non podemos esquecer que a partires do Humanismo xa se instaurara un novo pensamento pedagóxico que se opoñía de xeito determinante á educación tradicional partidaria da ensinanza ríxida centrada no mestre. A educación humanista pola contra, consideraba ó docente coma promotor de exploracións e experiencias, un dos principais puntos da súa filosofía era o da liberdade do educando, a parte máis significativa da súa formación. Suprimía os castigos corporais e referíase ó ambiente como aspecto determinante da integridade individual.

Neste punto é onde iniciamos o noso estudo; hoxe en día a globalización supón a necesidade de novas prácticas educativas que de xeito case obrigatorio precisan dun profesor-guía, que ensine a tratar coa información á que o receptor, da idade que sexa, se atopa exposto. O alumnado, como xa viñamos indicando, e segundo ocorrera hai anos, pasa a ser o protagonista do novo proceso didáctico, non podemos esquecer que, sen lugar a dúbidas, actualmente os xoves con frecuencia están máis informados que formados e aínda que a escola segue transmitindo saberes adquiridos, a forma de transmisión debe adaptarse ós novos escenarios sociais. É neste punto onde consideramos que a situación coincide de cheo co postulado humanista da educación desa época que consideraba o fin desta coma a consecución de aprendizaxes vivenciais con sentido.

Tendo en conta que a transmisión cultural supón un acto educativo, e antes de seguir, faise preciso anotar algúns dos condicionantes que determinan de xeito claro a educación e formación cidadá do século actual; trátase por exemplo da diversidade cultural. Cada vez máis nun mesmo espazo xeográfico conviven varias culturas, referímonos a convivencia e non á coexistencia, o que supón a interrelación entre iguais e o correcto entendimento entre todos e todas. Para tal tarefa é pois precisa a correcta formación dos individuos, se non partimos dunha sociedade plural, tolerante, respetuosa e participativa a convivencia entre iguais faise difícil ou incluso imposible. Consideramos que esta labor orixínase ou xorde na escola, polo tanto é fundamental que o educador teña claro cal é a súa misión, e o que é máis importante, que saiba cal é a base da filosofía educativo-pedagóxica que vai poñer en práctica.

3. A EDUCACIÓN NA ACTUALIDADE

3.1. A cuestión lexislativa

Como ben sabemos hoxe en día, contamos con diversas leis de educación que marcan as pautas que se han de seguir a nivel académico pero tan ou máis importante cá isto é a cuestión da responsabilidade individual. Un formador pode coñecer a lexislación que rexe en cada momento e saber cales son os obxectivos que a nivel académico debe cumprir para satisfacer as necesidades legais, malia todo, isto non é suficiente. Cómpre que saiba cómo actuar ante determinadas situacións que, por exemplo se lle poden prantexar non só na aula senón en calquera punto do centro, lugar de traballo do formador. Por tal motivo consideramos tan necesaria a formación dos formadores; inicialmente pensábase que os contidos son suficientes ou incluso síguese facendo. Pois ben, cremos que non, mais ben son precisos, pero insuficientes á hora de solventar determinados conflitos que poden desenrolarse no ambiente educativo, e referímonos a ambiente e non a aula porque a educación é algo máis ca obtención de coñecementos, trátase da adquisición de habilidades básicas, actualmente coñecidas como competencias, e aínda que algunhas ou case todas van ligadas ó ámbito educativo, éste non é o único onde se adquiren.

3.2. As competencias educativas e a cuestión da responsabilidade

O campo das competencias é moi amplo, e en calquera lei educativa figura a súa definición e o seu carácter. Malia isto, imos sinalar de xeito breve e sinxelo o que entendemos por tal. Pois ben, por unha banda, entendémolas como calificacións profesionais e pola outra, segundo sinalan algúns filósofos, son “formas de destreza máis que de coñecementos de algo”. Según Ferres Prats a competencia é unha composición de coñecementos, capacidades e actividades que se consideran precisos para un determinado contexto (2005: 9).

Unha vez realizada esta breve aproximación ó concepto; cabe sinalar que se nos fixamos, por exemplo, nos manuais dos rapaces e rapazas de calquera nivel educativo actual, podemos observar ó final ou principio de cada tema as competencias básicas que deben acadarse unha vez explicado e traballados os conceptos ós que fai alusión a unidade.

Pois ben, visto deste xeito parece sinxela a tarefa do educador, tan só tería que seguir as prescricións que figuran no manual. A situación complicase cando temos en conta todos os factores que entran en xogo, cando nun mesmo espazo interactúan suxeitos con ideas en proceso de formación, con inquietudes diferentes e, sobre todo, con niveis de desenrolo moral distintos. Non podemos esquecer que nunha mesma aula, a pesar de teren todos unha idade similar, isto non supón que o nivel madurativo ó que pertencen sexa o mesmo. Tal feito xa non é recente, este condicionante deuse desde sempre, a maiores se suman

hoxe en día os coñecementos adquiridos a través dos múltiples medios de comunicación cos que o alumnado está en contacto, e xa non só á inxente cantidade de información á que se ve exposto, senón tamén á calidade da mesma.

Con frecuencia observamos que xorden leis que regulan a emisión televisiva en determinadas franxas horarias consideradas infantís, ou decretos que regulan as condicións baixo as que se deben producir determinados programas que se dirixen á poboación, non só infantil senón tamén adolescente. Malia todo, a raíz disto, xorde a dúbida, regulación ou censura. Quizais o que se precisa é responsabilidade, tanto pola parte do produtor coma do emisor, e non nos referimos unicamente ó medio televisivo senón tamén a Internet.

Non podemos esquecer que a sociedade na que vivimos difire en grande medida da de hai uns cantos anos; a inclusión da muller ó mercado laboral ou ó envellecemento masivo da poboación que supón a necesidade dun maior número de persoas que se adiquen ó coidado dos dependentes, son algúns dos cambios que condicionan de xeito vertixinoso a evolución social e que supoñen a urxente necesidade de cambios a tódolos niveis, e especialmente o educativo. Os nenos en idade escolar pasan cada vez mais horas ó coidado das coñecidas “niñeiras tecnolóxicas”, isto son a consola ou Internet. O ritmo de vida actual e as posibilidades económicas dalgúns pais contribúen en certo modo a causar brechas entre os máis pequenos. A coñecida brecha dixital que con frecuencia se aplica a países con recursos económicos diferentes pode apreciarse tamén na nosa sociedade.

A miúdo parece unha condición indispensable para a completa socialización que os rapaces de determinadas idades posúan unha serie de trebellos tecnolóxicos que lles permiten o acceso, case de xeito ilimitado, a todo tipo de información. E que por outra parte os condicionan á hora de actuar pois eles non teñen a suficiente capacidade cognitivo moral para poder discernir a información que os bombardea e ó mesmo tempo condiciona.

De xeito somero e rápido este podería ser o marco no que o formador debe desenrolar o seu traballo, unha vez indicado o mesmo, voltamos ó punto no cal sinalabamos a necesaria formación do formador.

3.3. Cidadanía actual e educación

A educación actual conta pois cos citados condicionantes; a cidadanía entendida como o conxunto de persoas que comparten cultura e non só condición política, coma unha forma de identidade, de condición moral, debe ter a capacidade e habilidades necesarias para levar a cabo a vida entre iguais. Este é o reto que anunciamos máis arriba cando nos referíamos ó sistema educativo actual. Segundo podemos observar as características do entramado social cambiaron, e tamén as necesidades educativas.

Ademais do sinalado anteriormente supoñemos a necesidade do uso na aula de novos medios para ensinar, partimos da base de que os rapaces están en contacto, cada vez mais, con novas formas de transmisión de información, pois teñen que saber cómo usar esa información da que dispoñen. Para capacitar ó alumnado e ensinalle a usar os novos medios de comunicación os formadores deben contar na aula con novas tecnoloxías. Unha vez que dispoñen destas e mais dos coñecementos suficientes non só para utilizalas senón tamén para interpretalas, comezarán a súa tarefa.

Por este motivo cremos que é fundamental e básica a adquisición de competencias dixitais por parte da cidadanía en xeral e dos formadores en particular. Entendémola coma a capacidade que permite ó cidadá que poda emitir un xuízo ben sexa crítico ou valorativo. Non podemos esquecer ademais o contexto no que se vai desenrolar esta actividade. Trátase dunha situación dixital na que a cidadanía debe posuír unha alfabetización dixital e in-

formación que capacite ó individuo para reflexionar sobre a veracidade da información. Segundo apunta Area (2001:69) referíndose ós profesionais da educación “son estos profesionales los que en último termino configuran los entornos simbólicos de aprendizaje con el tipo de educación que utilizan. En este sentido parece clave atender a su formación, a sus necesidades como profesionales de la enseñanza”.

Logo de explicar de xeito breve este concepto podemos sinalar que tal situación favorece a “superespecialización do coñecemento” á que se refiren algúns autores. Ó respecto destacamos o aspecto do individualismo, cada un centra o seu aprendizaxe en determinadas parcelas, que lle interesan, ou máis ben aquelas nas que se atopa seguro á hora de ensinar. Tal situación ha de ser tida en conta para poder contribuír á súa solución, a educación ha de ser interdisciplinar. Consideramos que os medios de comunicación, como sinalamos máis arriba, emiten información que o conxunto da cidadanía recibe por isto, é tarefa común ensinar a discernir e interpretar a mesma. Se queremos contribuír á constitución dunha sociedade xusta, e sobre todo plural, non podemos fomentar os ghettos, nin a división entre áreas de coñecemento. Está claro que a especialización en contidos é precisa, malia todo, boa parte destes son de carácter transversal. A inclusión supón integración non só de medios, senón tamén de contidos; na sociedade actual postulamos a necesidade dunha educación democrática, participativa onde teña cabida a intervención de todos e todas. A educación conforma identidades, por isto non podemos esquecer que outra das tarefas básicas e fundamentais da mesma é a de formación da identidade dos futuros cidadáns. Isto é, a contribución e a constitución consciente por parte dos educandos da súa identidade que vén determinada pola interacción humana e as formas de vivir no mundo.

Por estas e outras razóns consideramos fundamental a formación de formadores pois son a base de boa parte dos coñecementos da futura cidadanía. Tanto os novos formadores que aínda non se teñen incorporado ó mercado laboral como os que xa están a desenrolar a súa tarefa teñen que realizar de xeito constante e continuo actividades que lles permitan coñecer non só os cambios ós que a educación se ve exposta, senón tamén a maneira de poder ir tratándoos para contribuír á educación democrática que forma suxeitos participativos e responsables.

4. CONCLUSIÓNS

Segundo temos sinalado, cada vez máis nun mesmo espazo contamos con diferentes culturas, o que supón que ha de existir entendemento entre elas, como vimos mantendo, han de convivir. Os medios de comunicación e a información que recibimos condicionan tamén de xeito considerable esta tarefa. En calquera caso, é labor de tódolos educadores e educadoras contribuír a minimizar as consecuencias que se derivan desta emisión, de aí que manteñamos a necesidade de especialización dos coñecementos que se ensinan pero non a superespecialización que crea mentalidades pechadas, pouco participativas ou incluso parciais á hora de emitir os seus xuízos ben sexan valorativos ou críticos. A formación da cidadanía para a emisión de xuízos por parte do alumnado é outro dos cometidos da educación do século XXI, e aínda que parece unha cuestión sinxela non é tal. Como podemos ter observado os condicionantes sociais son cada vez máis e maiores, por isto postulamos a necesidade dunha educación inclusiva e tecnolóxica, estamos na era dixital, da información, na que semellan ter cabida infinidade de conceptos e ideoloxías; aínda así é preciso que as bases da educación se manteñan. Propoñemos un cambio ou, se cabe, unha adaptación na forma, pero non no contido. Consideramos o diálogo como un dos piares sobre os que se ha de apoiar o fomento da convivencia entre iguais; é fundamental que o receptor e o emisor empatizen de tal xeito que un se sitúe no lugar do outro e poda identificar o punto de vista contrario. Tal conducta deben favorecer a igualdade e maila liberda-

de expresión, dereitos inalienables e básicos sobre os que se ha de erixir a sociedade democrática actual. Consideramos que unha sociedade que responde ó calificativo de democrática debe posuír unha educación deste tipo que facilite o entendemento e comprensión das distintas personalidades que a conforman. En definitiva, a continuidade de calquera sociedade e o progreso da mesma susténtanse sobre a educación en xeral, e a educación moral do cidadá, especialmente do neno, futuro cidadá. Por isto, ademais do sinalado suxerimos que a administración debe realizar unha inversión importante no campo da educación e da investigación para que o proceso poda levarse a cabo de maneira axeitada e consonte ós cambios sinalados.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, M (2001): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- DEGC (2002): *Las competencias clave*. Madrid. MECD.
- FERRÉS PRATS, I (2005): Competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones individuales. *Quadernos CAC*, núm. 25.
- GUTTMAN, A. (2001) : *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

María del Pilar Carnota Carneiro

pcarnota@edu.xunta.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Conocedores de la realidad vivida día a día en el interior de un centro educativo, sabemos que la implantación, desarrollo y mantenimiento de un sistema de gestión de calidad exige modificar la estructura organizativa y funcional de la institución y asignar nuevas funciones y responsabilidades al personal del centro.

Desde la Administración educativa gallega se está trabajando para el diseño y futura aprobación de un reglamento orgánico para los centros integrados de formación profesional de nuestra comunidad, todos ellos inmersos en procesos de calidad. En este trabajo se presenta el marco en el cuál se debe asentar la estructura organizativa de estos centros y, se señalan las directrices que guíaran a las instituciones educativas pretendan poner en marcha un sistema de gestión de la calidad.

1.- LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

1.1.- Base legislativa nacional

Los centros integrados de Formación Profesional (en adelante CIFP) surgen a raíz de la publicación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, elaborada conjuntamente por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. El objetivo que persigue esta ley es la **ordenación de un sistema integral de formación profesional** (específica, ocupacional y continua), cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

Además de la creación de los CIFP, esta ley introduce novedades tan importantes como:

- El reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por las personas a lo largo de su trayectoria profesional.
- El establecimiento de un sistema de evaluación externa para garantizar la adecuación permanente del sistema de formación profesional a las necesidades de la sociedad.

- La creación de un sistema de información y orientación para que los alumnos, familias y trabajadores conozcan las cualificaciones que se requieren en el mercado laboral y los centros en los que pueden obtener la formación correspondiente.
- Y, el establecimiento de los ámbitos competenciales y de participación de todos los sectores implicados en la formación profesional.

Los **requisitos básicos de los centros integrados** se establecen en el RD 1558/2005, de 23 de diciembre. Este documento legislativo los clasifica en públicos¹ y privados, y señala que pueden recibir subvenciones u otras ayudas, incluidas las de régimen de conciertos educativos, para financiar las acciones formativas y los servicios que presten. Aclara además que disponen de autonomía² organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal, de acuerdo con lo que establezca la Administración competente.

La **organización de las enseñanzas** que integran los CIFP se establece a través de dos disposiciones legislativas básicas: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el RD 395/2007, de 23 de marzo. Esta normativa se concreta posteriormente a través de distintas órdenes, resoluciones, etc.

La Ley Orgánica 2/2006 fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida y al mismo tiempo incrementa la flexibilidad del sistema educativo para favorecer que jóvenes y adultos puedan combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. Pretende que las personas que abandonaron sus estudios puedan retomarlos, complementarlos y continuar su aprendizaje. Esto implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

Con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abre expectativas de formación y cualificación posterior, facilita el acceso a la vida laboral, y establece programas de cualificación profesional inicial.

En esta ley, la **formación profesional inicial** comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y grado superior que tienen como finalidad preparar al alumnado para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Prepara al alumnado para la actividad en un campo profesional y para facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida.

Los ciclos formativos tienen una organización modular, están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales³ y su currículo se ajusta a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

El RD 395/2007, de 23 de marzo, regula el subsistema de formación profesional para el empleo y aclara que, después de trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral (ocupacional y continua), es necesario integrar ambos subsistemas en un único modelo de **formación profesional para el empleo** integrado por las siguientes iniciativas de formación (artículo 4):

- La formación de demanda, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos pú-

¹ En el presente momento, los centros autorizados en Galicia para funcionar como CIFP son todos ellos de titularidad pública.

² Su *autonomía* tiene como principal referente la *flexibilidad*, lo que les permite adaptarse a los cambios que se van produciendo, en este caso, en el sector productivo de Galicia.

³ Este Catálogo está constituido por las cualificaciones identificadas por el sistema productivo y por la formación asociada a las mismas, y se organiza en módulos formativos articulados en un Catálogo Modular de Formación Profesional.

blicos, para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.

- La formación de oferta, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas a trabajadores desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo.
- La formación en alternancia con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
- Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, que son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo.

La relación entre la formación profesional inicial y la formación para el empleo se hace posible mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales cuya finalidad es la de “facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la Formación Profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad del mercado laboral” (artículo 7, Ley 5/2002).

1.2. Base legislativa autonómica

En nuestra comunidad, el gran impulso a la Formación Profesional se ha dado con las actuaciones puestas en marcha a raíz de la publicación de los Planes Gallegos de Formación Profesional. El primer Plan Galego de Formación Profesional (2001-2006) se inspira en el Segundo Programa Nacional de FP⁴, y entiende que “todas las acciones de formación, evaluación y certificación de la competencia y de orientación profesional deberán perseguir altos niveles de calidad” (Xunta de Galicia, 2001: 21).

Este documento es tremendamente importante porque se centra en la creación de un sistema integrado de FP y dedica un capítulo entero a la calidad y mejora del sistema de Formación Profesional, centrándose en:

- La formación y actualización tecnológica y didáctica del profesorado.
- La formación didáctica y metodológica para los tutores responsables en la empresa de la Formación en Centros de Trabajo (FCT).
- El desarrollo de proyectos de innovación didáctica, metodológica y de diseño de nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la formación profesional.
- La renovación y reposición del equipamiento y material didáctico de los centros.
- La formación de gestores y responsables de centros, instituciones y/o programas.
- La implantación de modelos de gestión de calidad.
- La constitución de la unidad de calidad y evaluación de la formación profesional.

⁴ En 1993 se aprueba el primer Programa Nacional de Formación Profesional. Cinco años después se aprueba el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional cuyo desarrollo comprende los años 1998-2002. Este Segundo programa concreta “objetivos no alcanzados en el primer Programa, tales como: establecer un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, Crear el Instituto de las Cualificaciones como sujeto impulsor de esta tarea, regular el sistema de correspondencias entre la FP reglada y la FP ocupacional, avanzar hacia un sistema integrado de información y orientación profesional, coordinar e integrar el subsistema de FP reglada con el subsistema de FP ocupacional y con el (...) subsistema de FP continua, aproximar y vincular la escuela a la empresa, dotar al sistema de una dimensión europea que facilite la libre circulación de trabajadores, prestar una atención singularizada a los colectivos más desfavorecidos, mejorar la calidad, el seguimiento y evaluación del sistema, etc.” (Xunta de Galicia, 2001: 19-20)

El segundo Plan Galego de Formación Profesional tiene un marcado carácter institucional y se articula a través del principio de cooperación y concertación entre la Administración y los Agentes Sociales. Surge para dar respuesta a los cambios sociales que a escala mundial introducen nuevos retos a los que los sistemas educativos y formativos deben hacer frente.

“Este nuevo plan supone una apuesta clara por la formación y la orientación profesional integrada y de calidad con el objetivo último de mejorar la competitividad de nuestras empresas y de proporcionarles a los gallegos/as estabilidad y calidad en su empleo” (Pérez Touriño⁵, 2008: 6)

Las acciones⁶ que contempla en relación a la formación profesional, se organizan en base a cuatro ejes: integración de los sistemas de cualificación y de formación profesional, el óptimo aprovechamiento de los recursos y de la gestión, potenciar la calidad e innovación y, promover el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Todos estos aspectos influyen en la estructura organizativa y funcional de los centros, pero, por su relevancia y por el hecho de ser el núcleo de este trabajo, resaltamos dos de ellos: la gestión de los recursos y la calidad.

En relación a la gestión y aprovechamiento de los recursos, hace mención expresa a mejorar la gestión de los centros de formación profesional, potenciar el desarrollo de los centros integrados y promover la formación de los docentes.

Respecto a la calidad, persigue (entre otros aspectos) generalizar la implantación de sistemas de calidad y evaluar el sistema de Formación Profesional.

El Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional de Galicia, **define los CIFP** señalando en su artículo 2 que “tendrán la consideración de CIFP en la Comunidad Autónoma de Galicia aquellos que ofrezcan e impartan formación profesional inicial o reglada y la formación para el empleo”.

Los requisitos de los CIFP se establecen mediante RD 1558/2005, de 23 de diciembre, pero el Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, aclara que, para su **autorización**, la Administración ha de tener en cuenta lo siguiente:

- Cumplir los requisitos de espacios, instalaciones, equipamientos, recursos humanos previstos en los reales decretos que establecen los títulos y certificados de profesionalidad correspondientes a su oferta formativa.
- Estar situados en alguna de las ciudades de mayor población y/o comarca con un significativo y variado tejido productivo en ocupaciones identificadas por el Instituto Galego das Cualificacións.
- Garantizar el cumplimiento de los objetivos marcados en los planes de formación profesional.
- Garantizar el establecimiento y gestión de planes de orientación, fomento y registro de la inserción laboral de su alumnado.

La **oferta formativa** está dirigida a los destinatarios de los distintos subsistemas de formación profesional y hace referencia al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Incluyen entre sus acciones formativas las enseñanzas de formación profesional específica, las acciones de inserción e reinserción laboral de los trabajadores y trabajadoras, y las actividades de formación permanente dirigidas a la población trabajadora ocupada. Además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que tengan

⁵ Presidente de la Xunta de Galicia en el momento en el que se aprueba el *segundo Plan Galego de Formación Profesional*.

⁶ Está previsto se desarrollen entre el año 2008 y el 2011.

autorizadas, incorporaran los servicios de información y orientación profesional, y la evaluación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales e informales.

En relación a su **organización y funcionamiento**, el Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, contempla la existencia de: órganos unipersonales de gobierno (equipo directivo: director, jefe de estudios y secretario, y otros que denominen las Consellerías competentes) y órganos colegiados de participación (Consejo Social, Claustro o equivalente⁷, y otros que determine la Administración).

En relación a la gestión de la calidad se establece que “las Consellerías de las cuales dependan los centros integrados impulsaran la puesta en práctica de planes de mejora continua, con el objetivo de garantizar la calidad de los servicios ofertados en los centros integrados de Formación profesional (artículo 21).

El Consejo Social⁸ participará en la elaboración de los planes de mejora de la calidad, aprobará los planes anuales y las memorias del centro y realizará el seguimiento de las actividades del centro asegurando la calidad.

1.3. Estructura organizativa de los centros integrados de formación profesional

Los CIFP se regulan en base a las mismas disposiciones legislativas, pero dependen de Administraciones distintas y su trayectoria legislativa, organizativa y funcional es diferente, lo que hace que sus estructuras organizativas, aún hoy, se caractericen por el peso de su trayectoria histórica.

En el gráfico 1 se presenta la estructura organizativa de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria⁹. Se destaca la existencia de la figura del responsable de calidad.

En los centros dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar, no existen el departamento de orientación, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, el equipo de normalización y dinamización lingüística, la comisión de coordinación pedagógica, etc. Muchos de estos órganos de coordinación son fruto de la situación de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación, que prácticamente hasta ahora además de las enseñanzas que configuran los centros integrados, impartían enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

Los CIFP dependientes de Trabajo tienen entre su personal al director, jefe de estudios, secretario, personal de administración y servicios, responsable de calidad, etc¹⁰. Asimismo, entre sus órganos colegiados de participación, están el Consejo Social y la Junta de profesores expertos. Pueden contar también con la existencia de otras figuras como: el jefe de negociado administrativo, el encargado de taller, vigilancia y mantenimiento, etc.

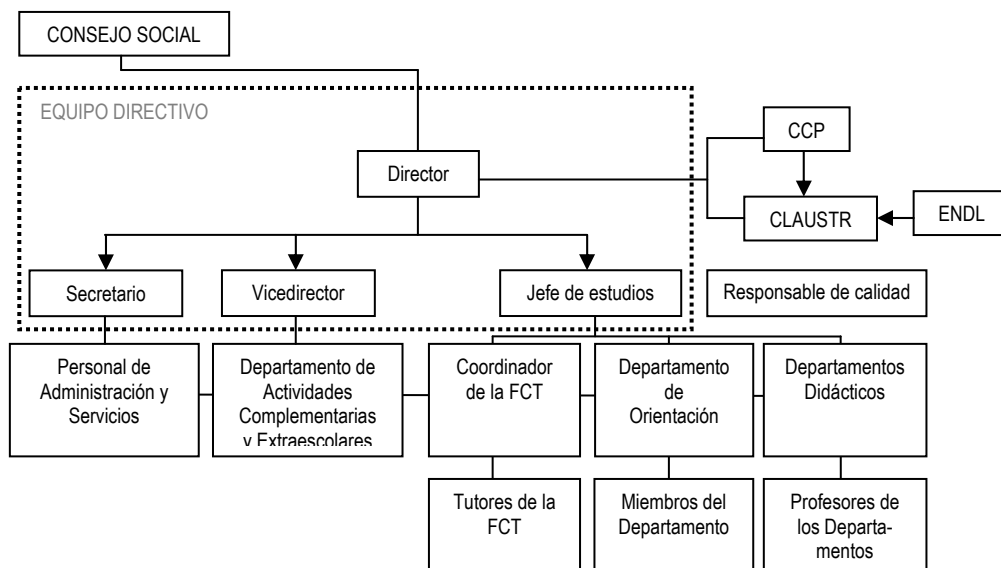
⁷ En los centros de la Consellería de Trabajo e Benestar, es la Xunta de profesores expertos.

⁸ La Orden de 22 de Enero de 2009 (DOG 13-02-09) regula la organización y funcionamiento del Consejo Social, y establece nuevas funciones en relación a la vinculación de los CIFP con la sociedad, y funciones de carácter económico, financiero y patrimonial.

⁹ En el gráfico se han omitido la Junta de Delegados de Alumnos, la Asociación de Padres y Madres de Alumnos, la Comisión de Convivencia, etc. pero somos conscientes de su relevancia en los centros.

¹⁰ Algunos de estos centros han solicitado por ejemplo el servicio de información y orientación profesional.

Gráfico 1: Estructura organizativa de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El contenido que aquí se presenta puede servir de reflexión para diseñar una nueva estructura organizativa y funcional que favorezca la gestión de la calidad en los CIFP, tanto de Educación como de Trabajo. En relación a ello cabe preguntarse, respecto al reglamento Orgánico de los CIFP, lo siguiente: ¿va a ser elaborado conjuntamente por ambas Administraciones?

2. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

2.1. Precisiones conceptuales

Se ha observado que los conceptos Calidad, Calidad Total, Gestión de la Calidad Total y Sistema de Gestión de la Calidad generan confusión y en ocasiones se utilizan de forma inadecuada. Velasco Guzmán (2000: 49, 50) señala lo siguiente:

“Algunos autores utilizan el concepto calidad de manera global asimilándolo a lo que otros llaman calidad total; en este caso, los primeros suelen señalar que ése es el concepto moderno de calidad, como se entiende hoy, por lo que, en ese sentido, el término calidad total sería una redundancia. Otros investigadores o directivos de organizaciones usan calidad total en vez de gestión de calidad total, o utilizan ambos términos indistintamente”.

A continuación vamos a definir brevemente cómo se entiende cada uno de estos conceptos.

La calidad es un “conjunto de características inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. A esta definición de la Real Academia Española (2001: 401) le añadimos dos aspectos: tener como referentes unos objetivos y satisfacer las necesidades explícitas o implícitas de aquellos a quienes va dirigido ese proceso, producto o servicio. En este sentido, podemos decir que un CIFP es un centro de calidad cuando sus características y su funcionamiento permiten alcanzar los objetivos señalados y satisfacer las demandas de todas las personas que allí trabajan y de la sociedad a la que sirven.

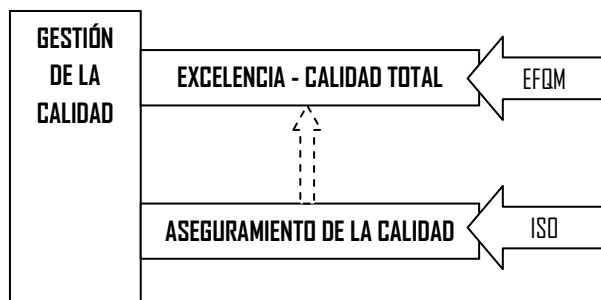
La gestión de la calidad hace referencia a un conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad (ISO 9000: 2005). La Calidad Total es una actitud, una filosofía de gestión (Velasco Guzmán, 2000: 54). La gestión de la Calidad Total es un proceso o práctica de gestión o management que utiliza como principio y estrategia los planteamientos de la Calidad Total (Velasco Guzmán, 2000: 57).

El sistema de gestión de la calidad es un conjunto de elementos relacionados o que interactúan, a través del cual se establece la política, los objetivos de la organización y el camino para lograr esos objetivos. Esto permitirá dirigir y coordinar el centro con respecto a la calidad (ISO 9000:2005).

2.2. Enfoques

En la actualidad los dos enfoques más relevantes en relación a la gestión de la calidad son: el aseguramiento de la calidad y la gestión de la calidad total, también denominado excelencia.

Gráfico 2: Enfoques en la gestión de la calidad



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Martínez Carballo (2006: 141, 142) recoge las principales diferencias entre ambos enfoques¹¹ (tabla 1) y señala que las similitudes entre son debidas principalmente al carácter heurístico y globalizador del segundo.

Tabla 1: Diferencias entre aseguramiento y gestión de la calidad total

Aspecto	Aseguramiento	Gestión de la Calidad Total
Normas	Familia de Normas ISO 9000	Criterios de los distintos modelos de GCT y "sentido común"
Concepto de calidad	Conformidad en el cumplimiento del sistema (un problema a resolver)	Satisfacer las necesidades y expectativas del cliente (una oportunidad para competir)
Objetivos	Proporcionar confianza Hacer las cosas bien a la primera Minimizar costes de no-calidad Prevenir errores	Búsqueda de la excelencia para garantizar el éxito a largo plazo Hacer las cosas correctas Satisfacer al cliente interno y externo Maximizar el valor para el usuario
Responsabilidad	Representante de la dirección	Todos los empleados y la alta dirección como líderes
Filosofía de gestión	Producir bienes y servicios con el nivel de calidad adecuado (enfoque estático)	Mejorar continuamente la calidad en todos los aspectos de la organización (enfoque dinámico)
Alcance	Todas las unidades de trabajo relacionadas con el proceso productivo	Toda la organización, con la dirección encabezando la globalización del enfoque
Impacto sobre la competitividad del centro	Poca atención al entorno y a los cambios necesarios en la empresa para la mejora de su competitividad (enfoque interno)	Atención prioritaria al entorno y a la calidad como oportunidad para conseguir mejorar la competitividad (enfoque interno y externo)
Proveedores	Un elemento que se ha de controlar	Relación basada en la confianza y en la asociación
Personas o recursos humanos	Formación de las personas que desarrollan tareas que influyen en la calidad del producto o servicio, para que sean capaces de cumplir especificaciones.	Las personas son lo más importante y su desarrollo es fuente de ventaja competitiva. Se fomenta la participación, el compromiso, la cooperación y la mejora continua.
Soporte del sistema	Documentación exigida por las normas ISO 9000	No es necesario documentarlo
Sistema demostrable	Sí	Sólo si es necesario
Verificación	Comprobación de los registros	Autoevaluación

FUENTE: MARTÍNEZ CARBALLO (2006: 142,143)

¹¹ Para ello toma como referencia los trabajos de Moreno Luzón, Peris y González (2000) y los de Pun, Chin y Lau (1999).

2.3. Sistemas de gestión de la calidad

Los sistemas de gestión de la calidad más utilizados en la actualidad son: las Normas ISO 9000 y el Modelo Europeo de excelencia de la EFQM.

ISO 9000 es la denominación de uso común de una serie de normas internacionales dirigidas a la implantación y mantenimiento de sistemas de calidad eficaces, que adoptó a mediados de los ochenta la International Organization for Standardization¹² (ISO). El objetivo de estas normas es lograr una mayor eficiencia en sus procesos y suministrar productos y servicios que satisfagan al cliente, mejorando la productividad y competitividad de la organización. Se sustentan en una conceptualización integral y dinámica de la mejora continua, dirigida a la satisfacción del cliente.

El Modelo europeo de excelencia de la European For Quality Management¹³ (EFQM) se creó con el fin de fomentar un enfoque de gestión que condujera a la excelencia sostenida de las organizaciones europeas. La puesta en práctica de este Modelo conlleva cuatro principios operativos: la dirección y compromiso de los cargos directivos, el trabajo en equipo y la participación de todos los miembros de la organización, el involucrarse todas las personas en la procura de la calidad, la fundamentación en hechos y la resolución sistemática que conlleva un trabajo continuo de identificación de puntos débiles y potencialidades.

3- DIRECTRICES PARA LA IMPLANTACIÓN, DESARROLLO Y MANTENIMIENTO DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

3.1. Implantación

Martínez Carballo¹⁴ considera previo a la implantación la necesidad de un compromiso firme de la dirección con el desarrollo del sistema de calidad, y la creación de una estructura de calidad paralela a la estructura organizativa del centro o entidad.

“Una estructura paralela al organigrama [...] que permita no sólo desarrollar el sistema, sino también mantenerlo en un futuro, por lo que [el centro] ha de adoptar un nuevo estilo de dirección que le permita afrontar con éxito los retos que se le presentan”.

“Generalmente, la estructura típica de una organización está sustentada por una jerarquía vertical donde las órdenes fluyen de arriba abajo y además, existen límites entre las distintas áreas funcionales. Sin embargo, bajo un sistema de dirección de la calidad, la comunicación tiene que ser además horizontal debiendo eliminarse cualquier tipo de barrera interdepartamental (Spencer, 1994). Por otra parte, también han de existir una serie de interrelaciones entre la organización y su entorno” (Martínez Carballo, 2006: 74).

Desde mi punto de vista es necesario crear en los centros educativos una estructura que sustente el desarrollo de sistemas de gestión de la calidad, pero esta estructura no debe ser paralela a la estructura organizativa del centro sino que tiene que estar integrada en ella. Bien es cierto que se requiere que los órganos de coordinación, participación... contribuyan al desarrollo de un sistema de gestión de la calidad.

En este sentido, se podrían crear: el comité de calidad, la figura del responsable de calidad y equipos de trabajo.

El Comité de calidad¹⁵ estaría formado por la dirección, por los jefes de los distintos departamentos y por el responsable de calidad. A este comité corresponde:

¹² Organización Internacional de Normalización.

¹³ Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

¹⁴ Este autor habla de la implantación y desarrollo de la gestión de la calidad haciendo referencia explícita a las organizaciones que lo hacen en base a las Normas ISO. En mi opinión, los aspectos que aquí se recogen en relación a la implantación y puesta en práctica de una gestión de la calidad, se puede aplicar a cualquier centro educativo independientemente del referente o guía que se utilice.

¹⁵ En los CIFP de Educación, las funciones de este Comité podrían ser asumidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

- “Establecer la misión y la política de calidad.
- Enumerar sus principales funciones para el desarrollo de la calidad.
- Preparar, dirigir y comunicar el proceso.
- Dirigir el proceso de planificación de la calidad.
- Suministrar los recursos necesarios.
- Fijar objetivos”. (Martínez Carballo, 2006: 75)

El responsable de calidad¹⁶ será designado por la dirección y tendrá que dirigir y controlar el proceso de implantación y el mantenimiento del sistema de calidad. En los centros pequeños, puede ejercer esta función una sola persona. En el caso de centros grandes, o cuando las circunstancias lo requieran, se puede crear un Departamento o Equipo de Calidad. En ambos casos, la persona o personas que ejercen esta función, se dedican a estas tareas de calidad de manera parcial y la responsabilidad de la misma no es exclusiva de ellos sino que todo el centro debe implicarse y contribuir a la aplicación del sistema de calidad, teniendo en cuenta las decisiones adoptadas en el Comité de Calidad.

Los equipos de trabajo¹⁷ se crean una vez iniciado el proceso de implantación y su labor se centra en el trabajo operativo. Martínez Carballo (2006: 76) distingue tres tipos:

- **Círculos de calidad**¹⁸. Personas del mismo departamento que se reúnen voluntariamente para resolver los problemas surgidos en su área de trabajo.
- **Grupos de mejora**. Personas designadas por la dirección para estudiar un problema determinado y, una vez éste se resuelve, el grupo se disuelve.
- **Grupos de intervención**. Son grupos de mejora que se crean puntualmente para resolver problemas de carácter urgente. El matiz estriba en el carácter puntual y urgente.

Gráfico 3: Estructura para la implantación de sistemas de gestión de la calidad en instituciones formativas



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

¹⁶ Esta figura ya existe en los centros que implantan sistemas de gestión de la calidad, aunque legislativamente no esté creada ni definida.

¹⁷ Los integrantes de estos equipos deben poseer capacidades de liderazgo, ser buenos comunicadores y estar comprometidos con la calidad (Martínez Carballo, 2006: 76).

¹⁸ En los centros educativos, estos *círculos de calidad* podrían estar constituidos por los Departamentos (Didácticos, de Orientación, ...). El problema estriba en que la realidad hace difícil que todos los miembros de un Departamento estén implicados y comprometidos con la calidad y cuenten con el apoyo de la dirección.

3.2. Desarrollo y mantenimiento

La etapa de desarrollo implica:

- Formación del equipo directivo sobre calidad y sistemas de gestión de la misma.
- Diagnóstico inicial y evaluación de la situación del centro para determinar si su gestión se acerca o se aleja del referente que pretenden utilizar o utilizan en materia de calidad. Asimismo, esta evaluación les permitirá identificar los puntos fuertes y los débiles y adoptar decisiones en relación a ello.
 - 1) Formar al profesorado en relación al referente a utilizar para el desarrollo del sistema de gestión de la calidad (Normas ISO, Modelo europeo de Excelencia de la EFQM), la documentación que exige y las ventajas que aporta este sistema, tratando de buscar su participación e implicación. Martínez Carballo (2006: 78) señala en relación a la formación lo siguiente: “En la práctica, especialmente en empresas de tamaño reducido, esto suele limitarse a unas simples charlas por parte del equipo directivo y/o del consultor especializado que se encargará de implantar el sistema”
 - 2) Elaboración de la documentación dirigida a conseguir eficiencia: manual de calidad, protocolos de actuación, instrucciones de trabajo, registros, etc. *“En su elaboración deben participar varios miembros de la empresa, con la posibilidad, más común en las pequeñas y medianas empresas, de recibir apoyo de un consultor externo. Lo que nunca debe ocurrir es que sea realizado única y exclusivamente por personal externo a la organización”* (Martínez Carballo, 2006: 79)
- La puesta en práctica o implantación del sistema de calidad se hará de forma progresiva, utilizando la documentación elaborada al efecto.
- Evaluación centrada en la comprobación periódica de la correcta aplicación de lo definido documentalmente¹⁹ y en el análisis de posibles mejoras.
- Desarrollo de propuestas de mejora.
- Reconocimiento de la calidad, a través de los Premios²⁰ o las auditorías que permiten obtener el correspondiente certificado de calidad²¹.

4. CONCLUSIÓN

Para la implantación de un sistema de gestión de la calidad es necesaria la firme implicación y compromiso de la dirección y la creación de una estructura de calidad integrada en la estructura organizativa y funcional del centro. La formación y participación del personal del centro es imprescindible no sólo para la puesta en práctica de este sistema de sino también para introducir continuas mejoras que nos permitan mantenerlo.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

RD 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados

¹⁹ En las ISO esta comprobación estaría enmarcada en el ámbito de las auditorías internas o externas.

²⁰ Premio Europeo a la Excelencia.

²¹ Normas ISO.

RD 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo

Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia

Orden de 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y funcionamiento del Consejo Social de los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia

BIBLIOGRAFÍA

- AENOR (2005). Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario (ISO 9000:2005). En AENOR (2007). *Gestión de la calidad. Normas UNE*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Martínez Carballo, M. (2006). *Análisis de la gestión de la calidad total en las entidades gallegas. Un estudio basado en el Modelo de Excelencia de la European Foundation For Quality Management (EFQM)*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- Moreno Luzón, M. D., Peris, F. y González, T. (2000). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones. Teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice Hall.
- Pun, K. F., Chin, K. S. y Lau, H. (1999). A self-assessed quality management system base on integration of MBNQA/ISO 9000/ISO 14000, *International Journal of Quality and Reliability Management*, 6 (6), 606-629.
- Pérez Touriño, (2008). Presentación do 2º Plan Galego de Formación Profesional. En Xunta de Galicia. *2º Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. (Vigésimo segunda edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Spencer, B. A. (1994). Models of organization and total quality management: a comparison and critical evaluation. *Academy of Management Review*, 19(3), 446-471.
- Velasco, J. L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Xunta de Galicia (2001). *Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia (2008). *2º Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

ANÁLISE DO FENÓMENO “BULLYING” DESDE A PERSPECTIVA DE XÉNERO: ESCOITANDO A VOZ DOS SEUS PROTAGONISTAS

María Victoria Carrera Fernández

mavicarrera@uvigo.es

Universidade de Vigo

María Lameiras Fernández

lameiras@uvigo.es

Universidade de Vigo

Xosé Manuel Cid Fernández

xcid@uvigo.es

Universidade de Vigo

Resumo

Preséntase unha análise dos malos tratos entre iguais no ámbito escolar desde a perspectiva de xénero con 93 alumnos/as de Educación Secundaria Obrigatoria a través dun estudo cualitativo e mediante a técnica de Grupos de Discusión. Os principais resultados poñen de manifesto que os mozos están máis implicados tanto na agresión como na victimización e que aqueles alumnos e alumnas implicados na agresión son caracterizados con trazos de personalidade tradicionalmente asociados á masculinidade, mentres que as vítimas son descritas en base a características fundamentalmente asociadas á feminidade tradicional.

1. INTRODUCCIÓN

Desde fai aproximadamente 20 anos fomos testemuñas dunha gran proliferación de discursos sobre os malos tratos entre escolares, fundamentalmente desde o ámbito da Psicoloxía educativa. Traballos aos que debemos a maior parte dos nosos coñecementos sobre o bullying así como a súa innegable influencia no desenvolvemento de intervencións na prevención desta problemática.

No entanto, e sen negar as achegas destes valiosos traballos, podemos destacar tamén que este discurso “clásico” sobre o bullying ou malos tratos entre escolares implicou unha individualización e simplificación dos complexos fenómenos sociais e culturais, entre os que se inclúen as relacións de clase, raza e especialmente de xénero que impregnan as culturas escolares dos e das estudantes (Ringrose e Renold, 2009). Este discurso “clásico” do bullying focalizouse nunha lóxica binaria de vítima, que debe ser protexida, e agresor/a,

patoloxizado ou vil que debe ser culpado e acusado, incluíndo nos últimos anos a figura dos espectadores/as tamén como protagonistas claves para a comprensión do fenómeno.

O poder nestas investigacións enténdese como un acto deliberado de agresión do agresor/a a vítima, é dicir simplifícase; concebíndose o bullying como parte dun proceso de desenvolvemento e maduración que afecta especialmente aos e as mozas, e buscándose as causas do problema nas características psicolóxicas ou de personalidade tanto do agresor ou agresora como da vítima, así como das súas familias, obviando as dimensións situacionais e socioculturais do poder e da identidade ao longo das dimensións de xénero, raza, clase ou sexualidade, aspectos que son fortemente cuestionados pola investigación sociolóxica (Lloyd e Stead, 2001).

Deste xeito, os estudos movéronse entón ata o momento entre o que se denominou “cegueira de xénero” (Osler e Vincent, 2003; Besag, 2006), destacando o feito de que os mozos están implicados máis significativamente tanto como agresores e como vítimas en situacións de malos tratos entre escolares e entre o que poderíamos denominar unha esencialización das diferenzas de xénero. Na que incluíríamos diferentes investigacións desde o ámbito da psicoloxía que incidiron nas diferenzas de xénero na agresión, destacando a maior implicación dos mozos nos malos tratos físicos e/ou nos malos tratos máis abertos e explícitos, e na maior implicación das mozas nos malos tratos máis indirectos e relacionais. Esencializando, aínda sen pretendelo, as relacións e actuacións de xénero, de modo que como diría Butler estas mesmas afirmacións, ao non ser problematizadas e contextualizadas, implican un acto discursivo que apoia e reafirma as normas de xénero (Butler, 2007). De modo que, escurécense as xerarquías de xénero e as relacións de poder, ou ben cando se fai referencia ás diferenzas de xénero, ao non explicalas e contextualizarlas, lexitímase a existencia de estereotipos de xénero esencializando a diferenza feminina e masculina, cunhas consecuencias que, como tamén diría Foucault (1982), teñen un forte efecto social discursivo, consolidando e reproducindo as normas de xénero.

É necesario, xa que logo, “problematizar” o concepto de bullying preconizado desde os discursos clásicos, incluíndo o xénero como unha variable clave de análise, interpretación e intervención nas situacións de malos tratos entre escolares nos centros educativos. Nesta liña, o traballo que aquí se presenta pretende problematizar o discurso clásico do bullying ou malos tratos entre escolares, pondo de relevo que este tipo de situacións de malos tratos entre escolares constitúen moi habitualmente un efectivo instrumento que os e as estudantes manexan para crear, controlar e consolidar as normas sexuais e de xénero que poderían enmarcarse dentro do que Butler (2007) denominou “A matriz heterosexual” onde xénero (masculinidade/feminidade) e a sexualidade (heterosexualidade/homosexualidade) son ambos xerárquicamente e opostamente organizados. Nunha perspectiva de traballo inexplorada ata o momento no contexto español, pero que xa está dando fecundos resultados fóra das nosas fronteiras (Lahelma, 2002; Renold, 2005, Ringrose e Renold, 2009)

2. MÉTODO

2.1. Tipo de estudo e obxectivos

Lévase a cabo un estudo de carácter cualitativo, realizado a través da técnica do grupo de discusión, por permitir o debate en grupos reducidos de persoas baixo a dirección da coordinadora, outorgándolle a palabra aos e ás protagonistas dos malos tratos entre iguais na escola, fundamentalmente espectadores e espectadoras, accedendo ás súas percepcións, vivencias e experiencias, e indagando, deste xeito, nos diversos significados e significantes sobre o tema de estudo.

Constituindo así o produto da discusión grupal unha amálgama de criterios descritivos, explicativos e avaliativos, lonxe da mera descrición que achegan as técnicas cuantitativas.

Desde esta perspectiva, acentúase a importancia concedida ás contribucións directas dos e das participantes desde a credibilidade que ofrece a información recollida e a realización dun proceso de análise rigorosa (LeCompte, 1995; Feliz e Ricoy, 2003). Dando relevancia ao significado que teñen as propias interpretacións, vivencias e feitos para o grupo humano implicado (Denzin e Lincoln, 2000); e intentado priorizar a comprensión e interpretación dos feitos desde a perspectiva dos e das participantes, analizando as experiencias subxectivas dos mesmos desde a carga valorativa que isto conleva (Merton, Fiske e Kendall, 1990). A finalidade deste traballo radica, xa que logo, na análise e comprensión dunha singularidade e non tanto na xeneralización dos resultados obtidos (Denzin e Lincoln, 2000).

Os principais obxectivos do estudo concrétnanse nos seguintes: i.) coñecer as percepcións dos e das adolescentes sobre situacións de malos tratos entre iguais no seu centro escolar (incidencia, tipos, características e descrición do suceso); e ii.) identificar e profundar nas súas percepcións e opinións acerca das características de vítimas e agresores/as dos malos tratos entre iguais.

2.2. Procedemento

Os grupos de discusión desenvólvense durante o mes de maio de 2008. A discusión prolongouse aproximadamente durante 60 minutos e tivo lugar en horario lectivo. Os e as estudantes chegaron á aula, previamente seleccionados polos seus titores e titoras, coa única información de que ían colaborar nun estudo sobre a súa percepción das relacións entre compañeiros e compañeiras nos centros escolares; posteriormente ao comezo do grupo de discusión, as coordinadoras unicamente destacaron o seu interese en coñecer a natureza das relacións entre os mozos e mozas da súa idade nos centros educativos. A continuación salientouse a importancia da súa colaboración, así como a necesidade de que fosen sinceros nas súas opinións e manifestacións. Garantiuse o seu anonimato e confidencialidade. Explicóuselles tamén a necesidade de gravar as conversacións como medio para rexistrar a información, procedemento ao cal ningún alumno nin alumna se opuxo.

2.3. Participantes

Participaron voluntariamente un total 93 adolescentes cunha media de idade de 13,7 anos e un rango de 12 a 17. Dos cales 48 eran mozas, cunha media de idade de 13,8 anos, e 43 mozos cunha media de idade de 13,6 anos. Escolarizados nos catro cursos de ESO e pertencentes a catro centros de Educación Secundaria Obrigatoria da cidade de Ourense (Galicia). Os centros seleccionáronse aleatoriamente. En total constituíronse 12 grupos de discusión, tres por cada centro educativo, e tres por cada curso da ESO, deste xeito en cada un dos centros participantes escolleuse aleatoriamente un curso de ESO e nese curso constituíronse tres grupos: un de mozas, un de mozos e outro mixto. Así se configuraron en total catro grupos de mozas, catro grupos de mozos e catro grupos mixtos.

A cantidade de grupos implicados deixouse inicialmente aberta para determinar a súa suficiencia atendendo á saturación na información obtida (Marcelo, 1992), ata o momento en que un maior número de grupos participantes non supuña nova información, senón que implicaba máis redundancia, deixando de ser relevante para o estudo (Taylor e Bogdan, 1987).

2.4. Material empregado

O protocolo das cuestións presentadas nos grupos de discusión deseñouse ad hoc, a través dun guión de preguntas clave de carácter semiestructurado (ver táboa 3), único para todos os grupos, co obxecto de garantir a uniformidade da información recollida (Pelto e Pelto, 1978). Neste protocolo destaca a información recollida en relación a tres cuestións clave para o estudo: 1) percepcións sobre situacións de malos tratos entre iguais; 2) percepcións sobre o perfil dos agresores/as; e 3) percepcións sobre o perfil da vítimas.

2.5. Análise da información

Para a análise da información obtida no estudo empregouse a técnica de análise de contido. A análise focalizouse nas declaracións, crenzas, percepcións, razoamentos, opinións e valoracións que relatan os/as participantes (Walker, 1989), co obxectivo de efectuar unha interpretación coherente e respectuosa da información derivada do debate. Para ese efecto procedeuse, tal e como anteriormente se destacou, á gravación en audio e posterior transcripción literal da información.

A categorización primaria da análise foi extraída dos temas expostos aos grupos de discusión, organizándose ao redor de tres categorías xerais: i.) percepción das situacións de malos tratos; ii.) perfil da vítima; e iii.) perfil do agresor/a. Mentres que a categorización secundaria ou específica derivouse dunha concepción naturalista da información obtida (Goetz e LeCompte, 1998). De forma que na categoría “percepción das situacións de malos tratos” as subcategorías analizadas foron: a) frecuencia; b) tipos de malos tratos; e c) lugares onde se producen. Na segunda e terceira categoría xeral (perfis de vítima e agresor/a respectivamente) incluíronse tres categorías secundarias: a) características físicas; b) trazos de personalidade estereotipados polo xénero e c) características sociais.

Así mesmo nalgúns categorías secundarias foi necesario incluír subcategorías a un terceiro, cuarto e quinto nivel de análise, tal e como se indicará na exposición dos resultados. Ao longo do informe de resultados incluíranse tamén diferentes fragmentos ilustrativos que representan núcleos de significado na discusión, facilitando deste xeito evidencias sobre a confluencia e singularidade da información recollida e proporcionando “probos” ao lector/a que posibilitan a reflexión e a análise dos datos. Finalmente, o reconto de categorías específicas tamén permite profundar na análise, mediante o coñecemento que facilita sobre a existencia do predominio ou excepcionalidade dos datos obtidos. Nesta liña, é necesario destacar que o reconto de cada unha das unidades de categorización específicas fíxose atendendo ao grupo de discusión como unidade, non sendo o consenso grupal un dos criterios de partida. Deste xeito, non é a opinión particular de cada participante a que se vai analizar, obxectivo para o cal teríamos utilizado outro tipo de técnica, senón de forma global as opinións creadas a partir do intercambio e debate que se entre os e as participantes no grupo de discusión.

3. RESULTADOS

Tal e como se sinalou anteriormente os resultados sistematizáronse en torno a tres categorías globais: i.) percepción das situacións de maltrato; ii.) perfil da vítima e iii.) perfil do agresor/a. A continuación expóñense as cuestións máis destacables de cada unha de elas.

3.1. Percepción das situacións de malos tratos

Dentro desta categoría xeral identificáronse as seguintes características secundarias: a) frecuencia; b) tipos de malos tratos; e c) lugares onde se producen.

En relación á **frecuencia**, a maior parte dos grupos participantes destaca que os malos tratos entre iguais prodúcese con pouca frecuencia ou non teñen lugar no seu centro escolar: "Non hai casos de agresións nin nada" (G10M), "Eu non teño visto situacións de malos tratos" (G11H), "É que na nosa clase non hai" (G12Mix.), "Si, pasa de cando en vez" (G2H), "Non é moi habitual" (G2H), "Hai pouco...de cando en vez" (G6Mix.). Mentres que aproximadamente un 30% destaca que se produce habitualmente ou a diario: "Métense coa xente...todos os días..." (G1M), "Sucedo bastantes veces, case cada día" (G3Mix), "Pasa todos os días" (G4M), "Vémolo cada dous por tres" (G9Mix).

Polo que respecta aos **tipos de malos tratos** os alumnos/as participantes nos distintos grupos de discusión poñen de manifesto que as situacións de malos tratos máis frecuentes son o maltrato verbal directo e o maltrato físico directo: "Sempre, o máis frecuente é insultar" (G2H), "Motes e malleiras" (G6Mix), "Teño visto nenos de primeiro que como un anda só pois lle pegan" (G7M), "Moito o psicolóxico, moitos insultos e deixarte en ridículo" (G4M). Seguidos das situacións de maltrato verbal indirecto e de exclusión social: "Moito desas típicas cousas bobas de que se fulanita dixo que menganita dixera que a outra, que é a veciña do cuarto, era unha puta..." (G12Mix), "Moitas veces tamén hai xente que di cousas doutra xente, que son mentira, para deixalos mal...cousas como que van facendo cousas por aí..." (G4M), "En clase hai unha moza coa que non leva case ningún" (G9Mix), "Moito de desprazamentos...de marxinación durante todo o curso" (G10M).

Para rematar destacan as ameazas e o acoso sexual: "O primeiro deixalo en ridículo diante dos demais para levar aos demais na súa contra, e unha vez iso...ameazas...e de chegar a pegar..." (G4M), "Insultos como marica todos os días e a todas as horas" (G7M), "Por exemplo, cando queda moito ou pouco de clase e estamos sos, pois nos comparan a min e a outra compañeira polas tetas. Métense moito comigo polas tetas" (G7M), "...unha vez estaba subindo as escaleiras con outra rapaza, e había un que lle tocou o cu, pero ela non sabía quen era, entón eu vin que se estaban rindo, entón había un que era o máis tímido, que se empezou a pór todo vermello, e empezaron a botarlle a culpa, pero eu sabía que el non fora, que fora outro" (G4M).

En canto aos **lugares** nos que se producen as situacións de malos tratos, os/as participantes destacan que estas se producen maioritariamente dentro do centro escolar, especialmente no patio, durante o tempo de recreo e na clase: "O máis frecuente en clase e no recreo" (G3Mix), "Sobre todo na clase de relixión" (G4M), "Practicamente no recreo" (G5H), "Normalmente onde máis se da é nos recreos" (G9Mix), "Á hora do recreo....e en clase tamén" (G10M). E en menor medida nos corredores e nos baños do centro: "Nas escaleiras pásanse un pouco" (G4M), "O acoso sexual nos cambios de clase e no baño" (G3Mix). A diferenza do que podería pensarse, os malos tratos entre iguais fóra do centro é identificado en menor medida polos participantes: "Non só dentro do centro, fóra tamén" (G4M), "Fóra do colexio tamén, aínda que menos" (G2H); "No patio non se pelexan porque saben que os ven...pegarse máis fóra do centro" (G5H). Así mesmo, cando suceden dentro de clase, máis da metade dos grupos participantes que se refíren a presénci aa/ausencia do docente destacan que este se atopa dentro do aula: "No cambio de clase..e en clase...con menos frecuencia, depende de cal" (G6Mix), "O acoso sexual moito en clase cando está o profesor...se non escoita..." (G3Mix).

3.2. Perfil da vítima

En relación ao perfil da vítima incluíronse tres categorías secundarias: a) características físicas; b) características de personalidade asociadas ao xénero; e c) características sociais.

En canto ás **características físicas**, os diferentes grupos fixeron referencia ás seguintes categorías: i) xénero; ii) constitución corporal; iii) idade e curso; iv) discapacidade; e v) nacionalidade; así mesmo, nalgúns destas categorías secundarias identificáronse ata tres subniveis máis de categorización.

Polo que respecta ao xénero, máis da metade dos grupos participantes destacou que a vítima era frecuentemente un mozo, aproximadamente un terzo destacou que eran mozas e a porcentaxe restante sinalou que a condición de vítima era independente do xénero: “Máis mozos que mozas” (G3Mix), “Mozos máis, porque as mozas non molestan” (G6Mix), “Máis mozas, porque son máis débiles” (G5H), “É indiferente, igual mozos e mozas” (G3Mix).

No entanto, é interesante destacar as matizacións que os e as participantes fan sobre a asociación entre o rol de vítima en función do xénero e os tipos de malos tratos, de forma que destacan nunha notable porcentaxe que as mozas sofren máis victimización en formas de malos tratos verbais indirectos e exclusión social: “Unhas inventan cousas da outras...contos, chismes...” (G9Mix), “...póñense todas en contra dunha, porque é máis guapa que as outras, e marxínana... o típico...” (G9Mix), “Con esa moza non se leva ningún...pasamos dela totalmente” (G9Mix), “As mozas reciben máis o psicolóxico” (G4H).

Mentres que os mozos sofren especialmente situacións de malos tratos físicos directos e malos tratos verbais directos: “No físico máis mozos, porque din que é malo pegar ás mozas” (G6Mix), “Os mozos reciben máis violencia física” (G7M), “As mozas sofren menos violencia física que os mozos, porque ti ves a unha moza e non lle pegas” (G7M), “A nós insúltannos máis, tanto mozos como mozas” (G6Mix), “Moitos insultos entre mozos, no patio...moito vacile” (G8H).

Unha notable porcentaxe de comentarios sobre a **constitución corporal** (aproximadamente un 70%) revelan que maioritariamente os e as adolescentes que experimentan máis situacións de malos tratos son débiles ou miúdos: “Débiles psicolóxicamente e fisicamente” (G4M), “Os máis débiles...” (G9Mix), “Os mozos...sobre todo os máis pequenos, os que avultan pouco” (G4M), “Son débiles, pouca cousa” (G2H).

En canto á **idade e o curso** identificamos que unha boa parte das vítimas son percibidas como de menor idade e do mesmo curso que o agresor/a, mentres que aproximadamente un terzo dos grupos destacan que as vítimas son de similar idade e do mesmo curso: “Mozos máis novos...xente que non defende e tal, carne para os repetidores” (G5H), “Hai tamén cousas dentro da mesma idade, menos...” (G5H). En contrapartida as identificacións das vítimas como alumnos/as de menor idade e de cursos inferiores son excepciónais: “De cursos máis baixos algunhas veces” (G2H).

É interesante destacar que cando os alumnos/as dos diferentes grupos de discusión fan referencia á **nacionalidade** da vítima, indican nunha ampla porcentaxe (aproximadamente un 80%) que esta é de nacionalidade estranxeira: “Ao principio trátante mal por ser doutro país... apenas cando cheguei... insultábanme constantemente” (G1M), “Os que padecen os abusos adoitan ser doutra nacionalidade” (G3Mix), “Son estranxeiros” (G3Mix), “Moita discriminación por cor” (G4M).

Así mesmo, en dous dos grupos de discusión destácase que a vítima padece unha **enfermidade ou discapacidade** que a fai máis vulnerable a ser obxectivo dos ataques dos seus compañeiros/as: “Tamén porque a outra persoa ten algún atraso, algunha enfermidade ou algo” (G5H), “Se saben que ten algunha enfermidade aproveitan a súa situación” (G4M).

Por outra banda, en relación ás **características de personalidade asociadas tradicionalmente á masculinidade ou á feminidade**, máis do 70% destacan características asociadas tradicionalmente á feminidade fronte un terzo do alumnado que destaca tamén características de personalidade tradicionalmente asociadas á masculinidade. Dentro das primeiras destaca aproximadamente un terzo dos grupos que os describen como mozos débiles e brandos/as: “Mozos brandos” (G6Mix), “Adoita ser xente que en teoría non se mete con ninguén, pero ao agresor parécelle que si, entón xa toma con el, porque é máis tranquilo ou débil” (G7M), “Os máis débiles son os que máis as sofren” (G3Mix), “Cada caso é particular, pero eu creo que en xeral son débiles e por iso lles pasa iso....?” (G1M).

Identifícase tamén aproximadamente un cuarto dos/as participantes que os describe en relación ao traballo escolar como mozos, é dicir especificamente rapaces, que se esforzan e mostran interese nas tarefas escolares, pero que obteñen un baixo rendemento académico: “Mozos, sobre todo os que estudan para aprobar...se os chapones estes que só queren estudar, pero non dan” (G8H), “Esfórzanse, empollan, a nivel académico van tirando” (G6Mix). O esforzo e interese no traballo escolar é unha das características que describen a masculinidade non hexemónica nos centros escolares, a diferenza dos mozos que obteñen un alto rendemento académico sen esforzo algún, caracterizados como intelixentes ou listos.

Outro trazo de personalidade notablemente destacado foi a submisión ou pasividade da vítima: “Son pasivos, estanse metendo con eles e non fan nada” (G5H), “Eu creo que alguén que non se defende búscano máis, por moitas cousas, por defectos, por ser gordo ou bobo ou atrasado ou así” (G5H).

Identificáronse tamén outras características das vítimas relativas á dimensión da feminidade na escola: mozos e mozas tímidos/as, dependentes, distintos/as, medrosos/as, chivatos/as e aburridos/as: “Son moi tímidos” (G3Mix), “Son dependentes... porque aquí o ano pasado había un compañeiro que sempre estaba coa nai e sempre viña con ela e sempre todo... e íalle contando historias de Harleys á nai, de que o tratamos mal...” (G9Mix), “Son distintos” (G3Mix), “Van ao conservatorio todos os días...¡van ao conservatorio!...iso é un trazo común neses nenos... van ao conservatorio... ¡iso si que é de bobos!” (G6Mix), “Teñen medo....e todo o mundo bótase encima deles” (G4M), “Avisan aos profesores, sempre quedan como o chivato” (G4M), “Son aburridos, non teñen que facer” (G9Mix).

Tamén destacaron en menor medida, tal e como se sinalou, algunha características de personalidade que poderíamos incluír na dimensión tradicionalmente considerada como masculina, describindo ás vítimas como persoas tercas e agresivas-reactivas que buscan o que reciben: “Ás veces son persoas máis tercas, porque buscan o que reciben” (G3Mix), “Son cansinos, cansinos...e búscanas” (G6Mix), “Saltan á mínima” (G4M), “Hai algúns que reaccionan e...ás veces reaccionan mal” (G4M).

Finalmente, en canto ás **características da dimensión social** as vítimas son descritas nunha significativa porcentaxe como carentes de habilidades sociais, así como de relacións sociais e apoios no centro escolar e de habilidades para defenderse dos ataques dos seus compañeiros/as.: “Xente pouco sociable que non se sabe defender” (G5H), “Mozos que se afastan do grupo” (G8H), “Buscan problemas, non son moi listos” (G6Mix), “Non se defenden, son calados e non se relacionan tanto” (G8H). Outras características destacadas en relación a esta dimensión fan referencia a que son alumnos/as novos no centro escolar e que pertencen a unha clase social baixa: “Inflúe se tes amigos dentro, se es novo e entras e coñeces xente dentro pois tes máis posibilidades de levarte mellor coa xente que se non coñeces a ninguén” (G9Mix), “Ás veces son discriminados polo seu nivel económico ou social” (G4M).

3.3. Perfil do agresor/a

Do mesmo xeito que no perfil da vítima, no perfil do agresor/a incluíronse tamén tres categorías secundarias: a) características físicas; b) características de personalidade asociadas ao xénero; e c) características sociais.

En canto ás **características físicas**, os diferentes grupos fixeron referencia a catro sub-categorías: i) xénero; ii) constitución corporal; iii) idade e curso; e iv) nacionalidade; ademais, nalgunhas destas categorías secundarias identificáronse ata tres subniveis máis de categorización.

Polo que respecta ao **xénero**, unha notable porcentaxe de participantes identificou ao agresor cos mozos (aproximadamente un 50%), mentres que un terzo identificouno tamén coas mozas: “Os mozos maltratan máis frecuentemente” (G4M), “Máis mozos que mozas” (G3Mix), “Os chorvos moito máis” (G5H), “As mozas máis, sobre todo as marimacho” (G2H). Unha porcentaxe minoritaria destacou que a participación como agresor/a era independente do xénero: “Mozos e mozas, é indiferente ou depende do tipo de situación” (G12Mix).

En relación ás matizacións que os e as participantes fan sobre a asociación entre o rol do agresor/a en función do xénero e os tipos de malos tratos, identificamos que os mozos identifícanse en maior medida como agresores nas situacións de malos tratos físicos directos e acoso sexual: “Agredir de forma física máis os mozos” (G4M), “Os mozos péganse máis” (G3Mix), “Os mozos niso pásanse...hai un que é o experto en levantarlle a saia ás mozas....faino moi ben...” (G2H), “Os mozos utilizan insultos sexuais e...algo máis...” (G3Mix).

Mentres que as mozas son identificadas máis notablemente como agresoras nas situacións de malos tratos verbais directos, malos tratos verbais indirectos e exclusión social: “As mozas van máis ao psicolóxico que ao de pegar e os mozos pasan ao de pegar directamente” (G4M), “Nós somos moi montunos, pegamos por calquera bobada...as rapazas enfádanse por calquera bobada..son máis de insultos...sempre hai grupiños aí de...esta cáeme ben, esta cáeme mal...non son de pelexarse” (G5H), “As mozas insultan máis, os mozos son máis brutos, non teñen diálogo” (G9Mix), “As mozas, para iso...son máis duras e tal...xúntanse todas e fanche un supervacío...” (G5H), “As mozas adoitan insultar e van de falsas” (G9Mix).

Polo que respecta á **constitución corporal** os comentarios dos/as participantes nos grupos de discusión poñen de relevo que os mozos/as implicados como agresores/as son na súa maioría fortes e corpulentos (90%): “O agresor ten que ser máis forte” (G2H), “Non é só que estean tochísimos é que teñen moita forza” (G3Mix), “Adoitan ser así...máis tochos” (G5H). Non entanto, destaca unha pequena porcentaxe que identifican agresores/as cunha constitución corporal débil, pero que gozan dun grupo de iguais de apoio para implicarse en situacións de malos tratos entre iguais e saír airosos/as delas: “Aínda que sexa un pequeniño esmirriado vaise a meter cun grande igual....porque ten a xente detrás” (G9Mix), “Sempre, a xente que se mete, sobre todo se é debilucha, adoita ter persoas que poidan defendela, sos non fan nada” (G7M).

En canto á idade e o curso identificamos que unha boa parte dos grupos de discusión (aproximadamente un 60%) sinala que os agresores/as son de maior idade e da mesma clase ou curso que a vítima, concretamente alumnos/as que están repetindo: “Habitualmente son do mesmo curso” (G3Mix), “Normalmente son da mesma clase...” (G4H), “Son máis maiores, pero do mesmo curso” (G6Mix), “Normalmente do mesmo curso...non

adoita ser entre cursos” (G10M), “Adoitan ser máis maiores, pero do mesmo curso, repiten varias veces” (G6Mix).

Por outra banda, cando os alumnos/as dos diferentes grupos de discusión fan referencia á **nacionalidade** do agresor/a, indican nunha importante porcentaxe (aproximadamente un 70%) que este é de nacionalidade española, mentres que aproximadamente un terzo destaca que participar como agresor/a en situacións de malos tratos na escola é independente da nacionalidade: “Os que son de fóra non se meten niso e ao revés si” (G5H), “Iso non inflúe hai agresores de fóra e de dentro” (G5H).

En relación ás **características de personalidade asociadas tradicionalmente á masculinidade ou á feminidade**, aproximadamente un 70% destacan características asociadas tradicionalmente á masculinidade, mentres que aproximadamente 1/3 destaca tamén características de personalidade tradicionalmente asociadas á feminidade na escola. Dentro de descrições enmarcadas tradicionalmente no polo da masculinidade destacan aproximadamente un terzo dos grupos que os describen como mozos/as agresivos/as, así como un cuarto que sos describe como persoas prepotentes: “Son máis agresivos e están máis sólos” (G3Mix), “...teñen unha personalidade agresiva” (G5H), “Adoitan ser mozos que abusan da forza” (G6Mix), “Utilizan palabras moi duras” (G6Mix), “Son chulos...pénsanse que son alguén e non son ninguén normalmente...” (G8H), “Van en plan chulito...” (G10M).

Outras características notablemente destacadas foron a súa insensibilidade ás necesidades das demais persoas e o pasotismo con respecto ao traballo escolar. Destácase tamén o seu interese en deportes tradicionalmente considerados como masculinos, por exemplo o fútbol: “Son de todo menos sensibles” (G10M), “a maioría das veces é xente que nos estudos non dá pé con bóla, pasan de todo, entón pónense a chamar a atención e pegan...” (G5H), “Moitos xogan ao fútbol” (G10M).

En contrapartida as descrições que poderíamos enmarcar na dimensión considerada tradicionalmente como feminina fan referencia especialmente á debilidade e inseguridade dos/as agresores: “Só se sinten seguros cos seus amigos, pero á fin e ao cabo non son nada” (G9Mix), “séntense sos, só son fortes cando están cos seus amigos...cando están sós están calados” (G9Mix), “Eu creo que dependen moito dos demais, ou sexa de que os demais so sigan, lle dean seguridade, intentando agradaralles e sendo o centro de atención” (G10M), “Son débiles mentalmente...” (G1M), “Descargan a súa forza para enmascarar a súa inseguridade” (G6Mix).

Tamén destacan o carácter trastornado das persoas implicadas como agresoras: “Están flipados” (G2H), “Son trastornados” (G2H), “A maioría desa xente ten como unha especie de enfermidade: cando miras para eles...se cadra lle preguntas que hora é e xa cho toman mal...teñen un carácter...” (G5H). Outro adxectivo utilizado foi o carácter infantil destas persoas: “Son moi infantís e egocéntricos, caprichosos, queren ser o centro de atención” (G10M).

En canto ás **características da dimensión social** o alumnado agresor é descrito nunha significativa porcentaxe como pertencente a unha cuadrilla ou grupo de cómplices ou secuaces que lle apoian nas súas accións, así como persoas problemáticas: “Teñen amigos que os apoian” (G4M), “Van en cuadrilla e é o chulo da cuadrilla” (G4M), “Van en grupo como os animais” (G8H), “É xente que sempre quere meterse en problemas” (G5H), “Métense en líos, fuman porros, beben...” (G5H).

Outras características destacadas, aínda que en menor medida, son que proceden de ambientes familiares problemáticos, que se atopan sos no centro escolar e que teñen escasas habilidades para afrontar os seus problemas: “Deben de ter problemas en casa....e así

descargan a súa furia” (G6Mix), “As persoas que van agredir a outros...son porque tiveron algún problema....e para non sentirse discriminados e sos..e non o queren recoñecer” (G4M), “Algúns non teñen amigos” (G5H), “Teñen moitos problemas e non saben soluciónalos” (G3Mix).

4. DISCUSIÓN

Ao longo da exposición dos resultados podemos identificar varias cuestións especialmente relevantes para unha análise do fenómeno do “bullying” que transcende o discurso clásico de estudo. Así, desde esta perspectiva de análise de xénero as descrições utilizadas para describir o perfil de vítimas e agresores/as no centro escolar, poñen de manifesto que aqueles alumnos e alumnas implicados na agresión son caracterizados con trazos de personalidade tradicionalmente asociados á masculinidade, mentres que os que reciben a agresión, é dicir as vítimas, son descritos en base a características fundamentalmente asociadas á feminidade tradicional.

Nesta liña podemos destacar como o bullying está operando como unha ferramenta para controlar as fronteiras de xénero e lexitimizar a propia identidade de forma que: os mozos “feminizados” son castigados por iso, a diferenza do que sucede coas súas compañeiras, de aí a maior implicación dos mozos como vítimas dos malos tratos entre escolares; por outra banda os mozos “masculinos” e xa que logo “hexemónicos” ou que aspiran a selo son os máis implicados na agresión, como unha forma de lexitimar a súa propia identidade masculina, ascendendo na xerarquía do grupo de iguais (Renold, 2005; Robinson, 2005; Dalley-Trim, 2007). Mentres que as mozas agresoras, especialmente aquelas que agreden de formas non previstas como “ideais da feminidade” (especialmente a agresión física directa) son vistas como “atípicas” e patoloxizadas (son “marimachos” ou “machorras” nas propias palabras do alumnado, como destacaron os/as participantes) ao non adherirse aos estereotipos tradicionalmente femininos (Ringrose, 2008), o que podería explicar a menor implicación das mozas en situacións de malos tratos físicos directos, e en xeral nas situacións de agresión.

En definitiva, podemos afirmar que máis aló dun discurso clásico sobre o bullying, a problematización do fenómeno a través das “lentes do xénero” permítenos dilucidar a súa dimensión altamente xenerizada, constituíndo unha potente ferramenta que mozos e mozas, a través da implicación/non implicación no fenómeno e dos diferentes roles desempeñados no mesmo, utilizan para lexitimar e consolidar a súa propia identidade, e á súa vez controlar e castigar as desviacións das normas de xénero que manifestan os seus compañeiros/as (Mills, 2001; Renold, 2002, 2005; David, Coffey, Connolly, Nayak e Reay, 2006, Ringrose e Renold, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Besag, V.E. (2006). Bullying among girls: friends or foes? *School Psychology International*, 27, 535-551.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dalley-Trim, L. (2007). “The boys” present...Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19 (2), 199-217.
- David, M., Coffey, A., Connolly, P., Nayak, A. y Reay, D. (2006) Troubling identities: reflections on Judith Butler’s philosophy for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 421-424.

- Dezin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Feliz, T. Y Ricoy, M.C. (2003). El descubrimiento de la dimensión cualitativa a través de un foro educativo. En A. Medina y S. Castillo (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas. 131-165.
- Foucault, M. (1982). The subject of power. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. (eds): *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Goetz, J. y Lecompte M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14 (3), 295-306.
- Lecompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> (consulta: 20/11/2008).
- Lloyd, G. y Stead, J. (2001). The boys an girls not calling names and the teachers to believe me: name calling and the experiences of Travellers in school. *Children and Society*, 15 (5), 361-374.
- Merton R. K., Fiske, M., y Kendall, P. L. (1990). *The focused problems and procedures*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Mills, M. (2001). *Challenging violence in schools*. Philadelphia: Open University Press
- Osler, A. y Vincent, K. (2003). *Girls and exclusion: rethinking the agenda*. London: Routledge
- Pelto, P. y Pelto, G. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*. New York: Harcourt Brace.
- Renold, E. (2002). "Presumed innocence": (hetero) sexual, homophobic and heterosexist harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9 (4), 415-433.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge
- Ringrose, J. (2008). "Just be friends": exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 509-522.
- Ringrose, J. y Renold, E. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 19, 1-24.
- Robinson, K.H. (2005). Reinforcing hegemonic masculinities trough sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and education*, 17(1), 19-37.
- Taylor, S.J. Y Bogdan R. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search of Meanings*. New York: John Willey and Sons.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA LA CONVIVENCIA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

M^a Cristina Ceinos Sanz

cristina.ceinos@usc.es

Ana I. Couce Santalla

ana.couce@usc.es

Rebeca García Murias

rebeca.garcia@usc.es

Dpto. Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Aprender a convivir, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. Aunque las situaciones de conflicto, de disciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parecen haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años. Entre los factores que han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La mayoría de las investigaciones sobre convivencia escolar en los centros educativos coincide en señalar que la situación global es bastante positiva y aceptable. Con todo, existe una percepción generalizada entre la comunidad educativa que hace referencia al progresivo incremento de las dificultades y problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

En este trabajo se presentan las medidas adoptadas en el seno del sistema educativo español para mejorar la convivencia escolar en los centros educativos. Se inicia con una justificación legal, y tras una delimitación conceptual, se transmite una visión que se concretiza desde el nivel más general (estatal y autonómico) hasta el más concreto (medidas adoptadas en los propios centros).

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a convivir juntos, aprender a convivir con los demás, además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. La mayoría de las investigaciones sobre convivencia escolar en los centros escolares coincide en señalar que la situación global es bastante positiva y aceptable. Con todo, existe una percepción generalizada entre la comunidad educativa que hace referencia al progresivo incremento de las dificultades y problemas de convivencia en los centros educativos, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

Aunque las situaciones de conflicto, de disciplina o de acoso entre escolares han existido siempre, parece haber cobrado una mayor relevancia en los últimos años. Entre los factores que han apuntado como responsables del deterioro de la convivencia, unos son de carácter psicológico, otros de carácter social y otros propiamente educativos. La complejidad y variedad de estos factores exige intervenir en diversos ámbitos si se aspira a encontrar la respuesta educativa más adecuada a estas situaciones, siendo necesario huir de explicaciones simples que, lejos de solucionar el problema contribuyen a agravarlo.

Los distintos espacios, tiempos y experiencias compartidas por los sectores de la comunidad educativa en el centro escolar son un marco ideal y privilegiado para el fomento de la convivencia pacífica y democrática, así como la creación de una atmósfera educadora y solidaria, asumiendo que en el ámbito de la escuela se producen, en grados diversos, los conflictos que están presentes en la sociedad y a los que el sistema educativo debe responder positiva y constructivamente.

La educación en valores cívicos y democráticos, que establecen solemnemente la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la legislación internacional derivada, es un aspecto esencial de la competencia básica social y ciudadana que los distintos organismos supranacionales vienen promoviendo desde hace años. De acuerdo a esto, en los últimos años las distintas Administraciones educativas, los centros educativos y su profesorado, así como distintas entidades sociales, promovieron diferentes iniciativas en este terreno, como los programas de convivencia escolar, actividades de formación del profesorado y mismo la puesta en marcha de planes concretos en el marco de los respectivos proyectos educativos de los centros.

2. JUSTIFICACIÓN LEGAL

2.1. Legislación Estatal

- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE nº 287 del 01/12/2005), que en su artículo dos se refiere explícitamente al sistema educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (BOE nº 141 de 04/05/2006). En el capítulo uno: Principios y fines de la Educación hace mención a la prevención de conflictos (artículo 1.k) y al ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia (artículo 2.c). Mención que se repite, con similar redacción, en los objetivos de las distintas etapas educativas. En el capítulo II, artículo 121, nombra explícitamente el Plan de Convivencia en estrecha relación con el Proyecto Educativo del Centro.
- Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE nº 64 del 15/03/2007)

2.2. Legislación Autonómica

- Real Decreto 85/2007, del 12 de abril, por el que se regula el Observatorio Galego da Convivencia Escolar (DOG nº 88 de 08/05/2007).
- Instrucións sobre a constitución do Observatorio da Convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de Convivencia

3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El diccionario de la Real Academia, en su vigésima edición, define el concepto convivencia como la acción de convivir; y convivir como vivir en compañía de otro u otros. Pero para abordar el tema de la convivencia, debemos hablar de una serie de conceptos básicos que giran alrededor de manifestaciones de conducta contrarias a la convivencia pacífica en los centros: conflicto, violencia, agresividad, agresión, acoso, disciplina, comportamientos disruptivos, marginación, respeto, tolerancia, asertividad, empatía, ...

Existen muchas definiciones sobre la **violencia** y sus múltiples títulos. La comunidad científica coincide en resaltar que las conductas que agraden física o verbalmente a alguien, y que pretenden causar daño, son conductas que se tendrían que caracterizar de violentas.

Cuando se habla de **conflicto**, de conflictividad, con frecuencia se tiende a percibirlo de manera negativa considerando que se debe huir de ellos. Esto ocurre porque se confunden con la forma en que habitualmente se pretenden resolver, desde una visión negativa del conflicto. No obstante, la visión positiva considera que los conflictos existieron, existen y seguirán existiendo en el futuro, porque son el resultado de la propia libertad, de las diferencias de criterios, de aspiración,...la clave, por lo tanto, no está en negar los conflictos, sino en aprender a resolverlos pacíficamente por medio del diálogo, de la comunicación, del acuerdo, de la negociación, del entendimiento y de la concordia.

Se escucha con frecuencia que la violencia es “natural” en los seres humanos. Esa “naturalización” de la violencia está en contradicción con las publicaciones, estudios e investigaciones de la comunidad científica, que insiste en reiterar que es la **agresividad** –ese estado e alerta ante un peligro, real o ficticio- la que se puede considerar como innata y no la agresión. En contra, la violencia se aprende; es el resultado de un largo y continuo aprendizaje con agentes tan diversos como la familia, los medios de comunicación, los iguales y la sociedad en general. Por lo tanto, la violencia también se puede desaprender.

A **convivir**, a compartir vivencias juntos, se aprende interactuando, fomentando las buenas relaciones interpersonales, el autoconocimiento, la autoestima, la autopacificación crítica; desde el diálogo, la escucha activa, la participación, el compromiso y la asunción de responsabilidades. Además, esto requiere un trabajo compartido, sistemático y permanente en el tiempo.

Cuando se habla de **acoso entre iguales**, se hace referencia a situaciones reiteradas, dilatadas en el tiempo, de intimidación, amenaza, agresión o abuso, que sufre una persona como consecuencia de la acción de otra o de un grupo.

Se habla de **vandalismo** cuando se observan comportamientos o actitudes de destrucción y devastación del mobiliario, edificios o recursos materiales de un centro o de las personas, sin consideración o respeto alguno.

La **disciplina** es un concepto que tiene, en la actualidad, connotaciones negativas por su propia historia pasada, aunque se sabe que es una necesidad personal y social. Insistir en la disciplina hace referencia al respeto a normas democráticas de convivencia, elaboradas y asumidas como propias por todos los sectores implicados, sea en el aula, en el centro o en cualquier organización social o actividad.

Cuando se habla de **comportamientos disruptivos** se hace referencia a distintos fenómenos que tienen lugar a diario y pueden estar relacionados con el currículo (falta de hábitos, no realizar actividades,...), con los compañeros (mentir o falsear la realidad,...), con el profesorado (mentir, hablar o jugar dentro de clase para interrumpir,...)...

4. ACCIONES A NIVEL ESTATAL

El acuerdo básico entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales sobre condiciones sociolaborales del profesorado, del 20 de octubre de 2005, estableció en su apartado 2 el compromiso de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos.

Este Plan de Actuación para la Promoción y la Mejora de la Convivencia Escolar incluye los siguientes compromisos de actuación:

- Creación del Observatorio Estatal de la convivencia escolar y de prevención de conflictos escolares.
- Propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia referida a la convivencia escolar, así como el intercambio y difusión de las medidas y decisiones que las distintas Administraciones educativas están adoptando en este sentido.
- Articulación de programas de actuación en los centros y zonas que por sus características específicas necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción tutorial y refuerzo de los Departamentos de Orientación.
- Incorporación a los programas de formación inicial del profesorado de planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos.
- Firma de convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.
- Apertura de una página Web sobre convivencia.
- Elaboración de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros educativos, así como la elaboración de guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros.
- Organización de cursos de formación de formadores en temas de convivencia.
- Impulso de la implicación de las AMPAs y de las Asociaciones de Alumnos en la convivencia escolar, mediante la participación de alumnos y familias en las actividades que a tal fin se propongan.

Todas las actividades de este Plan dieron comienzo antes de finalizar el curso académico 2005-06, salvo las relativas a formación del profesorado que han comenzado en el curso académico 2006-07. Las actividades previstas en colaboración con las Comunidades Autónomas se acomodarán a los calendarios que establezca la comisión General de Educación.

El objetivo de la mejora de la convivencia escolar y de la prevención de la violencia escolar que persigue el presente Acuerdo requiere que las medidas y actuaciones propuestas cuenten con las medidas presupuestarias que garanticen los recursos humanos, organizativos y materiales adecuados.

5. PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA GALLEGO

La Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, consciente de sus responsabilidades y de su compromiso inequívoco con la convivencia democrática y la solución pacífica de conflictos, quiere promover el Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia.

En líneas generales, este Plan analiza, en primera instancia, la convivencia en el contexto escolar, las problemáticas más comunes y las principales investigaciones sobre el tema, la situación actual en Europa y en el conjunto del Estado, así como el estado actual de la cuestión en los Centros educativos de la Comunidad Autónoma Gallega.

Seguidamente, este Plan explicita los objetivos y los diferentes ámbitos de intervención, así como las distintas propuestas de actuación con una amplia serie de medidas; completándose con una serie de anexos informativos y una bibliografía y recursos de diversa índole.

El período de aplicación de este plan será de tres años, y las acciones que en él se explicitan han dado comienzo al inicio del curso académico 2007-08, por lo que se establece la fecha de junio de 2010 para la finalización y evaluación del mismo.

El Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia propone los siguientes objetivos:

- Desarrollar en los centros educativos de la comunidad los valores y la práctica de una ciudadanía responsable, asentada en hábitos democráticos de convivencia, así como en una cultura cívica y en los valores de respeto y de tolerancia integrando otras culturas.
- Promover la sensibilización de distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.
- Fomentar la coordinación entre los distintos niveles de administración educativa, y con otras instituciones directamente implicadas en temas de convivencia, desde una perspectiva de prevención e intervención interdisciplinar.
- Promover la investigación sobre el estado actual de la convivencia en los centros educativos, para mejorar el conocimiento real del fenómeno de la violencia escolar así como evaluar las iniciativas e intervenciones que se emprendan.
- Tomar conciencia de la existencia de los conflictos en todos los ámbitos de la vida y de la necesidad de afrontarlos de modo no violento, impulsando la adquisición de competencias y habilidades sociales que favorezcan su resolución pacífica.
- Proporcionarles a los profesionales de la educación la formación necesaria que les permita avanzar en la comprensión de la naturaleza de este fenómeno y en el conocimiento de procedimientos y estrategias que contribuyan a su mejora.
- Impulsar programas de prevención de la conflictividad e de la violencia en los centros docentes, promoviendo la puesta en práctica de acciones educativas que redunden en la mejora del clima escolar, favoreciendo su difusión, el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y de recursos.

El conjunto de acciones previstas en este Plan se contempla desde dos perspectivas: la de prevención y la de intervención.

La primera de ellas trata de fomentar un clima de convivencia en los centros que haga difícil la aparición de conductas violentas. Para eso se proponen medidas de distintos tipos que van desde las curriculares y organizativas a la formación del profesorado, pasando por la promoción de planes de mejora adaptados a los contextos particulares de cada centro.

Por otro lado, desde la perspectiva de la intervención, las actuaciones implican el tratamiento global de la situación, implicando, de forma coordinada, a los distintos servicios y

facilitando tiempos y espacios para que los diversos profesionales puedan trabajar de forma colaborativa.

Unas y otras tratan de conformar un plan coherente de actuación, realista, eficaz y evaluable, que contribuya a la mejora real del clima de convivencia en los centros y, además, a la mejora de calidad que se da en ellos.

Las actuaciones que se comprometen a desarrollar desde la Administración se concretan en doce medidas que la propia Consellería detalla con sus aspectos más significativos, el procedimiento para su realización y los organismos, así como grupos y personas más directamente implicadas en su gestión y desarrollo. A continuación se exponen brevemente las distintas medidas propuestas:

- Creación del Observatorio Galego da Convivencia Escolar.
- Análisis periódico de la incidencia, con estudios periódicos de investigación y un informe anual del citado observatorio.
- Coordinación interinstitucional. Con la colaboración entre distintas Administraciones, estableciendo planes locales de coordinación, colaborando con otras instituciones,...
- Acciones dirigidas al centro en su conjunto.
- Papel de los Servicios de Orientación (dinamización de medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad, los servicios de orientación, Equipos de orientación específicos,...).
- La Inspección Educativa.
- Plan de Formación del Profesorado (formación inicial y permanente).
- Proyectos de innovación educativa.
- Colaboración con las familias.
- Materiales, programas y recursos.
- Recomendaciones.
- Sensibilización de la población en general.

El seguimiento y evaluación del Plan se realizará a lo largo del curso actual y en los cursos siguientes. Al final de cada año académico, se realizará una evaluación del nivel de consecución de las medidas propuestas. Corresponde al Observatorio Galego de Convivencia Escolar reunir informes y datos que permitan valorar la puesta en marcha del proyecto, y proponer, si fuese necesario, modificaciones o medidas oportunas para su mayor eficacia.

La evaluación se realizará en base a indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, de forma que, junto con los datos objetivos, queden recogidos los aspectos referidos a la calidad y efectividad de las intervenciones.

La valoración global de las acciones realizadas se reflejará en una memoria final, en la que se indicará: el nivel de consecución de los objetivos previstos, las dificultades encontradas y las modificaciones introducidas, así como las conclusiones y las propuestas de mejora que deberán incorporarse en posteriores planes.

6. PLAN DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros educativos son espacios donde compartir vivencias conjuntamente. Todo lo que allí sucede, no sólo lo que pasa dentro de las aulas, adquiere carácter educativo y puede facilitar o dificultar la convivencia. Cuando surge un problema de convivencia, todas las personas de la comunidad educativa deben de ser parte de su solución.

En esta línea, el Plan de Convivencia de cada centro educativo debe propiciar cambios positivos en los modelos de organización escolar, en los currículos, en el profesorado, en el alumnado, en las relaciones con las familias; es decir, en el contexto general de los centros educativos.

La elaboración de este Plan es un reto que cada centro debe asumir teniendo un conocimiento lo más profundo posible de su realidad, proponiéndose como objetivo final la mejora de la convivencia.

La estructura del Plan de Convivencia debe basarse en dar respuesta a una serie de cuestiones que inciden de manera directa o indirecta en la convivencia escolar. La guía para su elaboración debe contemplar los siguientes aspectos:

- Justificación.
- Observatorio de convivencia en el centro: con la composición, atribuciones y funcionamiento.
- Contextualización y evaluación inicial, llevando a cabo un análisis conceptual, de los diferentes contextos, de la situación actual y de las acciones llevadas a cabo y una detección de necesidades.
- Plan de actuación, en el que deben de marcarse los objetivos, acciones para los diferentes sectores implicados, protocolos, temporalización y recursos humanos y materiales.
- Seguimiento y evaluación: de espacios y tiempos, de instrumentos, así como de recursos.
- Conclusión y propuestas de mejora.

Las fases de trabajo para la elaboración pueden explicitarse, básicamente en tres:

6.1. Constitución del Observatorio de la Convivencia en el Centro

En cada centro deberá constituirse un Observatorio de la Convivencia Escolar, según el Decreto que regula su creación y funcionamiento, al que nos hemos referido en el apartado dos.

6.2. Evaluación inicial

Cada centro debe analizar cual es su situación en el momento de iniciar la elaboración del plan. El punto de partida debería ser la clarificación de conceptos. Este enfoque necesita la implicación de toda la comunidad educativa, de forma cooperativa, estructurada y organizada desde el observatorio. Las finalidades de esta tarea serán: compartir los saberes acumulados por la propia comunidad educativa, reflexionar sobre los diferentes estilos docentes, buscando las posibilidades de mejora individual y colectiva, y analizar procedimientos, habilidades y destrezas en la gestión de la convivencia de las aulas y sus posibilidades de transferencia a otros contextos.

En la evaluación de necesidades se recoge información de los distintos puntos de vista de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las más amplias y variadas fuentes de in-

formación y haciendo una triangulación metodológica que integre técnicas de cuestionario, técnicas cualitativas y análisis de documentos del centro.

Satisfacer las necesidades prioritarias detectadas será el objetivo principal del plan de convivencia.

6.3. Elaboración y puesta en práctica del Plan

Después de la justificación y evaluación inicial se deben ordenar los objetivos en función de su prioridad, teniendo presente que el plan es un proyecto en continua expansión y revisión, que no es lo mismo empezar de cero que llevar tiempo trabajando la convivencia y los valores cívicos y democráticos, y que tendrá que estar adaptado para cada una de las distintas etapas educativas que se impartan en el centro.

Una vez formulados los objetivos que se espera alcanzar, se proponen las actuaciones, los responsables, la temporalización, los destinatarios, los indicadores de logro, etc.

El Plan de Convivencia del Centro está íntimamente ligado a otros documentos identificativos del Centro:

- Plan de Convivencia y **Proyecto Educativo del Centro**. El Plan, tal y como recoge la Ley de Educación, ha de estar integrado en el PEC.
- Plan de Convivencia y **Reglamento de Régimen Interno**. En el RRI, referido al Plan de Convivencia, se harán explícitos actuaciones y elementos en los bloques de: los principios educativos, la estructura pedagógica, la participación de las familias y las normas de convivencia y relación.
- Plan de Convivencia y **Plan de Acción Tutorial**. El Plan de Convivencia debe considerar acciones para realizar desde el PAT en el bloque de los objetivos, en el bloque de las actuaciones y en el de acción tutorial.

BIBLIOGRAFÍA

- Armas, M. (2005). *Alumnado con problemas de conducta*. Santiago de Compostela. Consellería de Educación (Xunta de Galicia).
- Armas, M. (2006) *Como prevenir e intervenir en conflictos y problemas de conducta*, Madrid: Praxis.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Casamayor, G. e outros (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Federación Provincial de APAs de Centros Públicos da Coruña (2007). Un plan para a convivencia nos centros. *Revista Galega de Educación*, nº 38.
- Gadner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Mariana, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello Orts, J. (2005). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

USOS Y EXPECTATIVAS DE LAS REDES SOCIALES DE LOS ADOLESCENTES (POTENCIALES LÍNEAS DE FORMACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS)

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

isabeldans@edu.xunta.es

Máster en Comunicación y educación en la red (UNED)

Resumen

Las redes sociales son las herramientas virtuales más utilizadas por los jóvenes españoles en este momento. Actualmente se observan ciertas opiniones en los medios de comunicación donde se trivializa su uso como un instrumento meramente de ocio o enemigo de la socialización.

Se trata de conocer a qué dedican el tiempo en las redes sociales los adolescentes y cómo mejorar educativamente su desarrollo. Para ello presuponemos un interés social generalizado por profundizar en los hábitos de la población adolescente, en los retos educativos que plantean en cuanto segmento de edad que habitualmente es considerado un período difícil y complejo. A pesar de esto, nos gustaría sugerir un horizonte partiendo de esta investigación: en qué medida se podrían mejorar y reorientar el uso y diseño de las redes para, satisfaciendo a nuestros adolescentes, lograr objetivos educativos. Todo esto dentro de los principios de la Sociedad del Conocimiento, desde un enfoque educocomunicativo.

1. PRESENTACIÓN

Como profesora de ESO y Bachillerato y monitora de tiempo libre, así pues puedo decir que como educadora, el tema del uso de las redes sociales en los adolescentes me preocupa desde hace tiempo. Ante la evidencia del boom de las redes surgió la cuestión: ¿Para qué usan las redes sociales los adolescentes? Precisamente este estudio podría ir encaminado a abrir la puerta a posibles nuevos enfoques en los contenidos y en el diseño de las herramientas virtuales. Además de servir de indicador en la necesidad de una educación virtual de las familias, los centros educativos y los propios adolescentes; de la sociedad, al fin.

Ken Bain (2005:20) en su obra señala que “probablemente la innovación con mayor potencial de cambio y mejora se sitúa en la capacidad de tomar decisiones y actuar de forma coordinada en asuntos relativos a estrategias y formas de enseñanza por parte de un grupo de profesores y profesoras (...). Y esto nos sitúa ante el reto de ir cambiando progresivamente las creencias, los hábitos, los supuestos, en suma, una cultura de la docencia muy anclada en la idea del individualismo del docente (basada en la idea de que enseñar significa fundamentalmente "dar clase"), hacia una cultura basada en la consideración de la docencia como responsabilidad compartida”.

El objeto de esta investigación trata de acercarse a una nueva dimensión social, la virtual en cuanto mediadora de la formación de nuestros alumnos. Se trata de destacar la relevancia del uso en las redes, el valor actual y la expectativa que los adolescentes tienen sobre estas, para tomarlas como punto de partida para futuras líneas de educación “cambiando progresivamente creencias, hábitos y supuestos” que, en muchos casos son meramente simplistas y reduccionistas. Y esto podría darse desde el uso significativo que los adolescentes dan a las redes y de una forma coordinada por familias, centros educativos y otros agentes sociales.

2. INTRODUCCIÓN

El campo de análisis en el que nos vamos a centrar son los adolescentes, delimitando la edad entre los 11 y los 16 años. A pesar de entender las limitaciones de un sesgo por edad que es variable según los autores que definan el concepto de adolescencia, nos inclinamos por este segmento que corresponde a la etapa secundaria obligatoria en España. Partiríamos de una definición de adolescente y de red social. Para determinar algunas variables más aún, diferenciaremos las respuestas por sexo. Esta determinación nos parece muy relevante a la hora de clasificar los usos y contenidos chicos y chicas en las redes sociales. Además, podremos relacionar el uso y el acoso. Para esto nos apoyaremos en los estudios donde se determina el predominio de la función comunicativa en la mujer y comprobaremos si entre las adolescentes se confirma esta teoría.

Es posible que se produzca este conocimiento ya que el propio medio de las redes nos permitirá encuestar, formar grupos de discusión, etc. que por estar situados en la propia plataforma de uso generará respuestas auténticas. Además se realizarán cuestionarios en un ambiente formal: colegios, IES, etc. y en otros espacios no formales como pueden ser actividades lúdicas en una asociación.

Nuestro método quiere o pretende situarnos al lado de los adolescentes y no en frente, para facilitar que hablen sobre un campo que en muchos casos se percibe como negativo. A modo de ejemplo pueden verse los recientes casos de violencia juvenil asociados al uso de las redes por la prensa española. No es pues nuestra perspectiva, se trata de enfocar las redes como medios de construcción educativa y para esto debemos partir de su uso para transformar esa misma realidad.

Una vez analizados los usos de los adolescentes de las redes sociales como instrumento de relación personal, ociosa, etc. nuestra propuesta pretende afrontar la construcción del conocimiento a partir de esta herramienta tan utilizada.

Nos centraremos en cuatro áreas de investigación: ¿cuál es la parte que más usas de las redes sociales? ¿para qué crees que sirven? ¿para qué podrían servir? ¿cómo te gustaría que fueran o qué echas en falta?

Nuestro estudio se centra en la Red social TUENTI con Adolescentes de 11 a 16 años

Partiríamos de una definición de “adolescente” extraída del DRAE “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo” así pues, como hemos visto antes nos referimos a la etapa secundaria obligatoria, por acotar el campo.

La fragmentación y la disolución del yo en la posmodernidad chocan decididamente con la intención del adolescente de imponer su ego en la red social. Tendremos ocasión de acercarnos a este fenómeno paradójico. El yo tiene muchas caras, donde se refleja lo que desearían ser y eso se va transformando continuamente porque, de alguna manera, decimos

que no tienen una personalidad formada –madura- (aunque sabemos como el dinamismo propio del ser personal nos lleva a afirmar que se trata de un proceso de cambio constante) El adolescente ya es una persona y al mismo tiempo está en construcción.

Mucho más interesante es la arcaica definición del diccionario académico sobre “red”:

9. Conjunto de personas relacionadas para una determinada actividad, por lo general de carácter secreto, ilegal o delictivo. Red de contrabandistas Red de espionaje

10. Conjunto de ordenadores o de equipos informáticos conectados entre sí que pueden intercambiar información.

Entre estas dos acepciones encontramos la inexistencia de una definición y no obviamos señalar como el punto de vista semántico tiende a la relación electrónica de los medios, no de los sujetos; al fin, de las personas y, en nuestro caso, los adolescentes. La red como un fenómeno de interacción abierto que podría incidir definitivamente en el sistema muchas veces cerrado de enseñanza.

Así pues se nos plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- Comprobar si predomina un mayor uso de las redes en las mujeres, al detectarse una mayor número de casos de acoso.
- Comprobar la frecuencia horaria nocturna, ligada al carácter de elemento prohibido o puramente ocioso en el ámbito educativo
- Los adolescentes pueden buscar una personalidad virtual más ligada a la real (creación de perfiles verdaderos)
- Detectar si las redes son lugares de afirmación de los valores adolescencia, como punto de apoyo educativo, para el aprendizaje significativo.
- ¿Puede ser la amistad virtual motor de aprendizaje y una fuente de recurso educativo?
- Los educadores participan y colaboran en las redes sociales de los adolescentes

3. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El método de investigación consideraría inicialmente las evidencias cuantitativas, pero resalta la importancia de las evidencias cualitativas –de cara a poder aplicar esta investigación en el diseño de las redes y la formación sobre estas- de un conjunto de fuentes: sacando conclusiones de los testimonios que escucharíamos, de los documentos leídos y tejer así una historia global en lugar de realizar un análisis meramente estadístico de datos de carácter cuantitativo.

Utilizaremos varias fuentes de investigación sobre nuestros sujetos: 1) entrevista formales e informales; 2) grupos de discusión –en red- de sus ideas sobre las redes sociales; 3) observaciones de las redes sociales; 4) cuestionarios.

Nos centraremos en cuatro áreas de investigación: ¿cuál es la parte que más usas de las redes sociales? ¿para qué crees que sirven? ¿para qué podrían servir? ¿cómo te gustaría que fueran o que echas en falta?

Nuestro método quiere o pretende situarnos al lado de los adolescentes y no en frente, para facilitar que hablen sobre un campo que en muchos casos se percibe como negativo. A modo de ejemplo pueden verse los recientes casos de violencia juvenil asociados al uso de las redes por la prensa española. No es pues nuestra perspectiva, pues se trata de enfocar

las redes como medios de construcción educativa y para esto debemos partir de su uso para transformar esa misma realidad.

Una vez analizados los usos de los adolescentes de las redes sociales como instrumento de relación personal, ociosa, etc. Nuestra propuesta pretende afrontar la construcción del conocimiento a partir de esta herramienta tan utilizada.

Es posible que se produzca este conocimiento ya que el propio medio de las redes nos permitirá encuestar, formar grupos de discusión, etc. que por estar situados en la propia plataforma de uso generará respuestas auténticas. Además se realizarán cuestionarios en un ambiente formal: colegios, IES, etc. y en otros espacios no formales como pueden ser actividades lúdicas en una asociación juvenil.

4. OBJETIVOS

4.1. Primarios

- Comprender el valor educativo de las redes sociales
- Características del uso de las redes en adolescentes
- Principales argumentaciones en favor de las redes sociales por adolescentes
- Relación entre uso de las redes sociales y sexo en adolescentes
- Relación entre uso de las redes sociales y edad en adolescentes establecer unos parámetros de formación adecuados al uso por edad y sexo

4.2. Secundarios

- Grado de satisfacción con las redes sociales
- Actitudes hacia las redes sociales
- Rediseño de las redes
- Facilitar una aproximación práctica a las limitaciones y soluciones que plantea el uso de las redes sociales

Precisamente este estudio podría ir encaminado a abrir la puerta a posibles nuevos enfoques en los contenidos y en el diseño de las herramientas virtuales. Además, de servir de indicador en la necesidad de una educación virtual de las familias, los centros educativos y los propios adolescentes; de la sociedad, al fin. De cara a poder aplicar esta investigación en el diseño de las redes y la formación sobre éstas.

5. FUENTES DE INFORMACIÓN

- Entrevistas a adolescentes en situaciones “formales” (centros educativos) y en situaciones informales (asociaciones, campamentos, etc.)
- Cuestionarios (los modelos se anexan al final)
- Conversaciones con adolescentes en contextos formales -como un centro educativo- e informales -como la sede de una asociación, un lugar de ocio, un chat, etc.-
- Grupo de discusión.

M. Moliner (2004) define grupo como “conjunto de personas o cosas que están o se consideran juntas”. Los grupos son una de las materializaciones de ese afán universalizador de la Red. En primer lugar grupo es un conjunto de personas, así pues los grupos en internet reúnen el elemento material de las cosas y el elemento humano de las personas. Esta interacción, en cuanto las diferentes herramientas responden a las necesidades que se derivan de nuestra investigación. Podríamos utilizar alguno de los grupos más populares para iniciar la investigación sobre las redes:

- <http://es.groups.yahoo.com/>
- <http://groups.google.es/>
- <http://es.msnusers.com/>
- <http://home.spaces.live.com/?showunauth=1>

O bien crear un evento en una red social y enviar mensajes privados de forma aleatoria a contactos desconocidos entre sí.

- Observación de la red: acceso facilitado por ellos, alumnos de los centros educativos. A través de algunos contactos “públicos” podremos acceder al perfil que los adolescentes tienen en su red y constatar su uso mediante un muestreo por edad y sexo. El inconveniente es la escasa fiabilidad de la edad y de los datos que ellos mismos ofrecen.
- Bibliografía y estudios ya publicados

Material que resultará al final de la investigación

- Una wiki y un blog sobre el tema: trabajo colaborativo; el muestreo ya es publicado simultáneamente.
- Una publicación impresa en revistas de pedagogía o de nuevas tecnologías.
- Un libro o una tesis.
- Divulgación general en un reportaje periodístico.

Medios utilizados:

- Agenda grabadora o dispositivos grabadores y reproductores con memoria suficiente.
- Tarjetas de memoria SD compatibles con ordenador.
- Ordenador con conexión web y webcam.
- Software básico: Excel, outlook para los contactos o algún gestor de contenidos como Project pier que agrupa y organiza contactos, correos, proyectos, etc en una misma plataforma, con un blog y una wiki

6. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

- Duración total: 1 curso académico (9 meses)
- Cronograma:

Meses	sept	Oct	nov	dic	Ene	feb	marz	abril	may	Jun
Recopilación información	X									
Planificación y contactos		X								
Contactación		x	x	x	X	x	x	x		
Entrevistas			x	x	X	x	X			
Cuestionarios				x	X	x	X			
Grupo de discusión					X	x				
Análisis						x	x	X		
Informe								x	X	
Difusión								x	x	x

Mantendremos siempre abierto el canal de contacto, pues pueden surgir nuevas experiencias que completen nuestro trabajo, fruto de una reflexión más profunda por parte de los adolescentes.

7. CONCLUSIONES

Ofreceremos a la comunidad educativa un debate basado en los datos que nos ofrecen los propios adolescentes sobre la necesidad de tomarse en serio la educación de lo virtual, dejando de aparcarlo como si se tratara de una mera ficción quijotesca.

Plantaremos una reflexión sobre la identidad que ofrecen los adolescentes en las redes sociales, a fin de delimitar con precisión en qué consisten los perfiles de identidad a fin de examinar sus características precisas.

8. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN, EN SU CASO, DE LOS RESULTADOS AFECTAN A:

- Centros educativos
- Asociaciones o casas de la juventud, centros de información juvenil
- Institutos de la educación
- Centros de formación de profesorado
- Medios de difusión masiva con orientación a padres y madres.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castells, P. e I. de Bofarull (2002). *Enganchados a las pantallas*. Barcelona: Planeta.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.

Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

San Millán, A. (2000). *Cómo proteger a sus hijos en el ciberespacio*. Madrid: Espasa.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Europa press: 10/02/2009. Fecha de acceso 20/02/2010: <http://www.rtve.es/noticias/20090210/las-escolares-adolescentes-son-principal-diana-del-acoso-internet/230381.shtml>

Redes (Revista hispana para el análisis de las redes sociales): Fecha de acceso 10/02/2010: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/>

Educared, Fundación Telefónica. Fecha de acceso 12/02/2010: http://www.educared.net/mespana_recursos/home_12__esp_1__.html

Montuenga, A., *La Vanguardia*, 18/03/2009. Fecha de acceso: 14/02/2010: <http://www.lavanguardia.es/lv24h/20090318/53662598772.html>

Observatorio par la cibersociedad, Fecha de acceso: 24/02/2010: www.cibersociedad.net

ANEXOS

Modelos cuestionarios

EDAD:

SEXO:

RED SOCIAL QUE USAS:

¿Tienes agregados a profesores/as?

Sí No

¿A tu padre o madre?

Sí No

¿Cuál es la parte que más usas?

Fotos

Música

Chat – Muro

Foros

Mensajes privados

Noticias

Otros: _____

¿Utilizas tu red social para intercambiar apuntes?

¿Has hecho algún trabajo académico a través de una red?

¿Tus contactos te han resuelto dudas sobre algún tema escolar? Pon un ejemplo

¿Para qué crees que sirven?

¿Para qué podrían servir?

¿Cómo te gustaría que fueran o que echas en falta?

Protección de datos

■ Obligaciones de la nueva LSSI para los servicios de la sociedad de la información en <http://www.lasasesorias.com/es/publica/arealeegal/leydeinternet.html#1>

■ Ley 34/2001, de 12 de julio de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico (LSSI-CE) en <http://www.lasasesorias.com/es/publica/arealeegal/leydeinternet.html#2>

■ Página oficial en <http://www.issi.es/HTML/ServerPages/home.php>

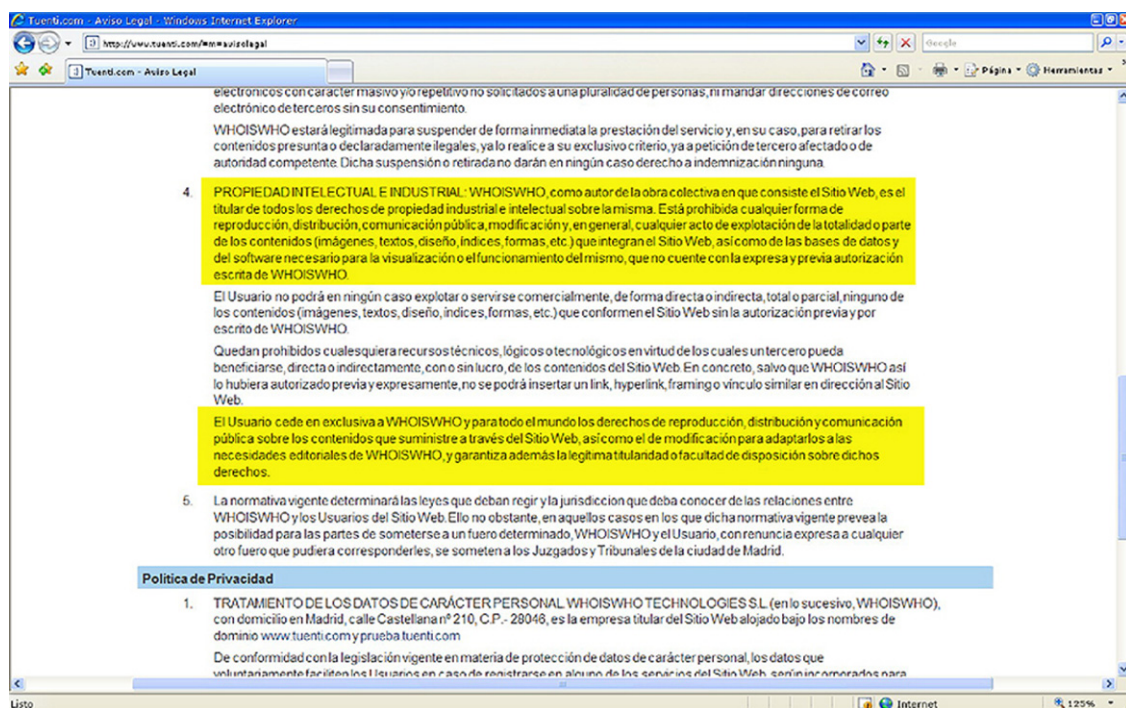
Modelo de ficha sobre protección de datos

Los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en el fichero _____ cuya finalidad es _____, inscrito en el Registro de Ficheros de Datos Personales de la Agencia de Protección de Datos de _____.

El _____ órgano _____ responsable _____ del _____ fichero es _____, y la dirección donde el interesado podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición ante el mismo es _____, todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Cesión de datos en las redes

A modo de ejemplo. Tuenti; la red más utilizada por los adolescentes españoles:



CAMBIOS DEL TRABAJO DEL PROFESOR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

isabeldans@edu.xunta.es

Máster en Comunicación y educación en la red (UNED)

Resumen

Aproximación a las novedades que aporta la sociedad del conocimiento al mundo laboral y, en concreto, al que resulta ser el trabajador del conocimiento por excelencia: el profesor. Pretendemos poner así de relieve la incertidumbre de este ante lo que la sociedad y el Estado le requieren, en cuestiones tales como su idoneidad en la formación en competencias. Una vez desarrollados el concepto y las implicaciones de la sociedad del conocimiento, desarrollaremos lo que podría denominarse “crisis del trabajo”; la demanda de un perfil en competencias. Otro epígrafe correspondería a la noción de competencia aplicada al empleo. Incluiremos aquí las ideas de Hargreaves, sobre el perfil del profesor en la sociedad del conocimiento. Para finalizar, realizaremos una recapitulación de todas las ideas expuestas en un apartado específicamente dedicado a las conclusiones, donde se pondrán de manifiesto las incertidumbres que plantea nuestro tema, en orden a la redefinición de un nuevo marco laboral.

1. INTRODUCCIÓN

Con la elaboración del presente trabajo, se pretende ofrecer una aproximación a las novedades que aporta la sociedad del conocimiento al mundo laboral y, en concreto, al que resulta ser el trabajador del conocimiento por excelencia: el profesor. Pretendemos así poner de manifiesto la incertidumbre del profesor ante lo que la sociedad y el Estado le requieren ante cuestiones tales como su idoneidad en la formación en competencias. De este modo, queda abierta a la reflexión crítica lo que se plantea como una teoría de las competencias prácticamente impositiva y una realidad llena de problemas para el trabajador del conocimiento.

Para la consecución de lo que acaba de decirse, es necesario comenzar realizando una aproximación al concepto de “sociedad del conocimiento”, pues es el marco al que nos referiremos más adelante. Al respecto, ha de advertirse que el concepto “sociedad del conocimiento” gira en torno a la Sociedad de la Información, donde ya se divisa el imperio de lo tecnológico como la panacea universal. De algún modo, ello se desprende de la siguiente afirmación: “De acuerdo con la declaración de principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información llevado a cabo en Ginebra (Suiza) en 2003, la Sociedad de la Información debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la

promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas” (el subrayado es nuestro).

En los últimos años, y a una velocidad sorprendente, nuestra sociedad parece haber cambiado su organización económica mundial, habiendo provocando esto un modelo de crecimiento económico (que también podría señalarse como la causa de la actual crisis económico-financiera) vinculado a la codificación del conocimiento. Como diría F. BACON, “el conocimiento es poder”, si bien es cierto que en el mundo actual los que detentan el conocimiento, los que saben, no son necesariamente los que mandan; sólo tenemos que pensar la escasa relevancia del mundo académico en las grandes decisiones mundiales. Con relativa frecuencia, se habla hoy de la posesión y gestión del conocimiento y es por ello que dicha gestión no afecta sólo a la economía del conocimiento, sino también a la dimensión política y social.

En palabras de A. HARGREAVES (2003:28), la sociedad del conocimiento tiene tres dimensiones”. Y así: a) “en primer lugar, comprende la esfera educativa, técnica y científica expandida, tal como la describió Daniel Bell”; b) “en segundo lugar, implica modos complejos de proceso y circulación de conocimiento e información en una economía basada en los servicios”; y c) “en tercer lugar, acarrea cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que lleven al máximo de oportunidades para el aprendizaje mutuo y espontáneo”.

La sociedad de conocimiento propone soluciones híbridas de personas y tecnología (fines y medios, en teoría). Superada ya una concepción de la tecnología como un sustituto del individuo, el diseño y el fin de los medios tecnológicos parecerían orientados a interactuar con el usuario; al fin, con el individuo. Lo cierto es que es difícil demostrar que la tecnología, el acceso a ella no sea todavía un fin en sí misma, donde se le da prioridad a la “usabilidad y accesibilidad” frente a la finalidad, que la dota de sentido. Nos hallamos inmersos en un proceso de cambio. La sociedad del conocimiento recalca la importancia del análisis, la combinación y hallazgo de significados utilizando las herramientas tecnológicas. Se trata, en palabras de K. KRÜGER, de una “tecnología intelectual”, hasta el punto de considerar que “la verdadera sociedad del conocimiento es la que se basa en operaciones de conocimiento”.

1.1. Características

Aún con todo, cabría cuestionarnos la realidad de este “conocimiento”, ante la existencia de no pocos interrogantes. ¿Cuál es el nivel de profundidad con el que se adquiere?; ¿existe realmente una adquisición de conocimiento o es, en realidad, tan solo un proceso de transmisión o información?; ¿qué habilidades (o competencias) se benefician o salen perjudicadas a partir de este fenómeno?; ¿cuál es la trascendencia de la llamada gestión del conocimiento?; ¿cuál es el impacto en la educación y cómo se debe enfrentar este fenómeno? Como puede observarse, son muchos los frentes abiertos para la reflexión, pero nos gustaría delimitar nuestro trabajo hacia las repercusiones reales que se derivan para el trabajador del conocimiento.

M. CASTELLS, afirma que “la característica distintiva del trabajo en la era de la información es la centralidad del conocimiento, especialmente conocimiento general ‘transportable’, que no es específico de un trabajo o una compañía determinados” - Y es esta idea de lo cambiante de la “sociedad-red”, la flexibilidad en la empresa o en el empleo lo que, en resumidas cuentas, termina por provocar una inestabilidad social. Existe una mayor conciencia de los riesgos de la vida moderna; lo que según A. HARGREAVES (2003:8) se

denominaría “sistema frágil”. Quien no acceda al conocimiento sufre el riesgo de exclusión social. Lo que ocurre es que la objetividad en torno a qué se refiere este dominio técnico del conocimiento está en entredicho. Esto puede verse a modo de ejemplo en la consecuencia inevitable de que el aumento de los títulos provoque, de algún modo, la devaluación de los mismos. La educación se plantea como un derecho universal y un bien social, pero la barrera de las nuevas competencias supera una dimensión objetiva, de pura cualificación técnica. Que la uniformidad en el currículo debería plantearse como un avance social no genera ninguna duda, pero no es menos cierto que también puede suponer una barrera en la inclusión digital. Quiere ello decir que quienes no alcancen el estándar prefijado no podrán acceder a determinados puestos en la sociedad del conocimiento, produciéndose a fin de cuentas, cierto tipo de marginación. O lo que es peor aún, el desempleo considerado como una consecuencia de la falta de formación. ¿Qué será, pues, de los oficios, los trabajos manuales y lo que se ha denominado el primer sector de producción? La realidad esconde otra carta en su baraja, pues a día de hoy los titulados se acumulan, lamentablemente, en las colas del paro. Donde se le ofrecen al desempleado cursos de formación, en vez de puestos de trabajo.

ECHEVERRÍA plantea la “necesidad de ofrecer indicadores distintos a los infomercantiles”, para la construcción de una sociedad del conocimiento. Entendida ésta como un bien de consumo, se crea un abismo entre los que dan acceso al conocimiento —y que lo detentan—, y los que acceden al mismo. Tanto es así, que el acceso de algunos al conocimiento en cuestión se produce como si se tratase de un bien privado, casi exclusivo. Se crea así una suerte de élite del conocimiento: es entonces cuando puede afirmarse, ya con toda rotundidad, que verdaderamente el conocimiento es poder; un bien privado que abarca el bien público, una separación entre los ciudadanos ricos y los pobres. Y, en resumidas cuentas, lo más lejano a la primitiva filosofía de la Red.

Cabe advertir, sin embargo, que no se trata solamente de ofrecer servicios y productos, sino de fomentar una verdadera construcción del conocimiento. Se habla así del “trabajo colaborativo o cooperativo”, la competencia digital, las habilidades emocionales, la recolocación o la flexibilidad; indicadores todos ellos que recaen sobre el individuo como sujeto responsable de su porvenir profesional. La sociedad del conocimiento se prueba también en el desarrollo de las capacidades para interactuar. Hoy en día parece haber quedado superado el recurso a la provisión de medios y a las múltiples herramientas tecnológicas, puesto que esto no supone un cambio en las organizaciones, ni en las personas. El cambio es responsabilidad del individuo, hasta el punto de poder afirmar que la tan manida aseveración relativa a que una empresa es inteligente si sus trabajadores lo son sigue conservando su plena vigencia.

No obstante, ello nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿En qué consiste esa nueva inteligencia? Pues, en esencia, se trataría de la adquisición de habilidades para procesar el conocimiento de forma significativa, de formar redes de relaciones, de desarrollar cualidades personales de tipo emocional (tales como el liderazgo, la empatía, etc.). De este modo, se procesa la información y se le da forma al conocimiento. Ello implica que los trabajadores sean capaces de elaborar creativamente, así como de superar, detectar y cambiar los modelos, por mapas y las jerarquías por equipos.

Lo que acaba de decirse merece una reflexión más detenida. Y es que parece ser el imperio del mercado el que marca el objetivo tanto al trabajador como a su equipo. La teoría socializadora vende una idea de seguridad, de fortalecimiento de las habilidades, de mejora en la comprensión y solución de los problemas que podría ocultar otra interpretación posible. El trabajo en equipo es donde parece ser que el equipo el que custodia el conocimiento, con lo que el trabajador puede verse despojado de su propia riqueza. De hecho, se trata

de un auténtico riesgo en el empleo, pues puede suponer la pérdida de este. Y esto a su vez nos lleva a plantearnos cuál es el valor del trabajador, si además el mérito es del equipo; si no es una situación de indefensión para el trabajador que no se adecua o recicla lo suficiente para estar al día en los cambios constantes en los procesos; y, en última instancia, incluso, hasta dónde puede y debe llegar la responsabilidad legal de la custodia del conocimiento y la propiedad intelectual. En suma, la gestión del conocimiento es sólo uno de los aspectos a través de los cuales podemos atisbar la complejidad de la sociedad del conocimiento, quizá precisamente porque se halle en construcción.

2. CRISIS DEL TRABAJO: CAMBIOS ACTUALES

Como se sabe, las transformaciones actuales implican a distintos sectores sociales. El innegable avance de las nuevas tecnologías, que conlleva un nuevo modo de actuación en el ámbito de las relaciones profesionales y en el propio desempeño del trabajo, convive con modelos tradicionales de trabajo asalariado, que son igualmente necesarios para el desarrollo industrial. Se detecta así una distancia cada vez mayor entre los distintos tipos de empleo por cuenta ajena, produciéndose constantes y llamativos cambios en este terreno. Al respecto, y a lo largo de las páginas que siguen, se va a tratar de deslindar en qué consisten dichos cambios y cuáles son las implicaciones más relevantes que tienen.

Con este objetivo, resulta especialmente ilustrativo comenzar el presente apartado recogiendo algunas de las ideas expuestas por un sector doctrinal que se ha ocupado de esta materia; autores para quienes una de las principales características o manifestaciones de la denominada crisis del trabajo es lo que se conoce como la “individualización”: el modelo postfordista, más flexible y global, oculta un peso mayor del trabajo sobre el individuo. En palabras de L.E. ALONSO, “la activación, la empleabilidad y el aprendizaje son los lugares discursivos a los que acude la actual retórica de la individualización de las responsabilidades y el autocontrol de la carrera laboral”, de tal manera que “oscurecido el trabajo como realidad colectiva y responsabilizados los individuos de adaptarse, formarse, reciclarse y conformarse”

Así las cosas, puede parecer que, por un lado, transcurre la teoría, mientras que, por otro, se impone la realidad de un marco laboral cambiante, con una fuerte exigencia individual: movilidad, polivalencia, formación, disponibilidad general, etc. Todos ellos son rasgos que conforman lo que se podría llamar la inseguridad del trabajo en el capitalismo actual. Los cambios tecnológicos, jurídicos y sociales de la fuerza del trabajo han supuesto un replanteamiento del mismo: se ha producido una fuerte flexibilización y mercantilización. Todo ello ha implicado a su vez una crisis en las relaciones laborales, la cual, en palabras de A. SERRANO y E. CRESPO, “se extendería en torno a tres ejes: una crisis de regulación del mercado de trabajo, una crisis del desempleo y una crisis de la ciudadanía”

Esta crisis en el trabajo llega a todos los niveles. Así pues, las leyes del Mercado, las leyes del Estado e incluso las de la sociedad inauguran una época donde el conocimiento queda inevitablemente vinculado al riesgo. La evolución de la naturaleza y las condiciones del trabajo ha movilizó las bases de estabilidad del trabajador. “Puede entenderse en toda su profundidad la crisis del empleo que sufren las sociedades europeas desde la segunda mitad de los años ochenta. Es una crisis que va mucho más allá de su expresión en altas tasas de paro y de precariedad en las formas de empleo; es una crisis que remueve la piedra angular sobre la que se hallaba construido el orden social anterior”

Ante el panorama inestable que presenta la sociedad del conocimiento, tal como hemos expuesto en el epígrafe anterior, la individualización del trabajo establece diferentes niveles de trabajadores y, lo que es peor, la crisis del empleo tiene repercusiones sociales tan drásti-

cas e inmediatas como es la propia falta de empleo. La otra cara de la moneda resulta ser la creación de una forma de empleo flexible, que —en contrapartida— deja al descubierto las necesidades de protección social

La formación se plantea hoy como la solución al desempleo, logrando evidenciar en buena medida la responsabilidad del paro en la falta de formación y, en última instancia, en el propio trabajador. En palabras de Serrano y Crespo, “frente a concepciones anteriores que entendían el desempleo como una falta de trabajo, lo novedoso de esta noción es el plantear la exclusión social en términos de falta de competencia personal”, hasta el punto de que “la falta de empleabilidad es entendida como la carencia de las competencias personales necesarias para adaptarse a la economía basada en la información y conocimiento”.

Como es bien sabido, el desempleo ha ido creciendo paulatinamente en Europa. En este sentido, algunos autores defienden que el desempleo europeo es básicamente estructural por lo que consideran urgente pasar de una política del desempleo a una política de creación de empleo. Las políticas europeas se orientan a la mejora de la capacidad de inserción profesional, al fomento de la capacidad de los trabajadores y de las empresas, y al refuerzo de la política de igualdad de oportunidades. El lema que resumiría estas políticas podría ser el de “Empleo y protección social”. Y entre las posibles medidas que comprenden dichas políticas se encuentran, entre otras, las relacionadas con la formación y el tiempo de trabajo, el proceso de determinación salarial, el reciclaje profesional y la movilidad de los trabajadores.

Sobre el planteamiento europeo en esta materia cabe recordar aquí la reflexión de A. SERRANO y E. CRESPO, cuando afirman que “este discurso plantea los efectos de las nuevas tecnologías en la organización del trabajo, en la noción [misma] de empleo y en la demanda de cualificaciones”. De esta forma, el referido “discurso no solamente propone una teoría acerca de las recientes transformaciones económicas, sino que implica un proceso de redefinición social e ideológica, dirigido a crear un nuevo marco de legitimación de la actividad económica”. Es más, el mismo establece una nueva «normalidad» y supone una rearticulación del sentido del trabajo, del tiempo y de las relaciones personales”. Lo que ocurre es que, la evolución tecnológica supone un retroceso en la conquista social del trabajo. La inclusión digital es publicitaria, puesto que la exclusión digital está viva y sin solucionar.

Como muestra ilustrativa de lo que acaba de decirse, podemos señalar un nuevo cometido que recae sobre el individuo: la gestión que debe adaptarse al tipo de trabajo o de tarea. Esto implica la demanda de un perfil en competencias; perfil basado en una gestión combinada de gestión por objetivos y gestión por competencias; objetivos estándares (dirección por objetivos), que se combinan con la gestión por competencias o, también, por misiones. La dirección por objetivos tiene unas limitaciones que no se resuelven fácilmente añadiendo objetivos no financieros o circunscritos a comunicar con mayor intensidad un sistema de valores extramuros del sistema de gestión. Por ello mismo, es necesario plantear un nuevo sistema de gestión que oriente y enriquezca dichos objetivos. La dirección por misiones resolvería los problemas de la dirección por objetivos y englobaría, a su vez, otras propuestas de los últimos años, como es la gestión por competencias. Y ello, con el fin de aumentar la capacidad de identificar a las personas con la empresa en la que trabajan y lograr un mayor rendimiento en todos los niveles de la organización. Se trata, en fin, de nuevo de un superávit prácticamente emocional por parte del individuo, relacionando al buen trabajador con su nivel de compromiso personal.

De hecho, es precisamente esta teoría empresarial de las nuevas organizaciones la que hace peligrar el empleo de todo aquel individuo que no suma las exigencias crecientes de

esta sociedad del conocimiento. Y es que, como con todo rigor se ha afirmado “toda la triunfal inflamada y generalizada retórica de la nueva gestión de personas, recursos humanos o competencias —siempre hablando del valor de las habilidades y las emociones— no deja de ser la otra cara de un modelo de uso de la fuerza de trabajo y la de organización económica centrada en el traspaso, hacia las personas concretas, de los costes de explotación (materiales e inmateriales, económicos y psicológicos) de la empresa-red”.

3. LA CRISIS DEL TRABAJADOR DEL CONOCIMIENTO

Inmersos en esta situación de inestabilidad es el trabajador quien, al fin y a la postre, está en crisis. Es él quien debe formarse y hacerse con las nuevas herramientas tecnológicas, para acceder así al “privilegio” en que se está convirtiendo el trabajo. La solución puede parecer sencilla si se generaliza la formación en competencias, a fin de lograr la inclusión social.

Sin embargo, estrechamente vinculado a este planteamiento teórico nos encontramos con ciertos problemas prácticos. Y así, en primer lugar, la noción de “competencia” aparece como la gramática del trabajador. Pero, ¿cuál es la diferencia entre competencia y cualificación? Se entiende por cualificaciones “los conocimientos que una persona aprende a partir de una formación más o menos formalizada en instituciones educativas y acreditada con un diploma”; mientras que “las competencias... son un componente de la actividad laboral más informal y más psicosocial; más que conocimientos precisos y técnicos, son orientaciones hacia el trabajo, actitudes hacia el cambio y disposiciones frente a la empresa” (Alaluf y Stroobants, 1994; Zimmermann, 2000). Por su parte, S. MORGENSTERN habla de las competencias como “objetivos educativos”. Se trataría de ciertas habilidades psicológicas, apartadas de una formación o aprendizaje técnico, que, como hemos comentado anteriormente, reforzarían el peso de la individualización del trabajo. También A. SERRANO y E. CRESPO se plantean tres tipos de competencias: competencias personales (empleabilidad), de ciudadanía (activación) y nuevos modos de regulación social (flexibilidad).

Sin lugar a dudas, quizá sean tres los tipos de competencias particularmente valoradas por el empresario: competencias comunicativas, competencias cognitivas para hacer frente a situaciones urgentes y competencias vinculadas a la iniciativa y a la creatividad. Se establece así un nuevo compromiso entre un modo de organización más flexible por parte de la dirección y una demanda de lealtad e implicación con la empresa por parte de los trabajadores.

Las consecuencias e incongruencias de este perfil del trabajador, esconden un enfrentamiento entre lo compartido y lo individual; es decir, al final la necesidad de esa nueva de formación recae en el trabajador y, lo que es más grave aún, el desempleo, la falta de empleo no es ya un problema tanto de magnitud estatal, como personal. Las cualidades de liderazgo, la capacidad de motivación, la autonomía y la gestión del cambio, entre otras, son conceptos de marketing que, desde luego, son valoradas sobremanera hoy en día. El dilema es cómo se cuantifica su virtualidad en relación a los conocimientos o a la experiencia.

La interactividad y la reapropiación crítica del conocimiento parecen las salidas del trabajador. La máquina del trabajo son las personas. Un ejemplo ilustrativo de esta problemática es la figura del profesor, como protagonista de la sociedad del conocimiento. Por un lado, parece claro que podría considerarse uno de los impulsores del conocimiento —o “catalizadores” como los denomina A. HARGREAVES—; y por otro lado, la suya es una de las profesiones que se ve sumida en la perplejidad de los cambios en el trabajo. El profesor debe adaptarse a la evolución tecnológica, para cuyo fin se le dota de medios y de forma-

ción, dejando de lado muchas veces el núcleo fundamental de su labor: el fin es aprender, la enseñanza —con más o menos recursos— el medio. Esto enlaza con una idea apuntada al comienzo de este trabajo. Al menos en teoría, la sociedad del conocimiento busca soluciones híbridas entre personas y tecnología, pero no cabe duda de que el motor del cambio está en el compromiso individual.

Así las cosas, en palabras de S. MORGENSTERN, “no es de extrañar la obsesión de los padres por asegurar que sus hijos desarrollen las formas apropiadas de capital cultural, lo cual hace que la competencia por lograr futuras ventajas en el mercado de trabajo se plantee ya en edades muy tempranas”. Y un ejemplo sintomático de lo que acaba de decirse se materializa en el marketing que realizan ciertas universidades y centros de enseñanza, las cuales centran su prestigio —casi exclusivamente— en la formación en competencias. Tanto es así que, de alguna forma, el profesor se convierte en una especie de “facilitador”, de “compartidor”, pero con la consecuencia inevitable de que podría quedar en entredicho el valor de su conocimiento; su propia valía..

A este respecto, cabe reseñar algunos ejemplos de la oferta formativa para profesores que responden a las competencias personales, mientras que los escasos cursos oficiales se centran en cuestiones técnicas o puramente académicas. Algunos de dichos cursos que pueden servir para justificar este predominio de las habilidades emocionales y, por tanto, de cuestiones subjetivas en el perfil del profesor (no por ello negamos su necesidad, sino el abuso a que se prestan para reconocer el prestigio de un profesional de la enseñanza). Mencionamos tan sólo los títulos de algunos de estos cursos:

- “Transformarse para transformar”
- “Relaciones interpersonales y resolución de conflictos en el aula”
- “Ser docente hoy. Cómo afrontar los retos de nuestra práctica”
- “La educación de adultos en el marco europeo de la formación en competencias”.

Aunque es evidente que el profesor ha cambiado su rol, no lo es tanto que lo haya hecho el objeto de su profesión. Quizá, según lo que venimos exponiendo, se le exija más de lo que le corresponde. Veamos algunos ejemplos desde la óptica del perfil de trabajador formado en competencias. El profesor es un mediador activo que trata de motivar al alumno en todo momento, incluso se habla de él como mediador entre la red y el alumno. Casi podría decirse que funcionaría como una suerte de asesoría, con un importante conocimiento de los lugares de intercambio de información, con una accesibilidad y una disponibilidad sin horarios; lo que probablemente pueda terminar por suponer una invasión en la privacidad del trabajador.

A. HARGRAEVES describe la situación de los profesores como “contrapunto a la sociedad del conocimiento”. Dicho autor establece una serie de competencias o funciones que se le atribuyen al profesor:

- Promover el aprendizaje social y emocional, el compromiso y el carácter.
- Aprender a relacionarse con los demás de una manera diferente; reemplazar las cadenas de interacciones con lazos y relaciones duraderos.
- Desarrollar una identidad cosmopolita.
- Comprometerse con un desarrollo profesional y personal continuo.
- Trabajar y aprender en grupos en colaboración.
- Forjar relaciones con familias y comunidades.

- Construir la comprensión emocional.
- Preservar la continuidad y la seguridad.
- Establecer la confianza básica en las personas.

Con todo, en fin, no es menos cierto que la extraordinaria inversión que el profesor necesita realizar para alcanzar con éxito esos objetivos que se le requieren va a suponer —en la mayoría de los casos— un coste altísimo en su vida personal. Por supuesto que la comunidad educativa se hace fuerte con un profesor muy bien dotado, pero es innegable que el peso o la responsabilidad del empleo terminan por recaer en la capacidad individual del profesor y en el compromiso con su misión.

4. CONCLUSIONES

Antes de finalizar, conviene insistir una vez más en que con este trabajo se ha pretendido hacer un somero repaso a ciertos indicadores de una sociedad del conocimiento, que, a su vez, desvelan algunas carencias o limitaciones en el mundo del trabajo. Y buena prueba es la incertidumbre o las dudas que se generan en orden a la redefinición de un nuevo marco laboral, así como un ambiente laboral imbuido por las pretensiones de un trabajo flexible; dinámico; pero, a fin de cuentas, poco seguro. En concreto, hemos resaltado la cuestión de la evaluación del desempeño basada en cuestiones subjetivas y la exigencia de las competencias. Asimismo, también se ha hecho especial hincapié en el papel del principal trabajador del conocimiento, el profesor, quien aparece situado en el centro neurálgico desde un punto de vista profesional. Más en concreto, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La situación actual en el mundo del trabajo se puede calificar como de insegura y crítica. Los cambios profundos en la organización del trabajo, el avance de las tecnologías y la adaptación a un mercado laboral flexible, ponen en riesgo el empleo.
- Las nuevas dinámicas de gestión de competencias y perfiles profesionales, basadas en las competencias, oscurecen las dimensiones objetivas y técnicas del trabajo y, por tanto, también del conocimiento.
- El trabajador del conocimiento parece estar en riesgo y bajo la amenaza constante de sufrir cierta exclusión, debido quizá a una excesiva individualización del trabajo, a la fuerza compatible con la “obligatoriedad” de compartir el conocimiento. Pierde así valor, de algún modo, el profesional que posee dicho conocimiento, al tiempo que adquiere poder quien lo gestiona.

Pero es que además, resulta que el profesor enredado en la sociedad del conocimiento en modo alguno puede escapar a estas consideraciones, quedando pendiente la revisión de su profesionalidad, que al mismo tiempo queda con arreglo a criterios de conocimiento. No está de más, en fin, poner punto y final a estas conclusiones trayendo a colación una atinada reflexión de A. HARGREAVES (2003: 225), relativa al futuro de la enseñanza. En efecto, y suscribiendo sus palabras, resulta preciso “convertir de nuevo la docencia en una profesión moral, con visión, en la que los docentes conozcan y se preocupen por su mundo a la vez que por su trabajo, y como una parte de éste”. Por ello mismo, reclama la necesidad de “que los docentes recuperen su estatus y dignidad como algunos de los principales intelectuales de la sociedad, y que no sigan siendo los técnicos e instrumentos de los programas de otras personas... [Lo que] significa que los docentes sean tan activos en el mundo de los adultos como comprometidos están con sus chicos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. E. (2007): *La Crisis de la Ciudadanía Laboral*. Barcelona: Anthropos.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 345.
- Davenport, T. (2001): *Los principios básicos de la gestión del conocimiento. La empresa que viene I: pistas para entender los modelos de organización del siglo XXI*. Barcelona: Alta gestión.
- Echeverría J. (2001): Indicadores Educativos y Sociedad de la Información. OEI. Documento electrónico: <http://www.oei.es/salactsi/indicadores.htm>. Fecha acceso: 2 de julio de 2009.
- Hargreaves, A. (2003): *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Krüger, K. (2006): El Concepto de Sociedad del Conocimiento. *Universidad de Barcelona. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. (XI. 683). Documento electrónico: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>. Fecha acceso: 2/Julio/2009.
- Morgenstern, S. (2005): La Falacia de la Empleabilidad. *Le Monde diplomatique / el-dipló*, Año VII (78): 28-29.
- Morgenstern, S. (2000): La Crisis de la Sociedad Salarial y las Políticas de Formación de la Fuerza de Trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 6 (11), 117-148.
- Prieto, C. (2000): Trabajo y Orden Social: de la Nada a la Sociedad del Empleo y su Crisis. *Política y Sociedad*, 34, 19-32.
- Serrano, A. y Crespo, E. (2002): "El Discurso de la Unión Europea sobre la Sociedad del Conocimiento". *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 189-207.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_de_la_informaci%C3%B3n. Fecha de acceso: 15 de julio de 2009
- <http://bancodetalento.ceu.es/barcelona/?CAN=SE&SOP=GO&CPG=C01&GPA=001&ID=SEGOC01001> Fecha de acceso: 28 de julio de 2009
- <http://www.ccooensino.net/servlets/VerFichero?id=1696> Fecha de acceso: 28 de julio de 2009
- http://athenea.upo.es:2082/search~S1*sp?/tMeditationes+sacrae.+Ingl%7B226%7Des/tmeditationes+sacrae+ingles/-3,-1,0,B/1856~b1192476&FF=tmeditationes+sacrae+ingles&1,,9,1,0 Fecha de acceso: 29 de julio de 2009
- <http://www.eae.es/es/noticias/estudio-empleabilidad-de-la-poblacion-cualificada.html> Fecha de acceso: 14 de julio de 2009
- <http://www.elmundo.es/papel/2009/05/07/espana/14538729.html> Fecha de acceso: 14 de julio de 2009

LIDERAZGO DISTRIBUIDO: UNA VISIÓN INNOVADORA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Ingrid del Valle García Carreño

5133871@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. Doctoranda

Resumen

Este documento se presentó para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y fue aprobado en la Universidad Autónoma de Madrid el 14 de diciembre de 2009, pretende ser un primer paso en la elaboración de la tesis doctoral. La investigación sobre eficacia escolar, desde el primer momento, destacó la importancia de la dirección escolar como un factor clave en la eficacia. Ante este contexto surgen nuevos estilos y teorías del liderazgo. El estudio se inicia con el liderazgo en las organizaciones desde las perspectivas positivista, conductual y contingencial para establecer los aportes y limitaciones de cada uno de ellos a la construcción de una teoría de liderazgo. El origen o la idea del liderazgo distribuido, se ha derivado de la psicología cognoscitiva y social, específicamente sobre la base de la teoría de la cognición distribuida y de la actividad, concepto nuevo para las reformas educativas y la dirección escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto la investigación como la experiencia son coincidentes en considerar el liderazgo como un factor clave para el éxito de los centros escolares. De esta forma, es posible afirmar que la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Leithwood et al., 1990).

Es posible que uno de las causas de ese conocimiento sea generada por la complejidad de la organización escolar, donde el énfasis del trabajo se fundamenta en la interacción de distintos agentes educativos (alumno-profesor, profesor-director, director-alumno, director-padres, etc.); así como por la especial estructura de la escuela (modelos burocráticos de organización, anarquía organizada, débil autonomía en la gestión escolar, etc.) y por la difícil caracterización del producto educativo.

En este contexto educativo, esta problemática se ve reforzada por la situación de crisis de la dirección que se vive en los centros educativos españoles. Aunado a los posibles conflictos y a la ambigüedad de las funciones directivas, a la sobrecarga de tareas, a la insatisfacción con las relaciones interpersonales y a la enorme cantidad de expectativas que generan los miembros de la comunidad educativa, a las que la dirección debe dar respuesta ante una falta de poder real y de atribuciones para tomar decisiones.

De esta forma, hemos querido focalizar la futura tesis doctoral en la profundización de estos conceptos y en su aplicación. Así, nos interesa indagar en aspectos tales como:

¿Qué aporte o progreso real le proporciona el liderazgo distribuido a la educación? y ¿es posible aplicar el concepto de liderazgo distribuido a las escuelas españolas?

Para responder a estas cuestiones, se plantean los objetivos siguientes: (i) Determinar si existen rasgos de Liderazgo Distribuido entre los directivos de escuelas de Primaria en España; (ii) Describir las características de los directivos españoles y sus centros que se ajustan a este modelo y (iii) Elaborar y validar un modelo de Liderazgo Distribuido adecuado a las características del sistema educativo español.

Este documento se presentó para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y se aprobó en la Universidad Autónoma de Madrid en diciembre de 2009 y pretende ser un primer paso en la elaboración de la tesis doctoral. Para ello se ha recogido y sistematizado una pequeña parte de la revisión de la literatura que ya se ha realizado, y se ha completado señalando los objetivos, metodología y actividades de esa futura tesis.

2. ANTECEDENTES

El liderazgo en las organizaciones se resume en tres enfoques: positivista, conductual y situacional.

2.1. Perspectiva positivista o de los rasgos

Las primeras investigaciones positivistas sobre liderazgo se ubican en las décadas de los treinta y los cuarenta y se basaron en la teoría de los rasgos. Los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. Una visión individualista y restrictiva centrada en un solo individuo, en donde, ninguna de las teorías acerca del tema se pudo relacionar con las características de personalidad, físicas o intelectuales (Yulk 2002).

Son representantes de estas Carlyle (1841), Galton (1869) y Bowden (1926) con la teoría Herencia y Genialidad y las teorías del Gran Hombre. La teoría de los rasgos estuvo vigente entre 1930 y 1950. Se definieron como características de un líder: energía física, entusiasmo, afectividad, integridad, dominio técnico, decisión, e inteligencia y la capacidad de controlar el proceso de interacción (Tead, 1935; en García, 2008).

2.2. Enfoque conductual

La ausencia de validación de la teoría de los rasgos condujo a otras investigaciones, destacándose la aproximación conductual. Desde la perspectiva del enfoque conductual, el liderazgo se define en función de la conducta. Este enfoque se tradujo en el ámbito escolar, tal como expone Murillo (2006) y dentro de las propuestas de estilos de liderazgo escolar se debe mencionar por su popularidad las propuestas de estilos de liderazgo escolar de Leithwood et al. (1990) y Sergiovanni (1984). En primer lugar, Leithwood et al. (1990) han definido cuatro estilos de liderazgo:

- Estilo A. Caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales.
- Estilo B. El foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

- Estilo C. Está centrado en los programas. Los directivos que actúan según este modelo muestran su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar la competencia del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas.
- Estilo D. Exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro.
- En segundo lugar los cinco estilos de liderazgo de Sergiovanni (1984):
- Líder Técnico. Enfatiza en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas.
- Líder Humano. Concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental.
- Líder Educativo. Utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica.
- Líder Simbólico. Asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante.
- Líder Cultural. Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única.

2.3. Enfoque de contingencia o situacional

Para finalizar los antecedentes de las primeras investigaciones en el ámbito organizativo, se exponen las teorías y modelos relacionadas con el enfoque de contingencia o situacional. Se han desarrollado varios modelos incorporando la variable situacional con el fin de aumentar la eficacia del liderazgo. TSL no sólo es popular, es uno de los modelos de liderazgo más difundidos en la industria en los últimos 30 años y las principales empresas con éxito en Estados Unidos emplean este modelo para entrenar a sus mandos (Hersey et al., 1982; Sashkin, 1988; Randolph y Blackburn, 1989; en García, 2008).

El modelo define la existencia de cuatro posibles estilos de dirección que indican el nivel de control que un directivo ejerce sobre los subordinados y que se denominan: Ordenar (E1) se caracteriza por dar instrucciones específicas y supervisar de cerca el desarrollo del trabajo. Persuadir (E2) se caracteriza por explicar a los subordinados las decisiones ya tomadas por el superior, a la vez que explica las ventajas y/o la facilidad de cumplir con lo que se les pide. Participar (E3) caracterizado por que el mando comparte sus ideas con sus subordinados y por facilitar el diálogo para llegar a una decisión acordada en conjunto y a una planificación también conjunta y Delegar (E4) se caracteriza por dejar al subordinado - visto como colaborador- las decisiones sobre cómo actuar para lograr los objetivos de la institución en general y de su puesto de trabajo en particular. Indican el nivel de control que un directivo ejerce sobre los subordinados y la finalidad de los cuatro estilos es la combinación de los elementos de tarea (alcanzar los objetivos de la organización, el cumplimiento de los plazos, etc.) y de relación (cuidar los aspectos emocionales del trabajador en su puesto y en la interacción con el mando y con otros compañeros).

2.4. Liderazgo Instructivo

En el liderazgo instructivo las acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, unas condiciones

para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado y es eficaz en la medida que esos objetivos generales se alcanzan (Murillo, 2006).

Esta compleja concepción del liderazgo instructivo implica dos perspectivas: (1) La primera (amplia) comprende el liderazgo orientado hacia el aspecto organizacional y cultural de los profesores. (2) La segunda (limitada) se refiere al liderazgo que se centra sólo en las conductas del profesor relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el liderazgo es un proceso adaptativo más que una fuerza unitaria independiente y admite la posibilidad de que: "...las relaciones causales puedan ser multidireccionales, cambiando con el tiempo y no ser de manera lineal..." (Southworth, 2002:78).

Leithwood (2000) considera que el modelo de liderazgo Instruccional más completo es el propuesto por Hellinger, el cual se constituye por tres dimensiones: (1) Definición de la meta de la escuela; (2) el director construye una visión colectiva de la escuela para lo cual clarifica y establece las metas educativas a partir de un proceso consensuado; y (3) el desarrollo de los programas instruccionales: presta especial atención a la organización de los horarios, equipos docentes, coordinación curricular, las cuales pueden potenciar o dificultar el trabajo de aula.

Las dimensiones del liderazgo instruccional son (Leithwood, 1994):

- Carisma. Consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- Consideración individual. Atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- Estimulación intelectual. Consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- Capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Sin embargo, la aportación más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años 80 fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: el liderazgo instructivo. Así, las escuelas que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus alumnos.

2.5. El liderazgo transformacional y transaccional

Desde la perspectiva de Bass, existen: el liderazgo transformacional y transaccional (Bass, 1985; Álvarez, 1998). El concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985) sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. El líder transaccional se rige por valores como honestidad, responsabilidad, imparcialidad y la rectitud en los compromisos. Investigadores tales como Beare et al., (1989); Pascual et al., (1993); Bass y Abolio, (1994); Heifetz, (1997); Gorrochotegui, (1997) y Álvarez, (1998) estudian el paradigma de liderazgo sobre calidad total y mejora continua en su aplicación a la escuela (Álvarez, 2000).

Por otra parte, las investigaciones de Bass (1985) y Álvarez (1998) en el campo del mejoramiento de la eficacia de los centros educativos, demuestran que el liderazgo transformador logra mayor eficacia, esfuerzo y satisfacción de los colaboradores que el modelo tradicional del liderazgo transaccional de tipo conductista.

3. APROXIMACIONES ACTUALES

Las posiciones anteriores generaban una dirección para la estabilidad, no para el cambio, de allí que se dio un giro a la investigación sobre dirección escolar: donde se consideraba que “reconocer” características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección no era suficiente; se debía “proponer” modelos de dirección que contribuyan a mejorar la educación. Surgen los conceptos del liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido, tema central de este estudio.

3.1. Liderazgo facilitador

Tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre los más destacados el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible.

La idea central que define el Liderazgo Facilitador es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos (Lashway, 1995). Las estrategias utilizadas por el Líder Facilitador según Conley y Goldman (1994) son las siguientes: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feedback, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela.

3.2. Liderazgo persuasivo

El concepto de Liderazgo Persuasivo (Invitational Leadership) se sustenta en dos premisas básicas: Confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana y; 2. la Intencionalidad, los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente. A partir de estas premisas, se desarrollan dos dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional (Stoll y Fink, 1999). Esta idea de liderazgo persuasivo, sin embargo, no parece haber calado entre los estudiosos, incluso los propios autores trabajan en otros conceptos (Murillo, 2006).

3.3. Liderazgo Sostenible

Por último el concepto de Liderazgo Sostenible (Sustained Leadership), se basa en siete principios (Hargreaves y Fink, 2003, 2004, 2005):

- El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible;
- Asegura el éxito en el tiempo;
- Apoya el liderazgo de otros;
- Dirige su atención a la justicia social;
- Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales;
- Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; y
- Tiene un compromiso activo con el entorno.

4. EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Una vez expuestos los diferentes conceptos y teorías del liderazgo, se abordara el tema central de la futura tesis doctoral, el Liderazgo Distribuido, concepto este que es realmente nuevo o novedoso para las reformas educativas (Bennett et al., 2003).

4.1. Panorámica General del Liderazgo Distribuido

Al profundizar en el estudio del Liderazgo Distribuido se observan dos grandes debates conceptuales, el de Spillane et al. (2004) y el de Gronn (2002), que se encuentran en la vanguardia de la labor teórica relacionada con el Liderazgo Distribuido. Spillane (2006) se ha basado en gran medida en la Cognición Distribuida para generar una teoría de Liderazgo Distribuido, mientras que Gronn (2002) ha utilizado la Teoría de la Actividad, principalmente para orientar su trabajo sobre liderazgo. Ambos enfoques son importantes como indicadores de los tipos de investigación que se podrían realizar y fortalecen el entendimiento de las formas y actividades del liderazgo para considerarlo como una actividad distribuida (Allix, 2000; Wenger, 2000 y Starratt, 2001).

De acuerdo con Spillane et al. (2004), la práctica del Liderazgo Distribuido resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.

Se adoptó una perspectiva de la cognición distribuida y este concepto se aplica en las escuelas. Estos investigadores sostienen que el liderazgo es la actividad que se define con la interacción de los dirigentes y seguidores, lo que implica una distribución social de liderazgo en donde la función de liderazgo es según Spillane (2004: 20) "...un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a través de la interacción de varios dirigentes...".

Spillane et al. (2004) sostienen, además, que la perspectiva de distribución del liderazgo se basa en dos supuestos: 1. Que la Dirección de los Centros se entiende mejor mediante la búsqueda de las tareas de liderazgo; y 2. Que el liderazgo está repartido en la práctica los dirigentes, seguidores y la situación escolar.

Spillane (2006) considera que la teoría de Liderazgo Distribuido es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador. El liderazgo se distribuye mejor como una forma de pensar y no tiene poder prescriptivo puede ser utilizado como un instrumento de diagnóstico que implica el diseño de predicción y el propósito o la intención.

Se cuestiona en qué medida la cognición distribuida nos proporciona una sólida teoría de Liderazgo Distribuido: (i) una transferencia de la teoría de una disciplina a otra, inevitablemente, resulta tener algunas limitaciones de apreciación y comprensión ya que estas son disciplinas y marcos epistemológicos muy diferentes y; (ii) la cognición distribuida es descriptiva y no prescriptiva de una teoría; si bien las aplicaciones de diseño se han llevado a cabo en la base teórica de la psicología cognitiva estas siguen siendo limitadas.

Gronn (2002) sugiere que el Liderazgo Distribuido puede ser visto desde dos perspectivas numérica o agregada, y holística. La numérica o agregada se entiende como la suma de algunas conductas de liderazgo, de muchos o de todos los miembros de una organización o una sub-unidad. Es agregada porque no es sólo el liderazgo del Director el que cuenta, sino también las funciones de liderazgo desempeñadas por subdirectores, maestros, profesores de apoyo, los miembros de los consejos escolares, los consejos u órganos rectores y los

estudiantes. El liderazgo es disperso y no se centra en un solo individuo o en un solo nivel, ni es monopolizado. Este tipo de liderazgo se basa en las siguientes premisas:

- No necesariamente se centra en una persona o categorías de personas el privilegio de ofrecer más liderazgo que otros.
- No necesariamente se hacen suposiciones de las personas cuya conducta puede llevar más peso.
- Está impulsado por la conciencia de que más de una persona toma en cuenta las diferencias hechas por el beneficio de la organización. Por lo tanto, crea oportunidades para que todos los miembros de una organización puedan asumir posiciones de liderazgo en el tiempo.

La perspectiva holística ve el liderazgo como una acción concertada, en donde el Liderazgo Distribuido es un fenómeno que abarca la práctica de la delegación, el intercambio, la colaboración, la dispersión y la democratización del liderazgo en las escuelas. Va más allá de las órdenes con papeles, su objetivo surge de manera espontánea y de las formas de colaboración de los dirigentes, así como los compromisos que se plantean en el lugar de trabajo y que extienden la función de liderazgo a toda la situación social y los contextos de la escuela. El liderazgo es evidente cuando las ideas expresadas en el habla o acción son reconocidos por otros como capaces de procesar las tareas o problemas que son importantes para ellos. Las premisas del modelo holístico se basan en:

- Es intuitiva, las relaciones de trabajo surgen cuando los individuos en una organización negocian las relaciones en el tiempo y llegando a confiar el uno del otro.
- En el proceso de negociación, se manifiesta el Liderazgo Distribuido en forma de funciones compartidas.
- Una serie de relaciones estructurales e institucionales existentes en el lugar de trabajo son tratadas para regularizar su acción distribuida.

4.2. El Concepto de Liderazgo Distribuido

Según Gronn (2002) la primera referencia conocida de Liderazgo Distribuido fue en el campo de la Psicología Social en el 1954. En los EE.UU, existe el término oficial e inclusive hay instituciones educativas cuyos líderes deben trabajar efectivamente en Liderazgo Múltiple, Liderazgo Distribuido y Equipos de trabajo. En el Reino Unido, no se le había dado mucha importancia al concepto, hasta que renació el discurso por parte de los estudios del National College for School Leadership (NCSL), para lo cual existe un proyecto relacionado directamente con el Liderazgo Distribuido y se conceptualiza como un pilar de estudio en esta escuela experta en la formación de líderes y en la promoción de literatura relacionada con Liderazgo Distribuido (MacBeath, 2005; Bennett et al., 2003).

Ahora bien, en la literatura revisada, se evidencia que la idea del Liderazgo Distribuido está solapada sustancialmente en otros conceptos como son colaborativo (Wallace, 2002) y democrático y participativo (Vroom y Yago, 1998).

Todos los investigadores coinciden en que el Liderazgo Distribuido sigue las directrices o iniciativas de la dirección en un primer momento, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección. Este liderazgo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro.

4.3. Teorías Fundamentantes

Al estudiar el concepto de Liderazgo Distribuido se evidencia que existen dos paradigmas importantes en el desarrollo del mismo, se consideran implícitos en este concepto: (1) La Teoría de la Cognición Distribuida y (2) La Teoría de la Actividad. En esta investigación, ambos interesan a la hora de mejorar los flujos de conocimiento donde se estudia el Liderazgo Distribuido.

4.3.1. La Teoría de la Cognición Distribuida

Esta teoría fue desarrollada por Hutchins en los años 80's cuando se propuso como un nuevo paradigma con el fin de repensar los dominios de la cognición. Hutchins (1995) señaló que dicho concepto debería de ampliarse más allá de los procesos que ocurrían el individuo, para incluir otros sistemas técnicos sociales o sistemas cognitivos de mayor escala (es decir, grupos de agentes individuales interactuando entre sí en un entorno en particular). Para conocer las propiedades y procesos de un sistema cognitivo se requiere llevar a cabo un estudio de campo etnográfico del escenario y poner atención a las actividades que realizan las personas y sus interacciones con el mundo material. Diversos investigadores la han empleado para analizar diferentes sistemas cognitivos: cabinas de avión (Hutchins 1995), call center, departamentos de anestesia y unidad de cuidados intensivos y sistemas de control, entre otros. Existe desacuerdo con la noción de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de manera aislada (Salomón 2001).

Hutchins (1995) explica que ésta busca entender la organización y operación de estos sistemas cognitivos de mayor escala, también denominados sistemas sociotécnicos. Él considera que los poderosos modelos acerca de las propiedades de procesamiento de información de los humanos provistos por la psicología cognitiva y otras áreas de la ciencia cognitiva pueden ser aplicados con una pequeña modificación a unidades de análisis que rebasan los límites de una persona.

La Cognición Distribuida se centra en la manera en que el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados representacionales y artefactos. Las actividades cognitivas bajo este contexto son entendidas como operaciones que se llevan a cabo vía la propagación del estado representacional a través de medios. Los medios se refieren a las representaciones internas (memoria individual) y externas (interfaces de computadora, esquemas, etc.) mientras que el estado representacional se refiere a cómo los recursos de información y conocimiento son transformados durante las actividades. Entre otras cosas, esta teoría puede distinguirse de otras propuestas cognoscitivas por su compromiso con dos principios teóricos relacionados (Hollan et al., 2000).

4.3.2. Teoría de la Actividad

La Teoría de la Actividad (TA) plantea el desarrollo de sistemas de aprendizaje colaborativos y/o trabajo en grupo en general cuando hay que identificar diversos aspectos que definen la naturaleza del problema a resolver. Después éstos deben integrarse en arquitecturas flexibles y genéricas, a partir de las cuales se podrán desarrollar aplicaciones de aprendizaje colaborativo y /o trabajo en equipo que faciliten la comunicación, promuevan la colaboración, coordinen las tareas, realicen un seguimiento e interpretación del proceso de construcción del trabajo común y permitan la reutilización de los resultados obtenidos. Es este caso, cuando la TA ofrece un marco teórico que ayuda a identificar los aspectos de naturaleza social y a relacionarlos con los elementos tecnológicos con los que se dota al

sistema en cuestión. Tiene su origen en la tradición social-histórica rusa que partió del triángulo vigostkyano, ampliado por Engeström (2001) y se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana.

El modelo se ha reinterpretado siguiendo a Haste (1993) para realizar el análisis de las actividades y representarlas. Básicamente la TA engloba los elementos sociales y tecnológicos de un sistema en una misma unidad de análisis, llamada actividad; otros componentes como el objetivo de la actividad, el resultado, la comunidad que la desarrolla junto a sus reglas sociales, el sujeto de la actividad y las herramientas que se utilizan para llevarla a cabo. La TA identifica los elementos e indica cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de los grupos.

Desde su formulación, la TA ha sido un referente en la investigación sobre el Trabajo en Grupo al que se ha acudido en numerosas ocasiones y desde áreas diversas, como la Psicología o la Pedagogía. La TA facilita la identificación de los elementos sociales y su relación con la comunidad involucrada así como las tareas objeto de estudio y permite destacar tareas de dimensión social en la que tiene lugar una actividad colaborativa y situarla en un contexto determinado.

Esta visión social permite, desde diferentes perspectivas, destacar en cada momento los elementos que intervienen en la realización de cada tarea así cómo afecta la forma en que intervienen al resultado. Como valor añadido, resulta ser un mecanismo adecuado para organizar los grupos y los roles.

5. METODOLOGÍA

Para conseguir los anteriores objetivos se plantea realizar un triple estudio: por una parte, un estudio cuantitativo, ex post facto, extensivo, que buscará encontrar directivos cuyo estilo de liderazgo se acerque al modelo de Liderazgo Distribuido. En segundo lugar se hará un estudio cualitativo, con el enfoque de estudio de casos, para profundizar en el conocimiento de los directivos que rasgos de liderazgo distribuido. Por último, y tras la elaboración de la propuesta de modelo, se validará mediante la opinión de directivos.

5.1. Estudio cuantitativo ex post facto

En primer lugar se realizará un estudio cuantitativo ex post facto descriptivo mediante el uso extensivo de encuestas a directivos escolares en activo. Los indicadores del estudio son los siguientes:

- Características del Centro (titularidad, tamaño, ubicación, características del claustro).
- Características del Director/a (género, edad, experiencia, formación...).
- Grado de control de la dirección.
- Grado de nivel jerárquico.
- Limitaciones de los directivos.
- Responsabilidades y Autonomía de la dirección.
- La dirección como fuente de cambio.
- Trabajo en equipo de los docentes y de la dirección.
- Grado de optimismo.
- Acciones que fomentan la sostenibilidad.

- Enfoque integrado, sistémico, comprensión del mundo.
- Forma de compartir el conocimiento y el acceso a la información.
- División de las actividades.

La población de estudio de esta primera fase es el conjunto de directoras y directores de centros de Educación Primaria situados en España. La muestra estará conformada por 90 directores de tres Comunidades Autónomas seleccionadas. Para seleccionar la misma se realizará un muestreo por cuotas, de tal forma que en cada Comunidad haya centros públicos y privados, situados en zonas rurales y urbanas y centros grandes y pequeños.

Para recoger la información se elaborará un cuestionario "ad hoc" dirigido a los directores y directoras seleccionados. El mismo estará conformado por preguntas cerradas tipo Likert. Antes de su aplicación se hará una validación por expertos y una pequeña validación experimental. Para analizar los datos se realizarán diversos análisis descriptivos.

5.2. Estudio de casos

Con este segundo estudio se pretende profundizar en el conocimiento y la comprensión del Modelo de Liderazgo Distribuido y su adaptación a las escuelas españolas. A partir del estudio anterior se detectarán 5 directores o directoras que se acerquen al modelo estudiado. Su análisis en profundidad, tanto de los directivos como del centro y la comunidad educativa mediante un estudio de casos de carácter instrumental, permitirá adentrarse en su conocimiento y en los efectos de la escuela donde ejercen sus funciones.

Las categorías de análisis de este segundo estudio serán:

- Comportamientos del directivo.
- Compromiso y sentido de pertenencia del directivo y de la comunidad.
- Toma de decisiones en la escuela.
- Clima y cultura escolar.
- Participación de la comunidad.
- Efectos del liderazgo sobre el rendimiento y compromiso de los estudiantes.

Atendiendo al principio de triangulación se utilizarán diversos instrumentos y diversas fuentes de datos. Entre ellos:

- Grupos de discusión con estudiantes y con familias.
- Cuestionario dirigido a los docentes.
- Entrevista semiestructurada dirigida a miembros del Consejo Escolar.
- Análisis de documentos escolares.
- Entrevista en profundidad al directivo.
- Observación no participante.

Para el análisis de los datos se utilizará el programa Atlas.ti

5.3. Elaboración y validación del Modelo

Con la anterior información y partiendo del análisis de la literatura, se elaborará un modelo de Liderazgo Distribuido adaptado al contexto español. Para su validación se recurrirá,

en primer término, a expertos en el sistema educativo, español y en dirección escolar. Además, se harán entrevistas semiestructuradas a un grupo de 5 inspectores e inspectoras y 5 directivos experimentados. Para ello, en ambos casos, se presentará el modelo y se recabará su opinión acerca de su adecuación y viabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Allix, N. M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management and Administration*, 28 (1), 7-20.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, M. (2000). El liderazgo en los procesos educativos. En A. Villa (ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving Organisational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Beare, H., Caldwell, B. y Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School-Some New Management Techniques*. London: Routledge.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature carried out for National College for School Leadership (NCSL). Informe en línea: <http://www.ncsl.org.uk/media-7b5-79-distributed-leadership-literature-review-summary.pdf>
- Conley, D. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.
- Engerström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- García, I (2008). Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo. [Organizaciones educativas al servicio de la sociedad](#). Vol 2.
- Gorrochotegui, A (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Editorial La Muralla, S.A.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61 (7), 8-13.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005) *Sustaining leadership*. London: Wiley.
- Haste, H. (1993). Morality, self, and sociohistorical context. The role of lay social theory. En Noam, G.: *The moral self*. Cambridge: Mit Press.
- Heifetz, R (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuesta para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona: Paidós.
- Hollan, J., Hutchins, E., Kirsch, D. (2000). Distributed Cognition: Toward a New Foundation for HCI Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 17, 174-196.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT.
- Lashway, L. (1995). *Trends in School Leadership*.
- Leithwood, K. (1994). El liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.

- Leithwood, K. (ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press.
- Leithwood, K; Begley, P y Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principal's practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- MacBeath (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *Faculty of Education, UK School Leadership and Management*, 4, 349-366.
- Murillo, F (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Argentina: Amorrortu Editores. 84-153.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41, 4-13.
- Southworth, G (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership y Management*, 22, 1, 73-91.
- Spillane (2006). *Distributed leadership*. San Francisco.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*.
- Starratt, R. (2001) Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4, 333-352.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Vecchio, R (2007). *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. 7 (2), 225-246.
- Yukl, G (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ESTIGMA E DISCAPACIDADE

Alicia Díaz Balado

alicia.diaz@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

O estigma constitúe unha peza fundamental en canto á teorización na discapacidade, - como compoñente central da súa explicación histórica-. Neste sentido, desde as Ciencias Sociais, as aportacións de Goffman, teñen sido definitivas. Asemade, as mulleres con discapacidade, colectivamente, levan experimentado o estigma dun xeito específico.

1. INTRODUCCIÓN

Os estudos, investigación e práctica no eido da discapacidade avanzaron considerablemente en España, en relación ás posicións na liña dos conceptos de inclusión, integración e inserción, ou en canto aos modelos da discapacidade.

Pero no pasado máis recente, foi o estigma, na súa relación coa discapacidade, un dos elementos a cobrar relevancia; e que foi abordado profusamente por Goffman desde a década dos 60, en estudos hoxe considerados clásicos.

2. A RELACIÓN HISTÓRICA ENTRE O ESTIGMA E A DISCAPACIDADE

A análise en torno ao estigma permite entender a situación histórica de partida do conxunto de persoas con discapacidade e o seu illamento nos estratos marxinais da sociedade. Por iso, non é posible entender a evolución do propio concepto de discapacidade sen ter presente o estigma como “marca” que acompañou á historia do colectivo.

O estigma defínese como o “acto ou circunstancia que constitúe unha deshonra para alguén”, (Diccionario del Uso del Español. María Moliner, 2007:1277). O concepto, analizado no estudo de Goffman publicado en 1963, é definido por este como “un atributo fondamente desacreditador” (Goffman 1986:13). O estigma enmárcase sempre nunha linguaxe de relacións, porque aquilo que estigmatiza a un posuidor, pode confirmar a normalidade de outro.

Por este motivo, precísase do conxunto de relacións¹ que dan significado ao estigma. E derivase, porén, que o rasgo central do individuo estigmatizado é a aceptación. As consecuencias derivadas da ausencia da aceptación teñen acompañado o destino das persoas con

¹ O autor sinala o exemplo, tomado de Parker, T.; Allerton, R, (1962): *The Courage of His Convictions*, Londres, Hutchinson & Co., p.109, da asistencia a unha biblioteca dun estudante e dun criminal profesional. Aquello que para o primeiro é normal e conveniente; para o segundo pode resultar desacreditador para o seu estatus. (Goffman, 1986).

discapacidade e maila súa consideración social. O estigma, xa que logo, leva representado unha lousa; á marxe da evolución do concepto, desde posicións máxicas ou supersticiosas, ata definicións sociais ou psicosociais.

Como xa se sinalou, a relación de homes e mulleres con discapacidade co conxunto da sociedade vencellouse a posicións de marxinación e discriminación. Foron habituais as historias de reclusións en sanatorios, internados ou no propio fogar.

Desde a Antigüidade, determinados autores ofreceron unha teorización biolóxica ao respecto. Hipócrates, Asclepiades e Galeno situaron a orixe do comportamento das persoas con discapacidade intelectual, en procesos físicos que non funcionaban correctamente (Arnáiz et al, 1999), pero a máis recente historia medieval sobre a discapacidade atribuíu ás persoas con deficiencias “manchas” tales como a posesión demoníaca. As mulleres e os varóns con discapacidade foron, entón, historicamente afastados dos espazos sociais ou relegados a unha función social de burla ou divertimento.

O interese da teorización arredor do estigma mostra que, a partir das súas implicacións, a vida do colectivo tense desenvolvido a través da invisibilidade ou da segregación.

3. AS APORTACIÓNS SOBRE O ESTIGMA. A TEORIA DE GOFFMAN

Os logros recentes do colectivo con discapacidade, - o activismo e a demanda dos dereitos colectivos, ou o proceso de atención ás diferenzas no propio colectivo-, posúen no estigma o punto de referencia contra o que loitar.

Nas últimas décadas, a articulación dun campo de coñecemento interdisciplinar e específico arredor da discapacidade, vencellado aos avances do movemento, que instaron á elaboración de políticas; posibilitou a fundamentación dun coñecemento en torno ao estigma e ás súas consecuencias, así como á oportunidade de paliar as consecuencias desastrosas do pasado. As aportacións de Goffman (1986) foron decisorias, en canto á análise dos procesos de estigmatización persoal.

Goffman caracterizou tres tipos de estigma, dous deles relacionados coa discapacidade: as deformidades físicas e os defectos de carácter – estes baixo a forma de perturbacións mentais e adicións - e, por outra parte, os estigmas tribais, propios da raza, a relixión e a nación, relacionados coa tradición cultural de cada comunidade.

O conxunto destas dimensións reflicte rasgos comúns, en virtude dos cales un individuo que podería ter sido aceptado nun intercambio social ordinario, posúe un rasgo susceptible para fixar sobre el a atención, que á súa vez, incita ao alonxamento da persoa, ao tempo que anula a chamada dos restantes atributos persoais. A sociedade estende a condición ou rasgo concreto, a partir do cal se estigmatiza, ao conxunto da persoa; de xeito que o estigma prolóngase como un todo. En consecuencia, a persoa estigmatizada experimenta a ausencia da aceptación, e faise eco do rexeitamento cando descobre que é algún dos seus atributos o que a xustifica.

Aínda que baixo a definición achegada por Goffman sitúanse unha grande variedade de formas da discapacidade - física e mental -, o autor, basicamente, identifica como “estigmatizante” a posesión de características que dificultan a realización daquelas tarefas que na súa vida diaria son agardadas para as persoas sen discapacidade. Este tipo de características entorpecen a vida cotiá das persoas con discapacidade, así como o seu desenvolvemento nos diversos espazos sociais. Para estas, prodúcese entón, unha ausencia de roles nos terreos social e laboral; cuestión desenvolvida nos vindeiros parágrafos.

A definición do estigma e as súas repercusións na vida das persoas ten as súas raíces na construción da identidade persoal e social. A identidade persoal estaría conformada a partir das “marcas positivas ou soportes da identidade” (Id.:73), representadas por elementos varios como a imaxe fotográfica, a ubicación na rede parental ou as impresións dixitais; así como a combinación da totalidade dos ítems pertencentes á historia de vida persoal, únicos e diferenciados para cada persoa. A noción da diferenza subxace á identidade persoal, xa que esta relaciónase co suposto de que os individuos poden diferenciarse dos demais e de que arredor deste medio de diferenciación entrelázanse os feitos sociais dunha historia única. As propias características da diferenza virían dadas polas compoñentes exclusivas, para cada individuo, da súa identidade persoal, coas que se vai articulando e dirixíndose cara a unha traxectoria particular e propia. Como a ubicación social das persoas interactúa na súa relación co conxunto da sociedade – a historia vital compoñente da identidade persoal –, a sociedade atribúelles ademais dunha identidade social real, que dependerá, en grande medida, do seu axuste a un conxunto de categorías previamente establecidas nesta.

Cando a persoa que está enfronte demostra a presenza dun atributo que o marca como diferente, en relación ao estereotipo vixente de normalidade; entón pódese afirmar que esa persoa posúe un estigma – definición xa aproximada no principio do presente apartado –, entendido como atributo fondamente desacreditador, en relación ao seu posuidor.

Goffman refírese á interacción das persoas co conxunto da sociedade e as súas repercusións respecto ao grupo de iguais e ao resto das persoas que non comparten o atributo que estigmatiza.

Para Goffman, os espazos nos que se moven as persoas con discapacidade, en tanto persoas portadoras de estigma, son o “endogrupo”, ou grupo de iguais; e o “exogrupo”, formado por aquelas persoas carentes da condición estigmatizante. Ambos, “endogrupo” e “exogrupo”, presentan unha identidade do eu para o individuo estigmatizado a través da utilización de modos de expresión diferenciados: o “endogrupo”, a través dunha forma primordialmente política, e o “exogrupo”, mediante unha fraseoloxía principalmente psiquiátrica. Para ambos casos, (...) sinalase que o individuo adopta unha liña correcta, que dependerá da persoa que fale, poderá aceptar as súas propias condicións e ser un home cabal; será un adulto digno e respetuoso de si mesmo. (Id.: 145-146).

E no exogrupo, (...) aquel que se une á liña defendida é considerado como unha persoa madura que alcanzou un axeitado axuste persoal; aquel que non a sigue é considerado como unha persoa determinada, ríxida, sempre á defensiva, con recursos internos inaxeitados. (Id.:136).

Ambos, “endogrupo” e “exogrupo”, transmiten ás persoas con discapacidade, como portadoras de estigma que, en tanto se dirixan por unha liña correcta, poderán adaptar as súas condicións, e converterse en persoas adultas, dignas e respetuosas.

Para Goffman, esta mensaxe é contraditoria: ao tempo que “se lle di ao estigmatizado que é un ser humano coma calquera outro, por outra parte sinalaselle que é imprudente encubrirese ou abandonar “o seu” grupo”. (Id.:147). Polo tanto, as persoas con discapacidade han de aprender a manexar a súa condición discapacitante nas diversas contornas nas que se moven. Como se observa a continuación, o grupo dos outros, o “exogrupo”, posúe unha función central na atribución do estigma.

O poder é un compoñente central do estigma, estreitamente relacionado coa historia do colectivo con discapacidade. De feito, as persoas con discapacidade, pertencentes a un grupo estigmatizado, teñen experimentado e continúan a experimentar as desigualdades do

poder, porque, tradicionalmente, ten sido o grupo dos outros, o “exogrupo”, integrado polas persoas sen discapacidade, quen definiu a súa situación e controlado as súas vidas.

Tanto é así, que o estigma móstrase absolutamente dependente do poder social, económico e político, como sinalan Link e Phelan (2001). É dicir, na xeración do estigma é requisito a ubicación desde posicións de poder, que só se poden soste desde o “exogrupo”.

Neste sentido, Link e Phelan (2001), ou Fine e Asch (1988), estudaron as súas implicacións sociais e repercusións na vida das persoas. Para Link e Phelan, a creación de etiquetas non é exclusiva dos grupos privilexiados en posicións de poder, xa que os grupos con menor poder tamén etiquetan e crean estereotipos con respecto aos grupos poderosos. Pero, cando o grupo que etiqueta e estereotipa carece do poder social, económico e político, as súas etiquetas e estereotipos non posúen consecuencias discriminatorias de importancia. En consecuencia, o estigma só recae sobre individuos e grupos en posicións débiles de poder.

As consecuencias destas diferenzas de poder, para as persoas con discapacidade estendéronse ao conxunto de relacións desenvolvidas nos múltiples espazos da sociedade, sempre desde a parte máis débil. Durante séculos, as consecuencias da desigualdade provinte do estigma, concorriron ademais, para as persoas con discapacidade, con condicións como a etnia, a raza ou o xénero, o que contribuíu a diversificar as circunstancias resultantes do estigma.

É dicir, baixo os mecanismos do estigma subxace a desigualdade histórica nas relacións de poder entre as persoas con discapacidade como colectivo heteroxéneo e o conxunto da sociedade. Non é casual que Link e Phelan (2001) e Fine e Asch (1988), coincidan na identificación das súas compoñentes, centradas arredor da segregación; como a etiquetaxe para a diferenza, a categorización, as crenzas culturais e a estereotipia, a perda de estatus, a separación, a discriminación e a relación co poder, significativos todos eles para o colectivo.

Por exemplo, a etiqueta da diferenza, xunto coa categorización, situaron ao colectivo na alteridade. Aínda que non teñen sido o único grupo social a formar parte desta categoría, para Skliar (1999), as persoas con discapacidade como alteridade, constitúen unha categoría cada vez máis extensa, inacabable, maioritaria e evidentemente construída a partir da creación histórica e lingüística. A alteridade da deficiencia créase a partir da invención de uns “outros” que non somos “nós”. É dicir, o feito biolóxico non posúe apenas relevancia neste punto, xa que se trata dunha construción cultural. Mentres que o “nós” sitúase na normalidade, as persoas que forman parte da alteridade ubícanse fóra dos límites do normal, neste caso na patoloxía.

Obviamente, a teorización sobre a construción social da normalidade subliñou a vontade de poder que subxace na mesma, e que representa o aspecto máis destacado e relevante no presente discurso. Autores coma Foucault (2001), abordan a normalización, e sinalan os aspectos influíntes no seu desenvolvemento, respecto ás condicións de poder. Para articular os seus plantexamentos, Foucault cita o texto de Canguilhem (1989) *The normal and the pathological*, acerca da norma e a normalización. En referencia a un proceso xeral de normalización social, política e técnica – desenvolvido en espazos diversos, como a infancia, o exército ou a produción –; a norma, para Canguilhem, non se define como unha lei natural. Ao contrario, a norma defínese polo papel de esixencia e coerción que exerce con respecto aos ámbitos nos que se aplica, porque esta é portadora dunha pretensión de poder; en relación a un proxecto normativo. A norma leva aparellada un principio de calificación e corrección.

Na negación da norma coma un estado de cousas natural, coincide Drake (1998), quen a califica como un recoñecemento dos valores que terminaron por imporse nunha comunidade concreta, dado un momento histórico. Por iso, a formación da normalidade é resultado e representación do exercicio de poder, como sostén Foucault. Polo tanto, neste exercicio de poder, as crenzas culturais e os estereotipos orientan as expectativas sociais con respecto ao colectivo, en relación ao que unha sociedade determinada considera correcto. Esta aliméntase de ideas preconcebidas con amplo consenso social, e dirixe os camiños polos que ha de discorrer a vida do colectivo con discapacidade, fundamentalmente á marxe das vías comúns para o resto da poboación.

A perda de estatus e discriminación sitúan ao colectivo nunha posición débil, respecto á súa relación co conxunto da sociedade e propician, efectivamente, a aparición do estigma. Á súa vez, a separación implícita no estigma reforza novamente a discriminación e a perda de estatus, nun xogo de dobre dirección. A etiqueta da diferenza, as categorías, as crenzas culturais, a estereotipía, o baixo estatus, a discriminación e a separación, - compoñentes do estigma-, inflúen e influíron, de forma universal, na vida do colectivo.

Retomando de novo a Goffman, todas as persoas con discapacidade que experimentaron o estigma sufriron a falla de aceptación social a partir dun rasgo ou rasgos determinados, que destacan entre os seus restantes atributos, e que se impoñen á atención xeral.

Pero haberá de considerarse que, para o conxunto do colectivo, o rexeitamento non se produce en idénticos termos. Aspectos como o tipo de discapacidade – física, sensorial ou intelectual -, o hábitat, a formación, a clase social, a relación coa familia, ou o xénero, influirán nas condicións nas cales o estigma ten lugar.

4. ESTIGMA E MULLERES CON DISCAPACIDADE

Os condicionantes de xénero interaccionan co estigma. As mulleres con discapacidade téñense situado na “invisibilidade”, non só como mulleres fronte á sociedade, senón tamén como membros do colectivo con discapacidade. Para as mulleres, a experiencia da discriminación derivada do estigma reforzou as súas posicións de dependencia, e relegounas a unha subordinación extrema, invisible para o propio colectivo, así como para o conxunto da sociedade.

As compoñentes do estigma que Link e Phelan (2001) ou Fine e Asch (1988) plasman, infórmanos de que as mulleres experimentaron a estereotipía e as etiquetas, especialmente desde o ámbito sanitario, como constatan Bleier (1978, 1988), ou Rose (1988), nos seus estudos sobre ciencia e feminismo.

Entre as compoñentes do estigma identificados por Link e Phelan (2001), encóntranse a distinción e o etiquetado das diferenzas, a vinculación destas cos atributos negativos, a separación do “nós” do “eles”, a perda de estatus e a discriminación, e a continxencia ao acceso do poder social, económico e político que permita a identificación da diferenza, a construción de estereotipos, a separación das persoas “etiquetadas” en distintas categorías, a desaprobación e o rexeitamento.

Pola súa parte, Fine e Asch (1988), consideraron as seguintes convencións: as crenzas de que a discapacidade está localizada só bioloxicamente, e que actúa polo tanto como unha variable independente; e de que se a persoa con discapacidade encara problemas, estes orixináronse na propia discapacidade; a victimización ou a consideración de que a discapacidade é unha compoñente central no autoconcepto da persoa e na súa comparación social; así como o ter asumido como sinónimos a posesión dunha discapacidade e a necesidade de apoios sociais.

Resulta paradigmático o xeito no que o estigma na discapacidade posúe connotacións distintas para mulleres e varóns. As crenzas culturais relegaron ás mulleres con discapacidade ao illamento e á desviación da norma; de xeito que nin sequera a sociedade lles asignou os roles tradicionais femininos, cuestión analizada, entre outras, por Ghai (2002), polo que foron ubicadas na marxinação social, na ausencia de representación social e na dependencia extrema.

5. CONCLUSIÓN

Nos últimos tempos, o estigma foi desafiado a través da evolución do propio concepto de discapacidade e no seu desenvolvemento en relación ao mesmo. Circunstancia que posibilitou un sistema clasificatorio coherente cun significado da discapacidade máis amplo, extenso e integrador, que, máis alá da bioloxía, inclúe o contexto e a diversidade.

Resultado disto, a Organización Mundial da Saúde (OMS), presentou en 1980 a Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades e Minusvalías (CIDDM) – con tres niveis diferentes de explicación; discapacidade, deficiencia e minusvalía -. Niveis que se manterán no 2001 na Clasificación Internacional do Funcionamento, da Discapacidade y da Saúde (CIF), que pretenderá a conxunción de ambos modelos médico e social, na teorización sobre a discapacidade.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz, P., Garrido, C.F., De Haro, R. (1999). El retraso mental: distintos modelos explicativos. En Arnáiz, P; Guerrero, C. (eds.). *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga: Aljibe. 47-65.
- Bleier, R. (1978). Bias in Biological and Human Sciences: Some Comments. *Signs*, 4 (1), 159-162.
- Bleier, R. (ed.,1988). *Feminist Approach to Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Canguilhem, G. (1989). *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books.
- Drake, R.F. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*. A Coruña: Fundación Paideia. 161-180.
- Fine, M. y Asch, A. (1988). Disability Beyond Stigma: Social Interaction, Discrimination, and Activism. *Journal of Social Issues*, 44 (1), 3-21.
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales, Curso de Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- Ghai, A. (2002). Disabled Women: An Excluded Agenda of Indian Feminism. *Hypatia* 17(3), 49-66.
- Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Link, B.G.; Phelan, J.C. (2001). Conceptualizing Estigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español María Moliner*. Madrid: Gredos.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rose, H. (1988). Beyond Masculinist Realities: A Feminist Epistemology for the Sciences. En Bleier, R. (ed.), *Feminist Approaches to Science*. Oxford: Pergamon Press. 57-76.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, 24 (2), 15-32.

ANÁLISIS DE CONOCIMIENTOS, ACTITUDES, NECESIDADES Y DEMANDAS DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ana Doménech Vidal

adomenec@guest.uji.es

Universitat Jaume I

Resumen

La presente comunicación se centra en un trabajo de investigación actualmente en curso sobre la concepción que las familias tienen acerca de la educación inclusiva, qué opinión y actitud les merece y qué implicación estarían dispuestos a aportar para avanzar hacia este tipo de educación. La inquietud de dicho trabajo de investigación surgió a partir de una profunda revisión teórica, a partir de la cual se dedujo como elemento clave, necesario y decisivo para avanzar hacia la educación inclusiva, a las familias. De esta manera, la finalidad de la investigación se proyecta en dos fases: a) diagnosticar necesidades, demandas y posibilidades de implicación de las familias en la promoción de la educación inclusiva (primera fase) y b) promover procesos de sensibilización y participación comunitaria hacia la inclusión desarrollados desde y para las familias (segunda fase).

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

1.1. La transformación hacia la inclusión educativa y la interculturalidad: trazando las líneas del cambio desde las familias

El modelo inclusivo se ha ido construyendo con el tiempo como el único enfoque desde el que abordar la diversidad desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos. Así, la educación inclusiva no atañe a un reducto “especial” o “diferente” de personas (alumnado, profesorado o familias) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional (Carbonell, 2000). En este sentido, la educación inclusiva intercultural es un enfoque que amplía los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades (Essomba, 2006).

La inclusión es, sobre todo, una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es una de las bases para las sociedades democráticas y uno de los valores que, junto a la interculturalidad, contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas. Para el desarrollo de este

modelo han de confluir una serie de condiciones y factores que se solapan y están interconectados de diferentes formas y maneras. El interés por el estudio de estas condiciones se refleja en la literatura de los últimos años sobre elementos críticos (Porter, 1997) o factores de éxito que contribuyen a hacer realidad la inclusión (Aucoin, 2001, Aucoin, Rousseau y Belanger, 2004; Belanger, 2006; Goguen y Aucoin, 2005, Halvorsen, 2001).

En cuanto a estos procesos y estrategias, el trabajo de Porter y Richler (1991) ha sentado las bases de la literatura de nuestro tiempo mediante valiosas aportaciones teóricas y prácticas que han cubierto un importante vacío en la literatura educativa durante años. Estas propuestas de cambio desarrolladas en el contexto canadiense se relatan en los trabajos de Porter y Stone (1998) en los trabajos de Hutchinson (2002) y en los de Crawford y Porter (2004). También en el Reino Unido, los trabajos de Ainscow, Howes, Farell y Frankham (2004) relatan la experiencia de años de trabajo en procesos de cambio y mejora educativa desde esta perspectiva. De todo ello se deduce que la transformación implica abordar el tema desde una perspectiva sistémica integrando varias líneas de acción (Moliner, 2008) y a todos los agentes implicados, entre las que destacamos: a) Reconocer el importante papel de las familias en la promoción, apoyo y difusión de la inclusión y la interculturalidad; b) Sensibilizar a la comunidad y movilizarlas a través las asociaciones comunitarias, c) Detectar las necesidades de las familias y generar planes de desarrollo de recursos y estrategias de apoyo y colaboración; y e) Promover la implicación activa de las familias en la detección de procesos de exclusión educativa y en los procesos de sensibilización, cambio y transformación. En definitiva; se trata de promover estrategias integrales que partan de la detección de necesidades, movilicen los recursos disponibles de cada comunidad y generen planes de acción, recursos y estrategias.

1.2. El papel de las familias en la promoción de escuelas inclusivas

Los cambios y transformaciones que permiten avanzar hacia la inclusión deben abarcar diferentes escenarios y protagonistas: padres, docentes, alumnado y toda la comunidad. La familia es el primer ámbito de intervención en la atención a la diversidad, y es por esta razón que acompañarla y brindarle apoyo es una de las primeras tareas de la escuela inclusiva. Es importante que las familias tengan claro el derecho a la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en las situaciones educativas, siendo este un componente previo y clave para alcanzar la meta de la inclusión educativa y social.

En contextos internacionales, como el canadiense, si se ha desarrollado la inclusión en las escuelas ha sido por y con el apoyo de las familias. El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, y es que la lucha de las familias por la inclusión se remonta a los años 70 cuando, con todo el proceso de desinstitucionalización, los padres de los niños con problemas de aprendizaje y sus asociaciones jugaron un papel muy importante (Moliner, 2008). En este contexto, las primeras investigaciones que se llevaron a cabo sobre la percepción de los padres de los niños con necesidades educativas especiales fueron bastante dispares. Mientras algunos consideraban que la integración en las aulas ordinarias supondría la pérdida de los servicios individualizados (Green y Shinn, 1994), el fracaso, la frustración o que influyera en la autoestima de los niños; otros consideraron la integración en las clases ordinarias como una preparación a los alumnos con necesidades a ser más independientes y miembros de la sociedad (Clifford, 1993-94; Vargo y Vargo, 1993). En estudios posteriores (Turnbull y Ruef, 1997), se resaltaba que eran los propios padres quienes expresaban que la inclusión escolar aporta a sus hijos modelos más positivos y les hace sentirse más felices y seguros. En esta línea, el trabajo de Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) destaca la importancia de los acuerdos de cooperación entre familias y pro-

fesionales y considera que el trabajo con las familias es imprescindible para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.

En lo que a nuestro contexto se refiere, diariamente los alumnos con necesidades educativas especiales conviven en aulas de apoyo de los colegios en un intento de adaptación al sistema, que se realiza a través de la provisión de servicios y recursos especiales. Tal vez sea el momento de dejar atrás modelos compensatorios y basados en el déficit para pensar en adoptar modelos que realmente faciliten el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad y pensar en un verdadero cambio estructural (Jiménez Pascual, 2007). Para ello, el acercamiento a las opiniones y demandas e intereses de los padres es urgente. Tal y como manifiesta Olivier (1998), no habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas socialmente excluidas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques como el intercultural e inclusivo.

Aunque las investigaciones que se han desarrollado sobre este tema son más bien escasas, en los años 90, tras cinco años de integración escolar en España, se desarrollaron algunos trabajos de indagación sobre las actitudes de padres y docentes hacia el programa de integración escolar (Domingo Palomares, 1992) concluyendo que el conocimiento que los padres puedan tener de la integración, surgida de la experiencia, influye positivamente en la formación de sus opiniones sobre la misma. En esta misma línea, el Equipo de Investigación Sociológica (EDIS) junto con el IMSERSO, realizó en 1988 un estudio sobre familias con hijos menores de seis años con alguna discapacidad en el que, entre otras cosas, se estudiaban las necesidades y demandas sobre los centros educativos. Más recientemente, Leal (2006) profundizó en las actitudes hacia la integración escolar de alumnos/as con necesidades educativas especiales por parte de los padres y madres de la Comunidad Canaria, quienes demandaban una mayor información acerca del mundo de la discapacidad y de la respuesta educativa a las n.e.e, así como más y mejores recursos humanos y materiales en la respuesta educativa. También Jiménez Pascual (2007) presentó un estudio sobre los padres de hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos escolarizados en una escuela pública alicantina, para conocer su opinión sobre la escuela, lo que ésta les ofrece y las necesidades y demandas que perciben. Han proliferado recientemente las investigaciones desde el modelo de calidad de vida, como muestra un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en España de Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008) en el que las familias, junto a profesionales y alumnado demandaron una educación más centrada en el alumno como persona, una orientación más práctica de los contenidos y la necesidad de promover la interacción con los compañeros para evitar situaciones de aislamiento social. Del mismo modo, Verger (2008) a partir del modelo de calidad de vida, indaga sobre la atención educativa que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la valoración de las familias y en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

En definitiva, la mayoría de los estudios focalizan su atención en las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, independientemente del enfoque inclusivo o integrador en el que se sitúen. Una de las aportaciones de nuestra perspectiva es enfocar el estudio de los conocimientos y valoraciones de las familias en general sobre la educación inclusiva, es decir, sin centrarnos solamente y a priori en las familias del alumnado con necesidades especiales o con discapacidad. Consideramos que la inclusión, como valor, se sostiene o no se sostiene y cada ciudadano asume su compromiso y responsabilidad en el desarrollo de prácticas que puedan llegar a ser inclusivas o exclusoras. Las familias tienen un papel decisivo como actores y parte de la comunidad educativa en la emergen y se desarrollan las nuevas propuestas inclusivas. La visión compartida de una escuela inclusiva, jun-

to con un alto grado de compromiso en la transformación de la sociedad, son dos factores que determinan y trazan las líneas del cambio. Al mismo tiempo, la implicación de los padres es un elemento fundamental de todo sistema educativo, pero decisivo en las escuelas inclusivas. Nos referimos a la implicación como algo más que la mera participación en los centros, muchas veces entendida como representación en la AMPAS o Consejos Escolares. Se trata de una implicación más ligada a la participación activa y crítica en la escuela y arraigada a los procesos de transformación educativa y social.

Desde una perspectiva sistémica (Moliner, 2008b) estas líneas se traducen en: a) reconocer el importante papel de las familias en la promoción, apoyo y difusión de la inclusión; b) sensibilizar a la comunidad y movilizarla a través las asociaciones comunitarias, c) detectar las necesidades de las familias y generar planes de desarrollo de recursos y estrategias de apoyo y colaboración; y e) promover la implicación activa de las familias en la detección de procesos de exclusión educativa y en los procesos de sensibilización, cambio y transformación hacia la inclusión.

2. OBJETIVOS CONCRETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Mediante el presente trabajo de investigación se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

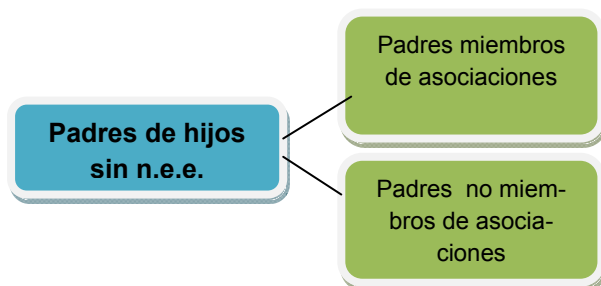
- Analizar las concepciones, opiniones, necesidades y demandas de las familias sobre la respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.
 - Revisión bibliográfica de trabajos previos sobre el tema.
 - Conocer la percepción de los padres, madres y tutores sobre la inclusión, las demandas que tienen, los factores que consideran indispensables para que se avance hacia la inclusión educativa y en qué medida estarían dispuestos a implicarse en el ámbito educativo y en el comunitario para conseguir una educación más inclusiva.
- Desarrollar estrategias y recursos de sensibilización, formación, participación y planes de estratégicos de transformación hacia la inclusión con la implicación directa de las familias.
 - Planificar y desarrollar la sensibilización de las familias y elaborar recursos y materiales de apoyo para este fin.
 - Diseñar e implementar un plan de movilización por la educación inclusiva que incluya la participación activa de padres y madres a título individual, a través de las asociaciones a las que pertenecen o mediante plataformas ciudadanas.
- Evaluar los procesos de cambio, los productos y resultados obtenidos en cada fase del proyecto de investigación.

3. METODOLOGÍA

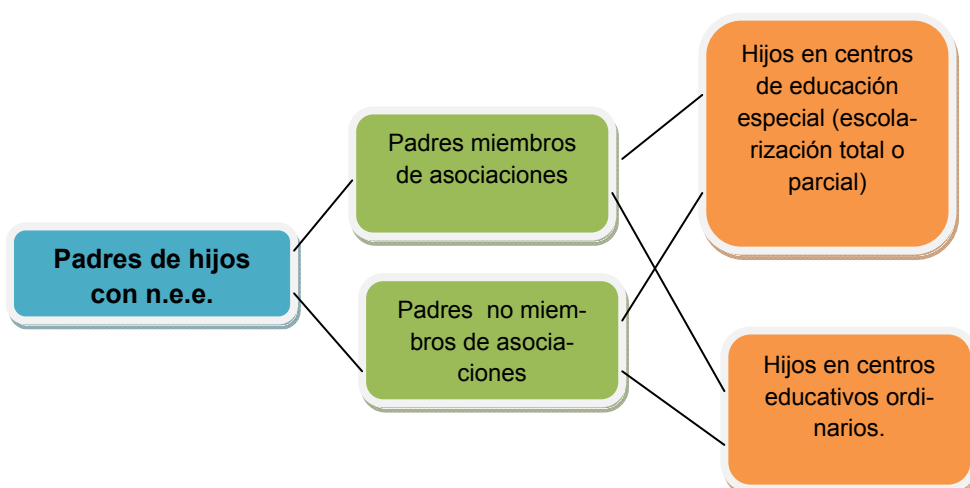
El presente estudio consta de dos fases: una primera fase diagnóstico de conocimientos, necesidades y demandas (relativa al objetivo nº1), y una segunda fase de diseño y evaluación de recursos y estrategias de sensibilización, formación, participación y planes estratégicos de transformación hacia la inclusión (relativa al objetivo nº2).

A lo largo del presente proyecto de investigación la muestra se verá modificada en función de la fase en la que nos encontremos. La muestra total del trabajo se selecciona de forma no probabilística por cuotas y está compuesta por padres de hijos en edad escolar, comprendidos en dos tipos grupos: aquellos que tienen hijos con n.e.e. (de escolarización ordinaria o especial) y aquellos que tengan hijos sin ninguna necesidad educativa. Del conjunto de estos padres se pretende que haya algunos de ellos que pertenezcan a alguna asociación y que haya otros que no pertenezcan a ninguna. De esta forma, el esquema de la muestra quedaría de la siguiente forma:

GRUPO 1



GRUPO 2



En la fase 1 la muestra utilizada está compuesta por ambos grupos de padres (el nº1 y el nº2), mientras que para la fase 2, la muestra se reducirá únicamente a grupo de padres nº2.

3.1. Fase 1: Diagnóstico de conocimientos, necesidades y demandas

Esta primera fase, en cuanto al diseño se refiere, se trata de un estudio exploratorio de carácter descriptivo que pretende diagnosticar los conocimientos, actitudes, necesidades y demandas de las familias sobre la educación inclusiva, así como la implicación que están dispuestos a ofrecer para avanzar hacia la educación inclusiva. A través de un estudio de encuesta y de las correspondientes entrevistas de ampliación de información se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Conocen las familias el significado de la inclusión? ¿A qué términos los asocian?
- ¿Cuáles son sus creencias sobre la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los factores más relevantes o condiciones indispensables para avanzar hacia la inclusión?

- ¿En qué medida estarían dispuestos a implicarse en el ámbito educativo y en el comunitario para conseguir una educación más inclusiva?

Para dar respuesta a estas cuestiones se han elaborado diversos instrumentos:

3.1.1. Instrumento 1: Cuestionario-escala para familias sobre educación inclusiva (CEFEI)

Para los fines de este estudio se considera la idoneidad de utilizar un cuestionario-escala tipo Likert para la recogida de información. Así mismo, tras la pertinente revisión bibliográfica sobre ello, y viendo que ninguno de los cuestionarios previamente elaborados se adapta en su totalidad a nuestros objetivos consideramos necesario elaborar un cuestionario adaptado a las necesidades metodológicas y al enfoque teórico del presente estudio, puesto que: a) ninguno de los cuestionarios revisados permite indagar sobre los conocimientos que tienen las familias acerca de la inclusión educativa y con qué la relacionan; b) los cuestionarios se dirigen a padres y madres de alumnado con discapacidad y preguntan sobre su integración escolar (no inclusión); c) no permiten recoger información sobre el tipo y grado de implicación que estarían dispuestos a ofrecer para fomentar una educación lo más inclusiva posible en el centro de sus hijos; d) tampoco encontramos cuestionarios que pregunten a los padres/madres sobre los requisitos necesarios para avanzar hacia la educación inclusiva.

Para ello se elabora un cuestionario escala tipo Likert de 5 puntos que, tras la pertinente validación mediante “Juicio de expertos”, contempla estos aspectos:

- Conocimiento que tiene las familias sobre qué es educación inclusiva y con qué se relaciona.
- Creencias sobre la inclusión educativa: efectos de este tipo de educación y valoración de las diferentes respuestas a la diversidad.
- Requisitos o condiciones para avanzar hacia la educación inclusiva.
- Predisposición para implicarse en la promoción de una educación más inclusiva.

En este primer estudio exploratorio se considerarán variables dependientes los conocimientos, actitudes, necesidades y demandas de las familias en relación a la inclusión y como variables independientes: tener o no hijos con n.e.e, tener hijos escolarizados en centros específicos, pertenecer a asociaciones educativas.

Los datos obtenidos a partir de este cuestionario-escala serán tratados mediante el paquete estadístico SPSS 16.0. y se llevará a cabo, para su posterior análisis, la obtención de los descriptivos y contraste de medias mediante pruebas t.

3.1.2. Instrumento 2: Entrevista semiestructurada

Tras la recogida de la información mediante el cuestionario-escala, se utilizará la entrevista semiestructurada (tan sólo al grupo 2 de la muestra: padres de hijos con n.e.e.) para profundizar de forma más concreta y contextualizada en diversos aspectos.

Estas entrevistas se realizarán con finalidad validadora o confirmadora, y en su caso, teniendo como fin la ampliación de información sobre algún aspecto relevante que surja de las conclusiones preliminares del estudio.

El análisis de estas entrevistas se llevará a cabo mediante un análisis de contenido a través de procesos de categorización con el apoyo del Nudist Vivo 7.0.

3.2. Fase 2: Diseño y evaluación de recursos y estrategias de sensibilización-formación-transformación en el ámbito de las familias

En la segunda parte del estudio, y en función de los resultados obtenidos en la primera fase, se procederá al diseño de estrategias de sensibilización, elaboración de recursos en varios soportes y diseño de un mapa estratégico que facilite la implicación de las familias en los procesos de sensibilización, formación y planes de transformación hacia la inclusión y la interculturalidad. La mayor parte de los recursos y estrategias serán generados ad hoc, pudiéndose recurrir a algunos ya disponibles generados en otros contextos o disponibles en la propia comunidad (asociaciones, plataformas ciudadanas, plataformas virtuales, blogs,...).

Por último, la evaluación final permitirá validar, y ajustar estrategias, recursos y procesos, y se recurrirá para ello a instrumentos como autoinformes, hojas de seguimiento y escalas de valoración o entrevistas de los implicados y el plan estratégico al contener indicadores cuantitativos y cualitativos permitirá evaluar la consecución de acciones de sensibilización, formación y transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 54-59.
- Aucoin, A. (2001). *Facteurs associés à la réussite de la pédagogie de l'inclusion dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise supervisée par Léonard Goguen.
- Aucoin, A. Rousseau, N. y Belanger, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion Scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Belanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. En Dans C., Dionne y Rousseau, N. (dir.) *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Carbonell I Paris, Francesc (2000) Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- Clifford, C. (1993-1994). The Impact of Inclusion. *Inclusion News*, 9. Toronto: Cener for Integrated Education and Community.
- Crawford, C. y Porter, G.L. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: Roeher Institute.
- Domingo Palomares, H. (1992). *La integración escolar: actitudes de profesores y padres*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Essomba, M.A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas "Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración". Barcelona: Graó. En Goguen L. y Aucoin, A.: *The Progress Toward Inclusion: A Case Model of a Francophone New Brunswick School*. New Brunswick: Université de Moncton.
- Green, S.K. y Shinn, M.R. (1994). Parent Attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcome? *Exceptional Children*, 61 (3), 269-281.
- Halvorsen, A. (2001). Building inclusive schools: tools and strategies for success. Boston: Allyn and Bacon.
- Hutchinson, N. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: a practical handbook for teachers*. Toronto: Prentice Hall.

- Jimenez Pascual, M.A. (2007) ¿Qué opinan los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón*. 59 (1), 95-111.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Revista Curriculum*, 19, 211-220.
- Moliner, O. (2008a). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. Consultado el 11 de noviembre de 2008.
- Moliner, O. (2008b). Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*. 8, 1-3.
- Olivier, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L.: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata. 34- 58.
- Porter, G.L. y Stone, J.A. (1998). An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success. En Putnam, J.: *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Porter, G.L. y Richler, D. (eds. 1991). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*. Ontario: The Roeher Institute.
- Turnbull, A.P. y Ruef, M. (1997). Family Perceptions on Inclusive Lifestyle Issues for People with Problem Behavior. *Exceptiona Children*, 63 (2), 211-227.
- Turnbull, A.P.; Turnbull, H.R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349. 69-99
- Vargo , R. y Vargo. (1993). Parents: A "Typical" Classroom is the Only Choice. *Counterpoint*, 14 (1), 5.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verger Gelabert, S. (2008) La calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela: la mirada de las familias. *Enseñanza*, 26, 125-134.

LAS VIDAS DE SANTOS EN LA LITERATURA ESPAÑOLA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD MEDIEVAL

*José Luís Dorelle Iglesias
Juan José Varela Tembra*

Universidade de Santiago de Compostela

1. EL GÉNERO

Las Vidas de santos o “leyenda” —como se las denominó— fueron lectura fundamental en la Edad Media. De las lecturas que se hacían en los monasterios un porcentaje importante estaba tomado de entre estas vidas. Su importancia es elevada si se tienen en cuenta que la hagiografía ocupa la primera posición entre la narración escrita conservada de el período que nos ocupa. El clero hacía una transmisión de estas vidas de santos al pueblo que no sabía leer.

No debe olvidarse tampoco que uno de los fenómenos de la religiosidad popular medieval fue el culto a los santos, que muchas veces escapó de la reflexión teológica y surgió entre los laicos. De ahí que, la hagiografía medieval esté exenta de la revisión propia de los teólogos posteriores a la Reforma protestante y a la respuesta tridentina.

Los hombres del Medioevo revistieron de un carácter sobrenatural las vidas de los personajes que veneraban y recurren a la redacción de relatos de carácter mítico adornados por el recurso a lo maravilloso. En algunas ocasiones el rigor histórico es nulo, pero no por ello existe una intención de engaño pues responde más bien al fervor y entusiasmo religioso y narrativo.

El prof. Baños¹ realiza una clarificación del género de la hagiografía medieval española y su evolución en la historia. Después de presentar diversas teorías de Jauus, Brooke-Rose y Zumthor enumera dos principios en la descripción de los géneros históricos:

- La caracterización de un género literario debe ser amplia: incorporará todos cuantos elementos se consideren útiles.
- Es posible que existan infinidad de clasificaciones.

Así tenemos, que el género implica considerar su origen y evolución, la utilización de la metodología histórica que sirva para el estudio de la fuentes de la Edad Media occidental como propuso Zumthor.

¹ BAÑOS VALLEJO, F. (2003). *Las vidas de santos en la literatura medieval española*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Al final, concluye que la orientación debe realizarse desde una clave literaria y de ahí que género sea sobre todo descriptivo, encauzado a la sistematización del corpus, con elementos de la Poética y cualquier otro dato o disciplina que pueda ayudar en la catalogación y análisis de los textos.

2. LA TRADICIÓN

Esta se remonta a los orígenes de la hagiografía en la Iglesia martirial de los primeros siglos con importantes relatos de las Actas de los mártires; luego sigue el desarrollo durante los ss. V-VIII donde se produce el paso de las Actas a las vitae con una transición de los relatos de martirio hasta los diversos tipos de pasiones. Los antecedentes de la hagiografía medieval se encuentran en la hagiografía merovingia, carolingia o hispanovisigoda. Escritores importantes de este período son Gregorio de Tours y Beda el Venerable. La proliferación de una literatura de este tipo vino dada en gran medida por las canonizaciones y la proliferación de relatos de milagro que llevan a identificar al santo con el taumaturgo.

Textos fundamentales en la hagiografía de los ss. V-VIII son la Vida de Santa María Egipciaca, los de Gonzalo de Berceo. Sin embargo a la hora de señalar límites espacio-temporales la cuestión se complica por la coexistencia de las culturas cristiana, judía y musulmana y no solo lo que hoy es España sino también Portugal. Es notorio y cabe citar que la hagiografía escrita en romance castellano es superior en producción y calidad.

En cuanto al contenido; que se presenta bastante inabarcable, se puede incluir dentro de él, las Pasiones y Pasionarios, las Vidas de santos y algunas referencias de translationes y miracula. La consideración del problema de la clasificación de los materiales presentando las diversas posibilidades y optando por un modelo mixto, nos lleva a varios criterios. Aunque nos centramos principalmente en el criterio cronológico por considerar este el menos comprometido.

Al analizar la evolución de la hagiografía durante los siglos VIII-XV es necesario prestar especial relevancia a la hagiografía mozárabe, la plenitud de la Edad Media y su parte final.

Destaca durante los siglos VIII a XV las Pasiones sobre los escritos no martiriales en el siglo VIII y una única Vita, la de San Ildefonso. El siglo XI es ya un siglo de transición a una nueva época cultural que mantiene en nuestro tema un equilibrio entre las vitae y pasiones. Los hagiógrafos conocidos son sobre todo monjes aunque también hay una constante de clero secular.

En la plenitud del Medioevo (ss. XII-XIII) aumenta la producción de hagiografía con una especialización en el culto a los santos (que se invocan como patrones en determinados asuntos y una decadencia del tema martirial). Durante el s. XIII se incrementa la hagiografía con una características distintas:

- se escribe hagiografía en lengua romance (se va restringiendo a ambientes cultos la lengua latina).
- aparecen las órdenes mendicantes y redentoras que van a marcar la historia de la Iglesia por su predicación y defensa del dogma católico. Franciscanos y dominicos van a abrirse paso elevando la cultura por encima de los benedictinos y cistercienses. La producción hagiográfica del clero regular representa más o menos un cuarto de la producción hagiográfica del siglo.

Estos datos parecen presagiar una producción hagiográfica más intensa; sin embargo; hay otros datos que la disminuyen: se abre la literatura espiritual hacia otros temas y además la restricción papal de reservarse a la Santa Sede la posibilidad de incluir a algún cristiano en

el catálogo de los santos dictada por Alejandro III en 1170 reduce el número de canonizados. El tema martirial se ve claramente reducido, aunque destaca la obra de Gonzalo de Berceo: *Martirio de San Lorenzo*.

En los siglos de la Baja Edad Media (XIV-XV) la producción en lengua romance no supera a la latina pero va ganando posiciones. Debe tenerse en cuenta que en la historia de la literatura castellana, las *Vidas de santos* se escribían en verso en la primera mitad del XIII, pues la prosa no se hace ordinaria hasta que en un determinado idioma no se establece el verso como habitual.

La literatura hagiográfica del s. XV es la más abundante y variada de la etapa medieval; aunque, estos textos estén ya salpicados por atisbos de lo que será la cultura renacentista y por tanto no deben ser considerados propiamente medievales. La hagiografía de esta época marcará la línea de los siguientes siglos; abriéndose a horizontes nuevos tanto de autores como de público gracias a la imprenta. En el Siglo de Oro el público recibirá de buen grado las representaciones teatrales de *Vidas de santos*.

En el s. XVI destacan los *flores sanctorum* de Gonzalo de Ocaña, Pedro de Vega, Alonso de Villegas y Pedro de Rivadeneyra.

3. LA HAGIOGRAFÍA CASTELLANA A FINALES DE LA EDAD MEDIA: HISTORIA, DEVOCIÓN Y LITERATURA

Es necesario considerar algunas características del culto de la época. Es de vital importancia este punto, pues en la Edad Media se desarrolla extraordinariamente el culto a la Virgen y los santos en quienes el pueblo canaliza todos sus anhelos espirituales y sus supersticiones. El culto mariano tiene un origen teológico pero ya en el XIII es propiedad de la piedad popular. En cuanto a la devoción a los santos su origen no está tan claro como el de la Virgen, pero también en él confluyen aspectos teológicos y populares.

El pensamiento medieval cristiano parte de la idea de la omnipotencia divina y condiciona toda la piedad religiosa y su pensamiento espiritual. El santo se convierte en intermediario y lo es tanto más cuanto mayor poder tiene. Es el poder divino el que obra milagros; el santo, los propicia únicamente. Los hagiógrafos cultos se esfuerzan por presentar sus obras con esta consigna clara. Nos encontramos por tanto en un momento en el que los santos tienen una clara función taumatúrgica, esta característica nos ayuda a comprender en gran medida el pensamiento religioso medieval.

Es útil considerar el valor otorgado a las reliquias de los santos. Así puede entreverse el valor de la hagiografía al considerar el valor de los santos; de modo que, este género tiene un gran calado social. Estas *Vidas de santos*, transmiten la idea que de los santos tiene el pueblo cristiano, lo que espera, lo que pide y la gratitud que manifiesta hacia ellos.

Los clérigos es muy probable que aprovecharan la predicación para alimentar y reorientar la devoción hacia los santos. En el *ars praedicandi* (género retórico específico) los sacerdotes se servían de los recursos retóricos que condujeran a la comprensión por parte del pueblo. Esto llevó en algunas ocasiones a la vulgarización de los sermones. Desde el concilio de Tours (813) y el de Maguncia (847) la lengua romance está plenamente aceptada para la predicación. En la hagiografía que es ajena a los rituales litúrgicos permanece sin embargo, una intención catequética.

Las técnicas del *ars praedicandi* siguen los tres apartados literarios de inventio con *exordium*, *argumentatio* y *amplificatio*, la *dispositio* y la *elocutio*.

La costumbre de leer hagiografía en el ámbito eclesial está extendida a comienzos del s. VIII pero progresivamente se va encauzando hacia una lectura privada en el sentido de personal. En la liturgia de las horas, especialmente en maitines se hace lectura bíblica, patrística o hagiográfica. Esta lectura la continúan los religiosos en el refectorio o incluso en el capítulo de la comunidad antes del fin del día. Incluso según las Reglas y Constituciones puede leerse en los lugares de trabajo de la comunidad de tal modo que hay evidencias de que la lectura hagiográfica marcó todos los ámbitos de la vida monástica. Tenemos pues; que los lectores de hagiografía son eminentemente clérigos, al resto del pueblo le llega por predicación.

En el s. XIII el género hagiográfico se expande por un horizonte nuevo que le bien da-do por las lenguas vernáculas como vehiculares para la transmisión de los textos hagiográficos. Desde este momento coexisten dos vertientes, una culta (de tradición latina) y otra de carácter más universal (en literatura romance). Los destinatarios de la hagiografía, aunque es una cuestión polémica parecen ser los cenobios con la intención de que desde ahí se difundiesen lo máximo posible.

Un cambio importante en la difusión lo introdujo el paso del verso a la prosa. Al contrario de lo que pueda pensarse esto no supone un retroceso en su divulgación pues este género ya formaba parte de la conciencia colectiva del pueblo. Así tenemos que a finales de la Edad Media la hagiografía tiene un gran alcance social que excede los límites de los monasterios y conventos.

Tras delimitar que las hagiografías exceden el ámbito de lo biográfico es necesario realizar una comparación de nuestro tema con otros géneros.

En la comparación con la épica y caballeresca vemos como característica común la repetición de motivos y fórmulas. Por ejemplo la batalla es también un motivo hagiográfico, bien con moros (enemigos del cristianismo.), bien contra el diablo. También aparece en el relato hagiográfico lo heroico, lógicamente el concepto medieval de santo tiene en gran estima las virtudes desarrollada de forma heroica; hasta el punto de que el santo medieval es; en cierto modo, el arquetipo de héroe. Esta concepción lleva a considerar como un gran héroe solo al caballero cristiano o caballero de Dios (miles Christi). Y al revés los libros de caballería coinciden con las Vidas de santos en los mismos puntos que los cantares de gesta. Por otra parte, en la actualidad se analizan con gran interés los lazos de unión entre roman y hagiografía.

Las diferencias épica y caballeresca por una parte y hagiografía por otra son más notorias. El héroe épico busca salvar su honor mientras el cristiano lucha por alcanzar la bienaventuranza. Así, el origen de la historia o su posicionamiento es también diferente: los poemas épicos se inician con un ultraje mientras las Vidas de santos comienzan describiendo la vocación temprana, las virtudes con que resplandece el santo. Lo sobrenatural es una prueba del favor divino en la hagiografía, en la épica este elemento o no aparece o lo hace con una fuerza mucho menor, aunque los cuentos y libros de caballerías puedan tener presente fenómenos de tipo maravilloso. La fe y el apoyo de la Iglesia oficial contribuye a dar credibilidad al relato hagiográfico mientras que la literatura fantástica suscita enigma, misterio y con ello incertidumbre e inquietud.

En el exemplum y en la hagiografía hay un intención didáctica. Ambos se basan en la ejemplaridad. Aunque para cada género 'ejemplo' es algo distinto no solo por el alcance, pruebas argumentales...etc. sino también por la naturaleza de la enseñanza. El exemplum facilita motivos edificantes pero no necesariamente religiosos de ahí que como género sirva para enseñar tanto un contenido sacro como profano.

La última forma narrativa medieval que podemos comparar con la hagiografía son las colecciones de milagros. Ambos son géneros afines por su intención didáctica, por su contenido piadoso y por la intervención divina que suscita fenómenos sobrenaturales. De ahí que en cuanto al contenido y a la composición la relación entre ambos géneros sea próxima y la diferencia venga de la mano del análisis de la estructura. Por tanto, las colecciones de milagros y la hagiografía son formas literarias distintas.

La comparación de la hagiografía con otros géneros revela que sus componentes están presentes también en ellos y que la radical diferencia viene dada por su combinación que nos permite hablar de un sistema específico de la hagiografía.

4. CORPUS DE LA HAGIOGRAFÍA MEDIEVAL CASTELLANA

Este Corpus se refiere a la práctica totalidad de los textos castellanos editados conservados. Este estudio trabaja sobre obras individuales, pues con la excepción del *flos sanctorum* del ms. 8 de la Biblioteca Menéndez Pelayo, no se conservan otras ediciones íntegras de santorales castellanos medievales.

Enumera y analiza a continuación seis obras hagiográficas independientes escritas en verso, ocho escritas en prosa y un elenco de textos de flores sanctorum. Hacemos aquí una breve presentación:

4.1. Obras independientes: hagiografía en verso

1. La Vida de Santa María Egipciaca: alcanzó renombre y fama a juzgar por las referencias que de ella hay. La primera versión conocida está en griego y se atribuye a Sofronio, arzobispo de Jerusalén.

En castellano solo conservamos una versión medieval (una única copia) que pudo ser realizada en algún cenobio de la Rioja y que actualmente se conserva en la Biblioteca de el Escorial procedente probablemente de la Biblioteca del Conde-duque de Olivares. Incluye tres obras: libre de Appollonio, Vida de Mandona santa María Egipciaqua y el Libro de los Tres Reys d'Orient. La crítica anota que el poeta castellano conoce la versión de un modelo francés desaparecido.

Esta obra es un poema de clerecía. Esta afirmación se basa en el uso de San Agustín, de textos latinos y las alusiones referentes a la finalidad didáctica del relato.

Su éxito puede deberse a la combinación de contrastes entre lo popular y lo culto, lo trascendente y lo desenfadado, lo recatado y lo sensual, entre el pecado y la conversión.

2. La Vida de San Millán de la Cogolla: se considera la primera obra de Gonzalo de Berceo. Está dedicada al santo que se considera fundador del monasterio en el que Gonzalo se educó y al que permaneció vinculado toda su vida. Las fuentes principales de esta obra es la *Vita Beati Aemiliani* de San Braulio, obispo de Zaragoza en el siglo VII y el *Liber Miraculorum*.

3. La Vida de Santo Domingo de Silos: se la considera posterior a la anterior por su perfección técnica. El monje Fortunio encarga una obra sobre su predecesor al frente de la abadía benedictina de Silos en el año 1073. El escritor es Grimaldo a finales de ese siglo y esta es la fuente que utiliza Berceo. Actualmente conservamos tres manuscritos medievales.

4. El Poema de Santa Oria: es obra también de Berceo aunque –al menos- diez años posterior a la anterior. Por sus referencias se la considera la obra más autobiográfica de

Gonzalo de Berceo. En ella relata la vida de una santa relacionada con el monasterio de San Millán.

Se desconoce el texto latino que usó Berceo pero sí se poseen algunos datos de su autor: Munio, que aparece como un personaje más de la obra –además de autor– y se dice que es maestro y confesor de Oria y de su madre. La crítica manifiesta una importante divergencia en la estructura, el género y la finalidad de esta obra.

5. El Martirio de San Lorenzo: Dutton considera esta obra la última de Berceo; por tanto anterior a 1264 fecha de su muerte. Para su composición, el poeta debió seguir alguna *Passio Sancti Laurentii* de la Biblioteca de San Millán, que no ha llegado a nuestros días. De esta obra se conservan dos copias del s. XVIII, con apenas diferencias entre sí, pues ambas reproducen el manuscrito del s. XIII.

6. La Vida de San Ildefonso, del Beneficiado de Úbeda: la vida de este santo del s. VII fue ensalzada o cantada por San Julián, Cixila, Rodrigo el Cerratense, Gonzalo de Berceo, las cantigas de Alfonso X y tres versiones de Gil de Zamora. En el siglo XIV ya aparece en los *flores sanctorum* tanto en prosa romance como latina. En cuanto a su autor desconocemos el nombre, solo se sabe que antes de escribirlo había sido Beneficiado de Úbeda.

4.2. Obras independientes: hagiografía en prosa

7. La Vida de Santo Domingo de Guzmán, es la primera obra hagiográfica dedicada al fundador de una orden mendicante (los dominicos) que conozcamos, y a su vez una de las primeras Vidas en prosa castellana.

Su autor puede ser un fraile dominico vinculado al convento de Santo Domingo el Real probablemente a finales del s. XIV. Este fraile tradujo parte de la prosa latina dedicada a Santo Domingo. La finalidad seguramente fue enriquecer la lectura espiritual de las monjas del convento citado poco conocedoras del latín.

Lo más característico es el traslado de la prosa latina a prosa castellana y no en verso, como lo había hecho el autor de la *Egipcíaca*. Esto parece indicar el afianzamiento del castellano como lengua además de la recitación también de la lectura.

8. La Vida de San Alejo, las *Acta sanctorum* recogen el texto latino que sirvió de fuente para la vida de este santo. La leyenda de este santo se remonta al s. V a Siria y su comportamiento está revestido de un aspecto llamativo. En la Biblioteca Nacional de Madrid se conserva un texto independiente y varios que forman parte de *flores sanctorum*.

9. La Vida de Santa Pelagia, se conserva en ms. 9247 igual que el anterior de la Biblioteca Nacional de Madrid. Es una leyenda estructurada sobre el modelo de la pecadora penitente (María Egipcíaca y María Magdalena). Igual que la Vida de San Alejo oculta su identidad, en este caso se hace pasar por un hombre para llevar una vida lo más alejada del mundo posible.

10. La Vida de San Ildefonso, es obra de Alfonso Martínez de Talavera, arcipreste de Talavera. Se considera como fuente la *Legenda Asturicense*. En algunos de sus pasajes se perciben influencias de otros hagiógrafos, aunque el autor de esta obra es más preciso en los detalles.

11. La Vida de San Isidoro, es otra obra del arcipreste de Talavera en la segunda mitad del s. XV, La finalidad al presentar la vida del maestro de San Ildefonso es formar al clero mediante la narración de su vida y milagros de este noble hispanorromano.

Según un estudio comparativo de Madoz, Alfonso Martínez de Toledo tradujo la obra de san Isidoro que tendría Lucas de Tuy; canónigo de León, que en el XIII utilizando manuscritos y apócrifos realiza una leyenda de carácter maravilloso.

12. La Vida de San Vitores, de Andrés Gutiérrez de Cerezo: es una obra de carácter legendario pero con ciertos aspectos de veracidad dado el frecuente recurso a la cita de iglesias o ermitas de Cerezo de Riotirón en Burgos. La versión castellana primera de la vida de este santo es anónima y puede datar de fines del XIV o principios del XV. En la segunda mitad del XV redacta dos versiones de la vida de este santo, en latín y en castellano.

13. La Vida de San Amaro, es una leyenda de la vida de este santo relacionada con relatos irlandeses de viajes por mar, pero también con textos marianos, también con la tradición artúrica, ubicándose así entre la literatura de viajes y la literatura de visiones.

14. La Vida del Santo fray Juan de Sahagún de Fray Juan de Sevilla: esta obra es de transición tanto por la fecha de su redacción (finales del XV-principios del XVI) como por los indicios del Renacimiento: conciencia de autor, dedicatoria a un personaje principal, gusto por lo biográfico, etc. Busca el rigor histórico sin desviarse de la posibilidad de lo sobrenatural para los creyentes.

Es la vida de un santo agustino, escrita por otro fraile agustino para otros frailes agustinos. Su contenido encaja con la historia de quien lo transcribe (Fray Tomás de Herrera, autor de Historia del convento de San Agustín de Salamanca); pues, san Juan de Sahagún, el hagiógrafo y el historiador fueron priores del convento de San Agustín de Salamanca.

Es una obra muy cercana a la vida del santo, cercana cronológicamente y también humanamente pues su autor pudo consultar a familiares, frailes contemporáneos y otras personas que lo conocieron.

Esta no es –en sentido estricto– una obra medieval. Por sus características es una obra de tránsito entre lo legendario-maravilloso de la hagiografía medieval hacia la historiografía moderna y contemporánea en la que se insertan los datos biográficos de los santos.

Conocer la estructura interna y los personajes es uno de los ejes clarificadores de la hagiografía. No debe olvidarse, que toda obra literaria evoca una determinada visión del mundo. Las dos hagiografías castellanas más conocidas, la de San Millán y la de Santo Domingo de Silos se estructuran en tres partes (vida, milagros en vida y después de su muerte). Aunque el resto de las obras del corpus se distribuyen en más apartados y los textos narrativos en capítulos. Así puede hablarse de la distribución clásica de planteamiento, nudo y desenlace.

El género hagiográfico relata la lucha por el perfeccionamiento, por eso presenta una estructura con una tradicional división narrativa de:

- Deseo de santidad.
- Proceso de perfeccionamiento.
- Éxito; santidad probada.

Esta es la estructura clásica de las hagiografías. El paradigma lo marcan las vidas de San Millán y Santo Domingo de Silos de Gonzalo de Berceo. Ambos tienen un deseo intenso de santidad personal, vocación auténtica al inicio de su entrega a la vida religiosa. En algunas ocasiones el mismo nacimiento del santo viene marcado por la intervención divina otorgándolo tras los ruegos de los padres reiteradamente.

En la hagiografía femenina la santidad se reduce exclusivamente a la vida en el claustro mientras que en la masculina el proceso de perfeccionamiento se viene dado por la vida religiosa y la práctica de las virtudes cristianas. Los hagiógrafos insisten en la vida heroica de estos hombres, que no abandonan la oración ni la liturgia al tiempo que realizan su trabajo o estudio. Van ascendiendo en los cargos de la orden o de la jerarquía eclesiástica y con ello también en su proceso de perfeccionamiento. Los monjes en algún momento se apartan del mundo para comenzar una vida eremítica o cenobítica. Luego inician actividades pastorales dentro de su orden e incluso en el clero secular; su labor en este campo suele culminar con la fundación de nuevos centros eclesiásticos.

La demostración de su santidad viene dada por la realización de prodigios. Este apartado suele ocupar bastante extensión en las obras. Las postrimerías de la vida de estos santos legendarios suelen ser de carácter beatífico y se culminan con el tránsito del alma del santo al Cielo donde es recibida por la Virgen y presentada a Cristo. A continuación el prof. Baños presenta una sinopsis de la Vida de San Millán de la Cogolla, de Santo Domingo de Silos, San Ildefonso, Santo Domingo de Guzmán, San Alejo, San Isidoro, San Juan de Sahagún. Todas ellas con el esquema anteriormente citado.

Una variante de la vida de santidad de los santos es aquella en la que se presenta antes de la vida heroica de práctica de virtudes cristianas una vida pecaminosa. El arquetipo son las dos versiones de Egipciaca. En ella el movimiento de perfeccionamiento pasa por un momento de ruptura con su vida pasada. Se presenta luego la sinopsis de la Vida de Santa María Egipciaca en verso y la de prosa.

El Poema de Santa Oria se clasifica dentro de una literatura de visiones, tiene fuentes distintas a las de Millán o Domingo de Silos. Su estructura externa es distinta y la interna sujeta a variaciones es presentada en una sinopsis esencialmente similar a las anteriormente citadas.

Este poema se extiende en la narración de las actividades que la santifican narrando visiones. Pese a sus diferencias pertenece al género hagiográfico. Otras obras similares pueden ser: Visión de Túngano (versión más antigua conservada es del s. XIII), El purgatorio de San Patricio (s. XIII).

Además de la literatura de visiones otra variante del género hagiográfico lo forma la literatura de viajes donde el relato se integra dentro de un viaje épico. Citamos la Vida de San Amaro.

En la literatura martirial el núcleo narrativo lo constituyen la ejecución y los episodios desencadenantes. P. ej., la Vida de san Lorenzo y la de san Vitores presentan los motivos típicos de las Pasiones: persecución, presentación de héroe, arresto, interrogatorio, tortura, ejecución, milagros y veneración. El martirio es una auténtica batalla, frente a la muerte natural. Estos relatos de Pasión mantienen también algunos datos de la biografía del santo y de su deseo de santidad-perfeccionamiento, aunque sea brevemente. Se presenta –en este apartado– la sinopsis del Martirio de San Lorenzo y la Vida de San Vitores.

Al tratar de los personajes, la primera evidencia reside en el hecho de que en el género hagiográfico el héroe goza de un protagonismo absoluto. En algunos casos puede hablarse de un segundo protagonista (el monje Gozimás en la leyenda de María Egipciaca...etc.), aunque lo habitual es que estas obras se centren exclusivamente en el protagonista. Los demás personajes aparecen en función del principal y se dividen en buenos y malos en una primera categoría y luego en naturales y sobrenaturales. El prof. Baños presenta una tabla sinóptica para clasificar a los personajes según su papel.

En cuanto al protagonista conviene resaltar de nuevo su preeminencia absoluta sobre los demás personajes de las hagiografías. De él se dan una cantidad de datos muy superiores al resto de personajes, remontándose incluso —excepto en las Pasiones— incluso a su etapa prenatal o los ruegos de sus padres pidiendo un hijo. Presentan su nombre, origen, cargos, milagros y en general cualquier circunstancia útil para la finalidad perseguida. Así se le presenta en diversas facetas y situaciones. Cuando el hagiógrafo recurre al estilo directo en la mayor parte de las ocasiones está puesto en boca del santo.

Los núcleos narrativos están dispuestos desde el punto de vista del santo y él es el sujeto de casi todos los acontecimientos narrados (sin olvidar de que los fenómenos taumatúrgicos obedecen a la intercesión del santo pero se deben a la acción de Dios). Es decir, los santos son capaces de propiciar milagros: de ahí que en la Edad Media el santo era distinguido por su carácter su capacidad de obrar milagros y la posesión de reliquias sea tenida en gran estima por los principales centros religiosos.

Matizando los rasgos principales y analizándolos en detalle; el autor de la obra siguiendo a Salvador de Moxó propone cuatro subarquetipos en relación con las virtudes cardinales: el mártir-modelo de fortaleza; el confesor-modelo de templanza; el fundador-modelo de justicia y el doctor-modelo de prudencia.

En síntesis, la tipología utilizada para caracterizar a los personajes de las hagiografías son los siguientes:

- Santo labrador u obrero.
- Pecador penitente.
- Santo héroe.
- Mártir.
- Asceta: anacoreta/eremita.
- Peregrino.
- Buen pastor.
- Fundador.
- Santo ilustre: doctor.

El mundo descrito en las hagiografías representa el pensamiento teocéntrico del Medioevo con su aspecto feudal y cargado de una religiosidad que lo impregna todo. Así, de las hagiografías se desprenden costumbres y normas de vida cristiana: veneración de reliquias. Aparece también la idea de la cultura, de la educación con la teología como materia principal; u otros aspectos como pueden ser la economía agraria o las enfermedades, guerras...etc.

La hagiografía es siempre religiosa y de ella se entresacan elementos del pensamiento teológico medieval de temas tan vitales como: Dios, Cristo, Sacramentología, Moral y Ascética-Mística y Vida cristiana. Tenemos, por tanto, que la visión del cosmos es religiosa y el enlace del hombre con la Trascendencia divina está mediada por el culto. No faltan elementos populares y es lógico que sea así; pues el culto y devoción a los santos está fuertemente expandido entre las clases bajas.

La intencionalidad de los hagiógrafos a la hora de componer sus Vidas de Santos es presentar la ejemplaridad de la vida de un hombre o mujer que alcanzó la santidad. También su utilizan las Vidas de santos para manifestar la fuerza y gloria de algunas instituciones de la Iglesia. Entre los santos y Dios se establece una vía de comunicación ascendente

(el santo aspira a la unión con Dios) y otra descendente (Dios opera un milagro). En la vía ascendente se produce el proceso de mejora de la persona y en la descendente – normalmente post mortem– se produce la admiración y alabanza al santo y a Dios y se consiguen los fines propagandísticos perseguidos.

La ejemplaridad del santo viene dada por la imitación que hace de otros santos y, por encima de todo, la imitación de Cristo. Los medios ascéticos utilizados varían de un santo a otro igualmente en unas obras se insiste en determinadas virtudes que en otras apenas tienen presencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alborg, J.L. (1970). *Edad Media y Renacimiento*, t. I de su *Historia de la literatura española*. (2ª ed.). Madrid: Gredos.
- Blanco, C., Rodríguez-Puértolas, J. e Zavala, M. (1978) *Historia social de la literatura española en lengua castellana, I*. Madrid: Castalia.
- Canavaggio, J. (dir., 1994): *Historia de la literatura española*, t. I: *La Edad Media*, trad. de Ana Blas. Barcelona: Ariel.
- Deyermond, A. (1984). *La Edad Media*, t. I de *Historia de la literatura española*. Trad. de Luis Alonso López. (10ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Deyermond, A. (1979) *Edad Media*, t. I de Francisco Rico, dir., *Historia y crítica de la literatura española*. Trad. Carlos Pujol. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Díez Borque, J. M. (coord. 1980). *La Edad Media*, t. I de la *Historia de la literatura española*. Madrid: Taurus.
- López Estrada, F. (1979). *Introducción a la literatura medieval española* (4ª ed.) Madrid. Gredos.
- Navarro R. (1994). *La Edad Media*, t. I de Jean Canavaggio, dir., *Historia de la literatura española*. Barcelona. Ariel.
- Del Río, A. (1988). *Historia de la literatura española (Desde los orígenes hasta 1700)*. Barcelona: Ediciones B.
- Valbuena Prat, A. (1981). *Edad Media*, t. I de su *Historia de la literatura española*. (9ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Paula Escobedo Peiro

paulaescobedo@gmail.com

Universidad Jaime I Castellón

Resumen

Este trabajo es la descripción de un proyecto de tesis doctoral. El tema nace de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad, desde los centros educativos. Para ello, se analiza la realidad de algunos centros y se ofrecen estrategias pedagógicas basadas en una educación intercultural e inclusiva que favorezcan la atención a la diversidad. Es necesario que la escuela favorezca la igualdad de oportunidades en la sociedad. El proyecto contempla el trabajo con un centro educativo que quiera convertirse en comunidad de aprendizaje para que pueda conseguirlo y como elemento innovador, aporta la sistematización o elaboración de las estrategias pedagógicas que permitan realizar prácticas docentes inclusivas e interculturales. Aunque todavía no hay conclusiones, sí que se espera con el proyecto, conseguir un cambio a nivel social en las comunidades educativas, para que sean un lugar de aprendizaje para todos sus miembros.

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

En la actualidad, diversos grupos de investigación en el campo educativo confirman la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y multiculturalidad existente. Para crear una estructura educativa que contemple a todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesaria una transformación global de la propia estructura así como de la cultura y las prácticas docentes. Se trata de construir proyectos educativos interculturales e inclusivos que contemplen el desarrollo de todos los agentes involucrados en el cambio (comunidad, familias, alumnos y personas que trabajen en el centro).

En este momento aún no hay una tradición pedagógica de educación inclusiva intercultural en España, por ello los profesionales de la educación pueden verse perdidos a la hora de llevar a cabo prácticas docentes inclusivas. Por esta razón, es necesario el desarrollo de un modelo pedagógico claro y coherente, que posibilite el asesoramiento y la puesta en práctica de nuevos roles y nuevas estrategias didácticas y organizativas para hacer realidad la educación inclusiva intercultural.

Algunos conceptos que conviene tratar cuando hablamos de escuela inclusiva son la diversidad, la diferencia y la desigualdad; ya que comportan implicaciones distintas. Según López Melero (1997) diversidad hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera y la diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad; valoración a partir de la cual se

pueden originar distintas actitudes, tanto de rechazo como de aceptación. Finalmente, la desigualdad remite al establecimiento de jerarquías entre las personas en función de criterios de distinta índole.

Podemos afirmar que un aula es diversa, ya que cada alumno tiene unas características y unas motivaciones propias que le hacen único como persona y esa diversidad es deseable. Sin embargo, no son tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos. Así, es necesario atender a la diversidad entendiéndola como la aceptación de realidades plurales.

La educación inclusiva intercultural apuesta por la diversidad, ya que ésta enriquece el aula y a cada una de las personas integrantes en la misma. Atender a la diversidad significa dar respuesta a las necesidades de cada persona.

Según diversos autores, el objetivo de la escuela debe ser que cada persona consiga una educación igualitaria para la sociedad de la información (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Que sea una escuela para todos y que posibilite potenciar al máximo el desarrollo de cada una de las personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. También la pedagogía crítica del siglo XXI parte de una concepción transformadora de la educación. La única manera de corregir las desigualdades entre las personas es educar desde la inclusión y la interculturalidad.

En muchas ocasiones, podemos deducir que la escuela se ha quedado estancada, ya que las dinámicas y prácticas que se llevan a cabo en la misma no tienen nada que ver con el alumnado plural y multicultural que hay en las aulas, ni tampoco con cambios que se han producido en la sociedad. La escuela no puede ir a remolque de los cambios sociales, debe incluso adelantarse a los mismos, para ofrecer una educación de calidad que sea accesible y adecuada para todas las personas.

En el proceso de cambio hacia modelos inclusivos e interculturales, la educación tiene como objetivo proporcionar a todos los alumnos/as un ambiente de aprendizaje que les posibilite el éxito a pesar de sus diferencias iniciales. Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto que la educación debe compensar las desigualdades iniciales.

El reto que la diversidad plantea a la educación y a la escuela es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a un currículo básico, común. Los principios organizativos comunes de las escuelas que aprenden y las comunidades de aprendizaje son:

- Flexibilidad organizativa: flexibilidad en la organización, que nos permite el adecuar-nos más a las distintas necesidades de los alumnos.
- Funcionalidad: delimitar las responsabilidades asumidas por todos los miembros de la comunidad educativa. Superar las barreras que impidan la reflexión sobre las funciones y las competencias de todos los agentes implicados.
- Participación: para que todos los miembros puedan participar cada proyecto que se presente debe profundizar en una acción colaborativa que facilite la cooperación y corresponsabilidad en la toma de decisiones. Se deben establecer vías que faciliten la comunicación entre los miembros de la comunidad y con el contexto.
- Innovación: es necesaria en estos modelos, para ello hace falta una organización escolar que la favorezca. Sólo se podrá caminar hacia la diversidad desde la modificación de la dinámica organizativa de los centros.

Si los cambios se logran porque se plantean como situaciones competitivas no tendrán ningún sentido. Para que sean reales deberán ser cambios que atiendan a las necesidades de sus miembros.

Es importante, para que se lleven a cabo cambios significativos en las escuelas, la formación del desarrollo profesional. Se reclama un modelo teórico-práctico que capacite al maestro/ profesor, para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, para desarrollar procesos de análisis críticos sobre la realidad (social) actual. Para ello, es necesario que el marco teórico del desarrollo profesional para atender la diversidad se dirija directamente a las cuestiones de poder, discriminación y estatus que subyacen en muchos dilemas de la práctica. Por tanto, la perspectiva sociocultural y crítica debe acompañarse de un enfoque pedagógico intercultural que complemente esta visión de la diversidad.

Así pues, las necesidades de formación del profesional de la educación ante la diversidad, son las siguientes (Balbás, 1994):

- La redefinición de su papel profesional conlleva la reforma del sistema educativo y exige poner en sus manos programas de formación y actualización que hagan posible y permitan afrontar sus nuevas funciones para la educación inclusiva intercultural.
- Se confirma la influencia de la falta de formación como uno de los factores determinantes de las actitudes negativas y de rechazo de los profesionales hacia la inclusión y la interculturalidad, lo que a su vez implica tener estas actitudes muy en cuenta en los programas de formación tanto inicial como permanente.
- La formación inicial no ha cambiado lo suficiente para adaptarse a nuevos modelos educativos inclusivos. Sigue siendo categorial y alejada de la práctica real de las escuelas. La formación debe abandonar la perspectiva individual y basarse en el enfoque histórico-cultural y en métodos de investigación cualitativa para superar el modelo de déficit para atender la diversidad del alumnado.
- El cambio de actitudes del profesional sólo es posible si éste participa en el diseño y puesta en marcha de su propia formación permanente, ya que así se aumenta su interés y compromiso con las transformaciones de la práctica.
- La formación debe considerar como primer paso la identificación y análisis de las necesidades, combinando distintas técnicas de recogida de datos (entrevistas, encuestas, cuestionarios, estrategias de autoevaluación, etc.) y siendo prudente en las generalizaciones.
- Se requiere una mayor parte práctica en la formación inicial, que queda en aspectos demasiado descriptivos.
- Los profesionales especialistas adquieren más funciones orientadoras hacia el resto de profesorado, aunque su función de apoyo todavía es demasiado ambigua y crea cierta confusión en sus roles.

De igual manera, Parrilla (1999) plantea también la necesidad de una orientación pragmática en la formación en y sobre la diversidad que se define en los siguientes principios:

- La formación en la diversidad debe proporcionar demostraciones que permitan al alumno comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto;
- Debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de poner en práctica los conocimientos;

- Debe proporcionar la posibilidad de una reflexión constante y revisión de los nuevos conocimientos;
- El diseño de formación debe plantear la colaboración y apoyo entre profesionales.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Teniendo en cuenta este marco teórico y la situación actual de la escuela, conviene destacar la necesidad de realizar prácticas que tengan en cuenta la diversidad como fuente de enriquecimiento.

Con este trabajo se pretende ayudar a los profesionales de la educación a desarrollar prácticas que den respuesta a esa diversidad que encontramos a diario. No pensamos que se trate simplemente de realizar en el aula dinámicas que valoren las necesidades de todos nuestros alumnos, sino que iría mucho más allá de las prácticas docentes. Atender a la diversidad en toda su amplitud es una filosofía o una manera de entender la educación.

Este trabajo contempla esas dos vertientes, por una parte, el acompañamiento a docentes de un centro educativo que quiera convertirse en una escuela que aprende y que por tanto, ven la diversidad como una realidad que necesitamos abordar desde todos los ámbitos. Por otro lado, facilitar las estrategias que puedan ayudar a los docentes a dar respuesta a esa diversidad. Para ello, se diseñarán, sistematizarán o elaborarán estrategias pedagógicas, siempre desde un planteamiento colaborativo entre el equipo de investigación y los profesionales de la educación implicados en el estudio.

Con este proyecto se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Saber qué medidas se toman ante la diversidad en las distintas etapas educativas.
- Analizar la realidad de un centro educativo de primaria.
- Intervenir en el proceso de transformación de la escuela estudiada.
 - Participar en tareas de formación y asesoramiento a diferentes agentes de la educación.
 - Desarrollar técnicas de aprendizaje cooperativo.
 - Propiciar relaciones adecuadas entre la escuela y la familia.
 - Fomentar la implicación de la comunidad en la escuela.
 - Aplicar a las aulas estrategias que faciliten la realización de prácticas inclusivas e interculturales.
 - Construir instrumentos que permitan evaluar si las estrategias utilizadas, para facilitar que se desarrollen prácticas inclusivas e interculturales, son adecuadas.

El objetivo principal se centra en establecer un modelo de formación basado en la interculturalidad y la inclusión, para preparar a los profesionales de la educación y que sean capaces de construir entre todos una educación que responda a las necesidades de toda la comunidad educativa.

Se trata de un proyecto de tesis que aún está iniciándose y que se desarrollará a lo largo de cuatro años aproximadamente. El trabajo está relacionado con una investigación más amplia que además de analizar, sistematizar y elaborar estrategias para la escuela inclusiva realiza el mismo proceso para ofrecer también recursos con el mismo fin.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación cuenta con tres fases principalmente, que se llevarán a cabo a lo largo de cuatro años.

3.1. Fase 1. Análisis de la realidad

En la primera fase se llevarán a cabo las siguientes tareas:

- Realización de una encuesta que se pasará a los profesionales de las distintas etapas educativas, para recoger qué medidas toma cada uno para dar respuesta a la diversidad.
- Grupos de discusión, con una muestra representativa de los profesionales que han respondido la encuesta. El objetivo sería conocer cuál es su postura ante la educación actual, refiriéndonos a cómo se enfrentan diariamente a la diversidad y cuál es su percepción sobre el trabajo que realizan (si creen que necesitan más estrategias pedagógicas, si ven que su aula funciona con las medidas que ellos adoptan, etc.).
- Análisis de la realidad del centro con el que se va a trabajar. Para ello utilizaremos la técnica de la observación para obtener datos cualitativos, nos centraremos en la situación natural del aula y las relaciones que se establecen entre los alumnos y el maestro.

Toda la información obtenida en las tareas realizadas se recogerá en instrumentos creados para este fin y se analizará cuantitativa y cualitativamente. La finalidad de esta primera fase es realizar un informe que nos permita comprender cómo se enfrentan los profesionales de distintas etapas educativas a la diversidad y que estrategias serían necesarias para ello.

3.2. Fase 2. Elaboración de estrategias

A partir de los resultados obtenidos en la fase anterior que quedarían recogidos en el informe, se elaboran nuevas estrategias y se sistematizan otras estrategias ya existentes. La etapa de mayor interés para el trabajo sería la de Educación Primaria. En este período los alumnos aprenden aspectos fundamentales que será necesario haber adquirido adecuadamente para poder construir un aprendizaje significativo en etapas posteriores.

3.3. Fase 3. Puesta en práctica de las estrategias y evaluación de las mismas

Esta tercera fase en la que finaliza el proyecto de investigación es básica para corroborar si las estrategias planteadas han sido positivas en el centro en el que se han aplicado. Para ello, desarrollaremos instrumentos de evaluación que nos permitan valorar el proceso formativo en todos sus aspectos, así como obtener una apreciación por parte de los profesionales de las estrategias puestas en práctica.

Finalmente, se realizará un informe a partir de los datos cuantitativos y cualitativos. El contenido del mismo reflejará cómo se ha vivido la puesta en práctica de las estrategias y los resultados positivos o negativos que ello ha comportado. En el informe se plasmarán las opiniones de todos los participantes en el proyecto, quipo de investigación, maestros, familias, alumnos y los vecinos de la comunidad si también han participado con el centro.

La última parte del trabajo será la divulgación de los resultados en foros científicos especializados así como en revistas especializadas.

4. PLAN DE TRABAJO

Cuadro 1.

FASE	DURACIÓN	OBJETIVOS	TAREAS
1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD	Del 1º mes al 6º.	Saber qué medidas se toman ante la diversidad en las distintas etapas educativas.	Realizar una encuesta que se pasará a los profesionales de las distintas etapas educativas.
	Del 7º mes al 13º.	Analizar la realidad de un centro educativo de primaria. Intervenir en el proceso de transformación de la escuela estudiada.	Grupos de discusión. Analizar la realidad del centro en concreto en el que se apliquen las estrategias pedagógicas, en la tercera fase de la investigación.
	Del 14º mes al 16º mes.	Análisis de la información obtenida.	Realización de un informe a partir de los datos cuantitativos y cualitativos.
2. ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS	Del 17º mes al 20º mes.	Participar en tareas de formación y asesoramiento a diferentes agentes de la educación. Desarrollar técnicas de aprendizaje cooperativo.	Realizar asambleas con todos los miembros de la comunidad. Llevar a cabo estrategias de trabajo cooperativas.
	Del 21º mes al 24º mes.	Propiciar relaciones adecuadas entre la escuela y la familia.	Establecer vínculos entre los diferentes agentes que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje.
	Del 25º mes al 31º mes.	Fomentar la implicación de la comunidad en la escuela.	Elaborar estrategias que propicien la relación comunidad - escuela.
3. PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS Y EVALUACIÓN DE LAS MISMAS	Del 32º al 36º mes.	Aplicar a las aulas estrategias que faciliten la realización de prácticas inclusivas e interculturales.	Aplicación de las técnicas en la realidad del centro.
	Del 37º al 42º mes.	Construir instrumentos que permitan evaluar si las estrategias utilizadas, para facilitar que se desarrollen prácticas inclusivas e interculturales, son adecuadas.	Construcción de instrumentos de evaluación. Análisis de los resultados de la evaluación.
	Del 43º al 48º mes.	- Evaluación final del proyecto.	Elaboración del informe final. Finalización de la tesis doctoral.

5. ASPECTOS RELEVANTES DEL TRABAJO

En la actualidad nos encontramos en el inicio de la primera fase, en concreto se han realizado las entrevistas a docentes de las distintas etapas educativas y en abril empezaremos a analizarlas. Por esta razón, no puedo avanzar resultados ni conclusiones acerca del mismo. No obstante, sí que hay aspectos del proyecto que conviene destacar por su relevancia.

En primer lugar, la novedad que confiere este proyecto respecto otros anteriores dentro de la misma línea de investigación es la aportación de estrategias que facilitan el trabajo desde una perspectiva educativa inclusiva e intercultural.

En segundo lugar, son importantes los beneficios que aporta la investigación. Por una parte, las personas beneficiarias de la investigación son los profesionales de la educación que pueden basarse en estas estrategias para aplicarlas a la práctica y por otra parte, las personas que reciban esta formación a partir de los docentes formados.

El mayor aporte a nivel educativo y con relevancia social es el disponer de estrategias para afrontar la diversidad sociocultural y de este modo poder construir una escuela de calidad que promueva la igualdad de oportunidades a todas las personas que convivimos en la sociedad.

Con este trabajo, se espera provocar un cambio a nivel socio-comunitario entre aquellos centros educativos que quieran convertirse en comunidades de aprendizaje, para que lleguen a conseguirlo. Además, se espera mejorar las prácticas docentes, en el sentido de que éstas puedan dar una respuesta más adecuada a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó.
- Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona. PPU.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En IMBERNÓN, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 63-79.
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga. Aula libre, 115-150.
- Parrilla, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, diciembre, 157-166.

MOTIVACIONES Y BARRERAS A LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Ángela María Ferreyra Angélica

angela.ferreyra@gmail.com

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Esta comunicación presenta el proceso y los resultados de una investigación realizada en una escuela infantil pública que inicia su transformación en Comunidad de Aprendizaje, según un modelo desarrollado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadores de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.

El estudio utiliza una serie de factores impulsores de la innovación educativa para determinar las motivaciones del profesorado de un centro para iniciar su transformación. Se realiza sobre una muestra de 15 educadoras y maestras, mediante el análisis de contenido de 15 entrevistas enfocadas en el proyecto.

La relevancia percibida, la congruencia con el proyecto y el dominio operativo resultaron ser factores motivadores. La misma congruencia relativa, la necesidad de ajuste del proyecto, las dificultades percibidas y las escasas expectativas positivas, aparecieron como barreras al progreso en la implementación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Las Comunidades de Aprendizaje y el Aprendizaje Dialógico

Las comunidades de aprendizaje surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de los implicados en la educación de los niños y niñas que asisten a una escuela. Nacen como consecuencia de la aplicación práctica de las teorías dialógicas y toman como referencia otros proyectos de éxito desarrollados en los Estados Unidos con la colaboración de las más prestigiosas universidades: School Development Program del Profesor James Comer, Accelerated Schools de Henry Levin y Success for All de Robert Slavin.

Con estos antecedentes y con la base de las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadores de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA), surge el proyecto Comunidades de Aprendizaje. La primera Comunidad de Aprendizaje, se constituye en una escuela de educación de adultos en un barrio obrero de Barcelona, La Verneda Sant-Martí, en 1978. Posteriormente, el modelo se extiende a centros de educación infantil, primaria y secundaria, fundamentalmente, en el País

Vasco, Cataluña y Aragón. En la actualidad existen cerca de 100 centros distribuidos por todo el territorio nacional, Brasil y Chile.

Se trata de un proyecto de innovación complejo y, como tal, precisa de una implementación a través de fases sucesivas que aseguren la consecución de la transformación: fases de sensibilización, toma de decisiones, sueño de la escuela que queremos, priorización y planificación, y, por último, consolidación. La Escuela Infantil pública Zofío, situada en un barrio de Madrid, en la que se realiza este estudio, se encontraba en las fases de sensibilización y toma de decisiones durante la recogida de datos. Actualmente, ya ha superado la fase de sueño y se encuentra en la fase de selección de prioridades para el presente curso escolar.

Comunidades de Aprendizaje es, además, un proyecto educativo que guía la implementación y comporta el desarrollo de un paquete de actuaciones en el ámbito del centro y el aula. Cuantas más actuaciones se desarrollen en un centro, más nos acercaremos al éxito educativo de todas y todos. También, implica la organización democrática del centro mediante la formación de comisiones mixtas de profesores, familiares y otros miembros de la comunidad; se persigue la formación intelectual y científica del profesorado, mediante tertulias pedagógicas dialógicas sobre textos clave, para generar mejores resultados de aprendizaje e incrementar la valoración de la función docente (Elboj et al. 2002).

En el ámbito del aula, conlleva la organización, por parte del maestro, de grupos interactivos de alumnos y voluntarios, que pueden ser estudiantes universitarios en prácticas, alumnos más mayores o familiares. También se organizan lecturas dialógicas sobre textos clásicos, bibliotecas tutorizadas y se promueve la formación de familiares sobre las base de sus necesidades de formación.

Por lo tanto, el proyecto se apoya en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado e implica un cambio en las concepciones de aprendizaje y participación, un cambio en las prácticas educativas y el establecimiento de relaciones diferentes entre la escuela y su entorno.

El Aprendizaje Dialógico es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje en las Comunidades de Aprendizaje (Aubert et al, 2008) Este tipo de aprendizaje es el derivado de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Implica mecanismos como la intersubjetividad, la interacción dialógica, la ayuda, la indagación dialógica o la participación guiada. Y la comunicación entre personas es el gran canal de construcción de significados (Pérez Gómez, 2009). Hoy en día se sabe que el proceso de aprendizaje de todas las personas depende de la coordinación entre todas las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que participamos.

Para que se genere Aprendizaje Dialógico deben cumplirse una serie de principios. Ha de darse un diálogo igualitario en función de la validez de los argumentos que se aportan y no en función de las posiciones jerárquicas que se ocupan (Habermas, 2001). Hemos de adoptar un concepto amplio de inteligencia, como la inteligencia cultural (Flecha, 1997); considerar que todos somos capaces de transformar nuestro nivel previo de conocimiento y el contexto sociocultural (Vygotsky, 1995). Poner énfasis en que todos y todas adquieran las herramientas necesarias para evitar la exclusión, incrementando el aprendizaje instrumental mediante las interacciones comunicativas y buscando la igualdad en los resultados de aprendizaje. Hemos de procurar que alumnos y familias encuentren sentido personal y social a lo que se aprende en la escuela, para evitar el fracaso escolar originado por la falta de identificación con la cultura del centro educativo, que desmotiva hacia el aprendizaje. El principio de solidaridad está relacionado con la búsqueda de la mejor educación para todos

y todas, la misma que deseamos para nuestros hijos e hijas. Y por último, la conjunción de la valoración de las diferencias con un trato de igualdad (Elboj et al, 2002)

Este concepto de aprendizaje encuentra sus bases teóricas en un grupo de aportaciones procedentes de las teorías e investigaciones de autores pertenecientes a la comunidad científica internacional como Chomsky y su Teoría de la Gramática Universal, Habermas y su Teoría de la Acción comunicativa (2001), Vygotsky y su Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje, Mead como representante de lo que se denomina Interaccionismo Simbólico, Bruner y su forma de entender la educación como proceso dialógico, Rogoff y su aprender el pensamiento en la interacción, Wells con su propuesta de indagación dialógica (Wells, 2001) y Freire con su Teoría de la Acción Dialógica, entre muchos otros. (Aubert et al., 2008)

1.2. Las motivaciones para el cambio y la innovación

En los procesos de cambio que vive la escuela los factores institucionales y grupales van a interactuar con los factores personales. El cambio nunca emana de una decisión individual. Es fundamental la decisión del claustro para llevar a cabo la transformación; pero siempre, detrás de toda transformación hay una decisión personal y por lo tanto unas motivaciones (Rivas, 2000).

La motivación es un estado psicológico, resultante de la interacción entre estímulos externos e internos, que dotan a la conducta de intensidad, persistencia, y orientación a metas (Aguado, 2005). Los estímulos internos están muy relacionados con las concepciones y las emociones del sujeto, que a su vez influyen sobre las actitudes. Las concepciones del profesorado se entienden como las representaciones implícitas y explícitas construidas a través de su historia personal y cultural como aprendices (Pozo, 2006). También, se denominan “el pensamiento” del profesor, sus “creencias”, sus conocimientos o su mentalidad (Bazarrá, Casanova y García Ugarte, 2004).

En los procesos de cambio Rivas Navarro (2000), con ánimo integrador, propone una serie de factores que motivan la innovación: factores externamente inducidos e internamente generados. Entre los primeros se encuentran factores extra institucionales, como las prescripciones del sistema escolar o las demandas sociales. También, factores intra-institucionales como la necesidad de adaptarse a una nueva forma de trabajo instituida. Entre los factores internamente generados se encuentran las percepciones respecto a un nuevo proyecto a abordar. Aspectos como la congruencia entre un proyecto y la práctica actual o la cercanía entre las concepciones del profesor y la filosofía de la propuesta, van a ejercer una enorme influencia en su adopción (Fullan, 2002). Igualmente, la relevancia percibida o valor de los cambios a introducir (Fullan, 1993), el dominio operativo de un proyecto, la sensación de acompañamiento y las expectativas de éxito (Abrhami et al, 2004)) son considerados factores impulsores del cambio. Y su ausencia es considerada como una posible restricción a la innovación.

2. TRABAJO EMPÍRICO

2.1. Formulación del problema

La transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje es un proceso complejo y costoso. De hecho, la bibliografía sobre innovación educativa está llena experiencias e intentos que no llegan a concretarse, se aplican sólo parcialmente o se asimilan a las prácticas tradicionales instauradas. Además, es notoria la cantidad de estudios dedicados

a los obstáculos que impiden el cambio y la transformación, en comparación con los dedicados a las fuerzas que lo impulsan (Rivas, 2000).

Por esta razón, nos pareció importante buscar las verdaderas razones que han llevado al profesorado de éste centro a tomar la decisión y a comprometerse con este modelo.

Se trata, de un proyecto que implica grandes transformaciones y una apertura al entorno; y el profesorado debe poseer sólidos fundamentos que sustenten los retos que han de afrontar. ¿Qué desean estas profesionales? ¿Qué ven en las Comunidades de Aprendizaje que les induce a adoptar este modelo? ¿Qué expectativas de cambio tienen?

Igualmente, debemos interrogarnos sobre sus concepciones previas respecto a los mecanismos de aprendizaje de sus alumnos y a la participación, conceptos centrales del proyecto. ¿Son cercanas al aprendizaje dialógico?

2.2. Objetivos e hipótesis de investigación

La presente investigación se planteó como objetivo general detectar y analizar las motivaciones del profesorado de un centro para su transformación en Comunidad de Aprendizaje y las barreras que encuentra en dicho proceso; y, más concretamente, en las fases iniciales de sensibilización y toma de decisiones. Se trata, por tanto, de clarificar cuál es el motor del proyecto y qué motivaciones tiene un grupo de personas determinado, que elige afrontar este proceso, teniendo en cuenta que de ello dependerá que éste se haga realidad.

Como punto de partida, formulamos la hipótesis de que las concepciones y las actitudes del profesorado constituyen tanto elementos motivadores, como barreras a la transformación.

2.3. Proceso seguido en LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo en tres fases. Una primera fase preparatoria de carácter reflexivo que incluye el acceso al campo, la asistencia a las sesiones de un Proyecto de Formación en el Centro sobre la temática y la realización de una entrevista en profundidad con la directora del centro (Rodríguez et al, 1999). Una segunda fase, de recogida de datos, consistió en la realización de 15 entrevistas enfocadas en el proyecto a las integrantes del claustro (Merton en Ruíz Olabuénaga e Ispizua, 1989). Se trataba de recoger su experiencia subjetiva respecto a la implementación del proyecto. Durante su realización se buscó el diálogo con las entrevistadas que aportó un acercamiento al marco de la acción comunicativa (Gómez et al. 2006). Y, por último, una fase de análisis de datos y realización del informe.

2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Utilizamos, fundamentalmente, la entrevista. Además, para la obtención de material complementario, se utilizó el diario de investigación y la técnica de Análisis de documentos del centro.

2.5. Contexto de investigación

La Escuela Infantil Zofío es una Escuela Infantil Pública situada en la zona sur de la ciudad de Madrid. El Barrio de Usera vive un momento de aumento demográfico y de cambio sociocultural, por el incremento de la población inmigrante. El centro escolariza alrededor de 120 alumnos de 0 a 6 años. Las familias de los alumnos son heterogéneas en

su composición. Se trata de población joven con estudios medio-básicos. Sin embargo, el 35 % de los progenitores cuenta con estudios superiores. El 70% de las familias son inmigrantes de origen latinoamericano.

2.6. Metodología cualitativa

Para el análisis de los datos obtenidos utilizamos la técnica de análisis de contenido de las intervenciones de las participantes. Establecimos una serie de categorías de análisis sobre la base del marco teórico de este estudio. Utilizamos un procedimiento mixto deductivo-inductivo, adaptando las categorías establecidas en principio, a la información encontrada.

Finalmente, analizamos la relevancia percibida del proyecto (RP), el dominio operativo que mostraban las participantes (DO), las expectativas de éxito en la implementación (ExEx), la congruencia con el concepto de Aprendizaje Dialógico (CONG) y las barreras encontradas a la implementación (BARRERAS). Cada uno de estos factores constituye una categoría y, a su vez, comprende un número variable de subcategorías que aparecen en el siguiente cuadro:

RELEVANCIA PERCIBIDA				
Mejora que introduce (M)	Problema que resuelve (P)	Necesidad que satisface (N)	Ajuste a la situación específica (A)	Concordancia con objetivos propios (C)
DOMINIO OPERATIVO				
Saber lo que hay que hacer para llevar a cabo el proyecto (SH)		Conocer el sentido educativo del proyecto (CSP)		
EXPECTATIVAS DE ÉXITO				
Expectativa genérica de conseguir la transformación en CA (G)		Expectativa de éxito en la consecución de la participación (P)		
BARRERAS				
Dificultades (DIFI)		Miedos (MIED)	Dudas (DUD)	
CONGRUENCIA CON EL APRENDIZAJE DIALÓGICO (CONG)				
CONGRUENCIA concepto de aprendizaje que incluye mecanismos de				
Interacción	Relación entre personas	ayuda	Interaccionismo Simbólico	Comunicación
NO CONGRUENCIA				
Estímulo-respuesta		Aprendizaje social-observación-modelado		Experimentación

A continuación codificamos las entrevistas según este sistema de categorías, observamos las categorías representadas en cada una, observamos las emisiones que conformaban cada categoría y su distribución entre las participantes, elaboramos una tabla de datos y extraímos resultados y conclusiones.

2.7. Validez del Diseño

Para aportar validez al diseño se ha utilizado un campo de trabajo prolongado, análisis documental, revisión de las entrevistas con las participantes y la consulta con expertos y con las propias participantes sobre el sistema de categorías establecido y la interpretación.

2.8. Resultados

A continuación presentamos los resultados del análisis de las 15 entrevistas enfocadas en el proyecto y de las notas de campo recogidas en el diario de investigación.

La categoría Relevancia Percibida RP agrupa 138 emisiones. La mayoría de las emisiones corresponde a la subcategoría mejora y todas las participantes contribuyen a ella. Por lo tanto, pensamos que el proyecto representa una mejora, más que una solución a proble-

mas existentes o una necesidad. Además, más de la mitad del equipo, considera que existe concordancia entre sus objetivos educativos y los del proyecto; la transformación no constituye ruptura o contradicción. Las pocas emisiones dedicadas al ajuste de proyecto a la realidad del centro, induce a pensar que el equipo lo percibe como poco ajustado a esta escuela y necesita una adaptación.

Las participantes refieren que la mejora va a alcanzar a distintos ámbitos, a todos los miembros de la comunidad educativa y a las relaciones entre ellos. Y, todo ello, va encaminado a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, debido a un aumento de las interacciones y de las oportunidades de aprender. El proyecto les resulta novedoso, interesante, ilusionante y una inyección de energía.

La categoría Dominio Operativo DO incluye 143 emisiones, de las cuales el 72.73% alude a “saber lo que hay que hacer para llevar a cabo el proyecto” y todas las participantes contribuyen. El 27.27% de las emisiones refiere conocimiento del sentido educativo del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Pero, hay 3 educadoras que no aportan emisiones a la subcategoría

Estos resultados permiten pensar que todas, en mayor o menor medida, saben lo que hay que hacer y perciben tener las capacidades para llevarlo a cabo y casi todas expresan sentirse conocedoras del sentido educativo del proyecto. En cambio, el proyecto podría carecer de sentido para esas tres educadoras que no lo expresan.

La categoría Expectativas de Éxito EXEX recoge 56 emisiones. La mayoría de las emisiones (81.82%) hace referencia a la expectativa genérica de conseguir la transformación en Comunidad de Aprendizaje. Una menor proporción (18.18%) alude a la expectativa de éxito en la consecución de la participación.

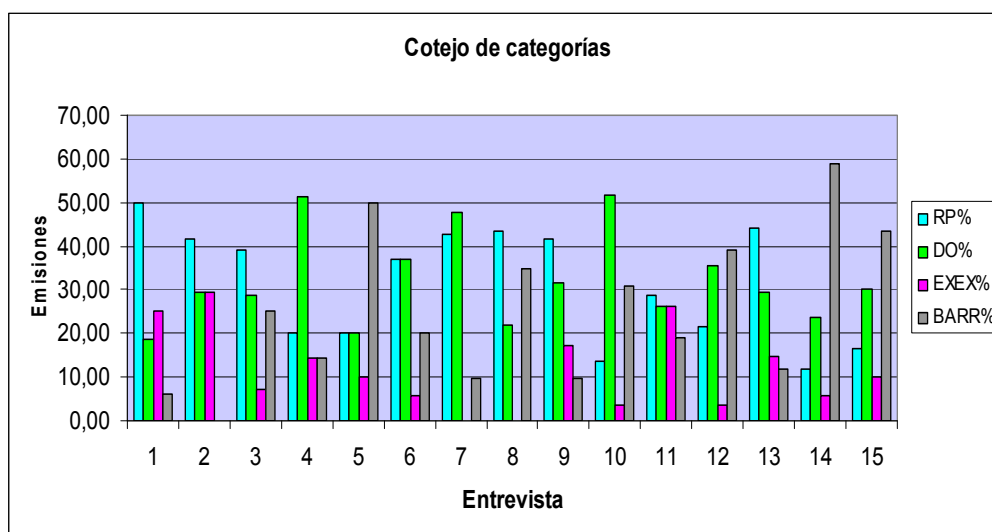
La distribución de las emisiones entre las participantes revela que las expectativas positivas se concentran en pocas personas. Mientras tanto, más de la mitad del equipo ha desarrollado pocas expectativas de éxito en la implementación y menos en la consecución de la participación.

La categoría Barreras BARR contiene 94 emisiones. La mayoría de las emisiones (72,34%) refiere dificultades, frente a miedos (23.40%) y dudas (4,26%) La distribución de las emisiones muestra que hay muchas educadoras que encuentran muchas dificultades y pocas que ven pocas dificultades.

Las emisiones refieren dificultades reales de las familias para participar y también dificultades del equipo educativo para motivar a los padres y lograr esa participación. También, dificultades en la organización de personas y dificultades propias del equipo, porque “cambiar es costoso”.

Un grupo importante de emisiones, expresa “no saber como seguir adelante, una vez tomada la decisión” y se percibe un momento de estancamiento.

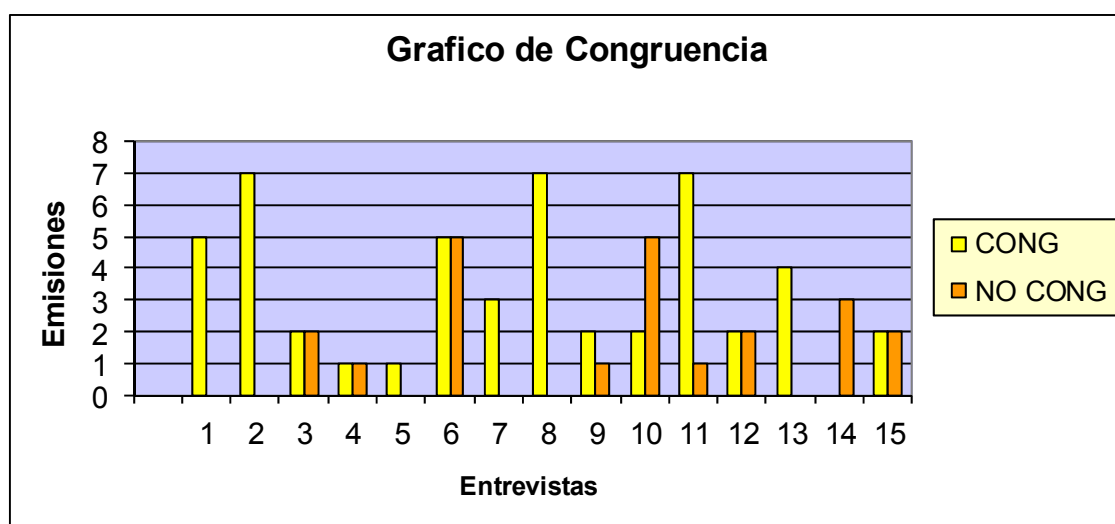
Relación entre categorías RP DO EXEX BARR: para completar la visión aportada por los datos distribuidos en categorías, integramos la información, buscando los vínculos (Tójar Hurtado, 2006).



Categoría Congruencia CONG

Para el análisis de esta categoría hemos tenido en cuenta todas las expresiones que recogían el concepto de aprendizaje sustentado por las educadoras. Por una parte, agrupamos todas las emisiones congruentes con el Aprendizaje Dialógico (subcategoría CONG) y, por otro lado, todas las emisiones no congruentes (subcategoría NOCONG) Posteriormente, cotejamos las subcategorías y observamos que:

- Aparecen más registros de emisiones congruentes que no congruentes.
- 6 educadoras, solamente hablan de mecanismos congruentes.
- Por el contrario, una participante solo refiere mecanismos no-congruentes.
- El resto de participantes, alude, tanto a mecanismos congruentes, como no congruentes.



Pero, cuando analizamos el contenido de las emisiones, observamos que las participantes confunden los mecanismos congruentes con los no congruentes y, sobre todo, no los aplican a su práctica diaria en la etapa de infantil.

Todo ello, nos indujo a pensar en una congruencia teórica o en desarrollo. La mayoría sabe que se aprende en interacción; pero, parecen no saber exactamente qué elementos, de esa interacción, están implicados en el aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

Este equipo educativo considera el proyecto Comunidades de Aprendizaje como un proyecto valioso. Su adopción constituye una mejora y no una necesidad. El proyecto no representa una ruptura con la dinámica actual y consiste en seguir trabajando en la misma línea. Pero, a la vez, se percibe la necesidad de realizar un ajuste del proyecto a la realidad de este centro.

La visión de su transformación como un valor puede, muy bien, estar detrás de su adopción como modelo de cambio y, por lo tanto, constituir una motivación para la decisión de iniciar este proceso.

El proyecto posee sentido educativo para buena parte del equipo. Además, todas saben, en mayor o menor medida, lo que hay que hacer para llevarlo a la práctica y creen poseer las capacidades para su implementación.

Este conocimiento y dominio puede ser otro de los factores motivadores que haya impulsado la toma de decisiones a favor de su transformación en “Comunidad de Aprendizaje”.

La forma en que describen los procesos de aprendizaje nos permite concluir que existe una cierta congruencia con el Aprendizaje Dialógico. No obstante, que no apliquen esas descripciones a los procesos de aprendizaje que se dan en el centro o que confundan los mecanismos dialógicos con los no dialógicos, nos hace pensar en una congruencia “en proceso” o “en desarrollo”, más que como algo ya consolidado.

Y en este sentido, es conocida la mayor motivación del profesorado para introducir cambios homólogos a sus concepciones y, por lo tanto, podemos encontrar aquí un factor motivador de la adopción de este proyecto como modelo de cambio.

Por el contrario, también podemos concluir que las educadoras perciben muchas barreras a su transformación. La dificultad “objetiva” de las familias para participar, las dificultades del equipo para motivar a las familias, para organizar a tantas personas o los miedos a incorporar personas “ajenas” al aula, constituyen las barreras más aludidas. Y, además, han desarrollado pocas expectativas positivas hacia el logro de su transformación y pocas expectativas de conseguir la participación de las familias y la comunidad.

Que el equipo perciba la necesidad de realizar un ajuste del proyecto y todavía no tenga claros ciertos conceptos implicados en el aprendizaje dialógico, puede explicar la percepción de muchas dificultades y escasas expectativas de éxito. Y, a su vez, este hecho puede explicar el momento de estancamiento que describen muchas participantes y constituir una barrera a la transformación.

Además, las barreras que encuentran difieren en la referencia. Hay educadoras que perciben las dificultades dentro del equipo, incluso dentro de sí mismas. Otras, perciben las mismas dificultades como hechos objetivos y difíciles de cambiar. El primer caso implica una posibilidad e incluso una necesidad de trabajar sobre ellas. Y, encontraríamos aquí a personas que consideran que el cambio está en sus manos.

Esta última reflexión nos permite concluir que se cumple nuestra hipótesis de partida, en el sentido de que las concepciones y las actitudes del profesorado constituyen tanto elementos motivadores como barreras para la transformación de este centro en Comunidad

de Aprendizaje. De igual forma, la relativa congruencia del pensamiento de las educadoras con el Aprendizaje Dialógico, puede ser un factor que impulse la adopción de este modelo y dificulte el ajuste necesario y el progreso del proyecto.

4. PROSPECTIVA

A partir de la identificación de los factores impulsores y barreras a transformación de esta escuela, realizamos la siguiente propuesta:

- Elaboración de un programa de asesoramiento al centro educativo en el proceso de transformación.
- Que este programa incluya formación en las bases dialógicas del aprendizaje.
- Que, asimismo, incluya asesoramiento sobre estrategias para favorecer la participación de familiares y asociaciones del barrio.
- Que se utilice la tertulia pedagógica dialógica sobre textos clave, como metodología de estudio y se abra a la participación a las familias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrami, Ph.C., Poulsen, C. y Chambers, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.
- Aguado, L. (2005). *Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de La Información*. Barcelona: Editorial Hipatia.
- Bazarra Rodríguez, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Editorial Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Editorial Akal.
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus.
- Pérez Gómez, A. (2009): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (coord) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Editorial Morata.
- Pozo Muncio, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones del profesorado y los alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.

- Rivas Navarro, Manuel. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de La Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Valls Caroll (2000) *Comunidades de Aprendizaje como práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departament de Teoria i Història de L'educació.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o.1934)

HÁBITOS Y ESTILOS DE VIDA DE LOS/LAS ADOLESCENTES. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Nuria Freire Barros

nfreire@udc.es

Grupo Investigación: “Educación, saúde e actividade física” UDC

Mónica Mourelle Zas

monmz@edu.xunta.es

Grupo Investigación: “Educación, saúde e actividade física” UDC

Beatriz Barbeito Bello

bbarbeito@udc.es

Grupo Investigación: “Educación, saúde e actividade física” UDC

Resumen

El siguiente documento es una revisión bibliográfica sobre los hábitos y los estilos de vida de los/las adolescentes. Según Thomas y Nelson (2007, p.27): “Empezar es la parte más dura de la mayoría de las nuevas acciones, y la investigación no es una excepción. No se puede hacer ninguna investigación importante hasta que no se haya delimitado el área de investigación, estudiado lo que se ha publicado en esta área y esquematizado cómo se realizará la investigación”. Siguiendo esta recomendación, hemos planteado esta revisión como un paso previo y necesario para posteriormente realizar un proyecto de investigación donde pretendemos valorar los estilos de vida del alumnado escolarizado en Galicia, ya que los datos sobre el porcentaje de sobrepeso y obesidad en estas edades es alarmante.

1. INTRODUCCIÓN

Toda investigación requiere de la realización de una búsqueda bibliográfica continua; esta búsqueda tiene dos momentos importantes. El primero, supone una revisión para contextualizar el estudio y el segundo supone una revisión para interpretar y discutir los resultados de la investigación.

En la actualidad encontramos una gran preocupación por los niveles de salud de la población desde diferentes sectores: sanitario, educativo, económico, legislativo, etc. La relación de la salud y los estilos de vida y hábitos saludables forma parte de la estrategia global de Salud para Todos que plantea la Organización Mundial de la Salud. De los cuatro factores: la biología humana, el medio ambiente, el estilo de vida y el sistema sanitario, que intervienen en determinar el nivel de salud de una comunidad, el estilo de vida representa casi un 50%. Es obvio que un correcto estilo de vida viene marcado por una vida activa físicamente, es decir, por una vida presidida por una actividad física adecuada y equilibrada.

Una vez realizada la búsqueda, los resultados encontrados nos permiten desarrollar un marco contextual (situación actual) del tema a investigar y definir los términos importantes para la investigación. Resulta evidente que el tema de los estilos de vida y los hábitos saludables es un tema en auge, tanto por el gran número de artículos, comunicaciones, ponencias y monografías encontradas, como por la cantidad de noticias (casi diarias) que nos alertan sobre la realidad de los estilos de vida y hábitos de la población y el interés por cambiar esa realidad desde el punto de vista de la salud y también desde el económico (para las diferentes administraciones).

La revisión que hemos realizado la clasificamos de la siguiente manera:

- Revisión conceptual: conceptos y términos que intervienen en la definición del problema: salud, adolescencia, actividad física, condición física, ejercicio físico, Educación Física, calidad de vida, estilo de vida, hábitos, sobrepeso, obesidad, nutrición, sedentarismo...
- Revisión funcional: información sobre el problema, metodología, pruebas e instrumentos.

Ambos tipos de revisión los hemos fusionado en el texto apareciendo en primer lugar los conceptos y términos definidos y a continuación los estudios más destacados de ese tema en concreto.

El primer término a conceptualizar es el de adolescencia; éste es un término que proviene etimológicamente del latín *adulescere* que significa crecer; el participio pasivo de ese mismo verbo *adultus* señala que el desarrollo y el crecimiento han acabado. La adolescencia se refiere a un proceso más que a un estado, con un inicio y un final poco precisos (Sánchez Villares, 1988). Según Fleta (1992), es una época de la vida que abarca aproximadamente desde los diez hasta los veinte años de edad, que es cuando se considera que el joven alcanza la madurez física y emocional.

La adolescencia es un periodo importante en lo que se refiere a la formación del estilo de vida saludable (Heaven, 1996; Sinha, 1993). En este periodo se aprenden los hábitos que posiblemente perdurarán en la vida adulta (Sinha, 1993). Uno de estos hábitos es la práctica deportiva. Los niveles de actividad física disminuyen con la edad habiendo una disminución más acentuada en la transición de la infancia para la adolescencia y durante la misma. Estudios longitudinales (Nelson et al., 2005; Nelson et al., 2006) han informado de una reducción media de 6 horas semanales de actividad físico deportiva y un aumento de 13 horas semanales de actividades sedentarias en dicha transición. Diversos estudios han puesto de relieve que muchas de las enfermedades del adulto pueden tener su origen en la infancia. Tanto los excesos como las deficiencias o los desequilibrios pueden marcar una etapa en la que se determinan estructuras, órganos y funciones de manera irreversible, y condicionar, por lo tanto, el futuro sanitario y funcional del individuo (Cunnane, 1993). Por todo ello justificamos el rango de edad de los/las alumnos/as de nuestra investigación ya que, como afirman Piéron et al. (2006), la adolescencia puede considerarse un predictor, es decir, que existe relación entre el estilo de vida que se lleva en la adolescencia con el de la adulta.

Con respecto al término **salud** no hace tanto tiempo que se definía como la ausencia de enfermedad. No obstante, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1946) lo calificó como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no la simple ausencia de enfermedad. Esta definición nos da a entender un cambio del paradigma biológico hacia el ecológico, siendo el concepto de salud amplio y multidimensional, teniendo un polo positivo (bienestar, disfrute de la vida, resistencia a las desavenencias) y uno negativo (enfermedad y, en el caso más extremo, la mortalidad prematura) resultantes de la interacción de

factores hereditarios, ambientales y de estilos de vida. (Bouchard y Shepard, 1994). El nivel de salud de la población guarda una relación directa con el estilo de vida o modos de vida: hábitos higiénicos, hábitos dietéticos, ocupación del tiempo libre, pauta de sueño, relaciones familiares y amistades, todos ellos factores determinantes del comportamiento social (Montón, 1992). Este autor trató de analizar los estilos de vida, hábitos y aspectos psicosociales de los adolescentes, destacando la relación entre salud y hábitos deportivos, salud y ocupación del tiempo libre para finalizar con la relación percepción corporal y práctica de actividad física.

La **actividad física** es definida como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que provoca un gasto de energía. La definición de Devís (2000) consideramos que es más completa ya que la define como cualquier movimiento corporal intencionado que se realiza con los músculos esqueléticos, resultando en gasto de energía y una experiencia personal y que al mismo tiempo permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea. De este modo recoge las dimensiones biológica, personal y sociocultural del concepto; se traduce la actividad física como una experiencia vital que pone al ser humano en relación con los otros y con el entorno que lo rodea.

Muchos estudios epidemiológicos indican claramente las relaciones que existen entre la actividad física y la salud. La actividad física regular juega un papel preventivo excepcional en una serie de enfermedades. Al contrario, la inactividad física se asocia estrechamente con estas mismas enfermedades. Se sabe que la inactividad física se acompaña muy frecuentemente de obesidad, lo que refuerza más aún la relación con los problemas de salud. Sobre la base de estudios epidemiológicos e investigaciones experimentales, la Organización Mundial de la Salud y distintos grupos de consenso, hicieron listas de riesgos vinculados a la inactividad física (Bouchard, Shephard, y Stephens, 1994).

La actividad física representa un papel muy importante en nuestra salud obteniendo notables efectos beneficiosos tanto para la salud como para el estado anímico. Está corroborado que la actividad física regular reduce el riesgo de sobrepeso y obesidad, la intolerancia a la glucosa, la diabetes mellitas no insulino-dependiente, lípidos sanguíneos y lipoproteínas anormales, hipertensión, enfermedades vasculares periféricas, accidentes cerebrovasculares, enfermedades coronarias, múltiples beneficios fisiológicos y psicológicos, reducción de la ansiedad, mejora del estado de humor, ánimo y bienestar, etc. Existen numerosas evidencias científicas que certifican que la actividad física es la mejor forma de hacer frente al sedentarismo y a otros problemas de salud, disminuyendo la mortalidad de las personas sedentarias. Además, está demostrado que la actividad física (o ejercicio físico) otorga beneficios psicológicos a quienes la practiquen y, de ahí, mejoras en el rendimiento laboral y una reducción de costes para la sanidad pública (Niñerola et al., 2006). El ejercicio físico está hoy en día generalmente recomendado en los libros médicos y programas para obesos y diabéticos (Martínez, 2004).

Realizando una revisión de la literatura encontramos multitud de definiciones del término **condición física** propuesto por diferentes autores e instituciones. La OMS la define como la capacidad de una persona para realizar satisfactoriamente el trabajo muscular (Bouchard et al., 1990) mientras que el Colegio Americano de Medicina Deportiva determina que la forma física es el estado dinámico de energía que permite a las personas realizar las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo y afrontar las emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, evitando las enfermedades hipocinéticas y desarrollando el máximo de la capacidad intelectual y experimentando plenamente la alegría de vivir (Bouchard et al., 1994).

En el ámbito educativo se ha impuesto el paradigma de la condición física relacionada con la salud teniendo como componentes de la misma a la resistencia cardiorrespiratoria, fuerza y resistencia muscular, composición corporal y flexibilidad (ACSM, 1991; Devís y Peiró, 1993).

La **alimentación** es el conjunto de actos que proporcionan al organismo las materias primas de su entorno, necesarias para el mantenimiento de la vida; es un acto consciente, voluntario y educable. Por alimento se entiende todo producto/sustancia que, ingerido, proporciona al organismo los nutrientes precisos para satisfacer sus necesidades tanto físico-químicas como psicológicas. En cambio la **nutrición** es la absorción y transformación de las sustancias aportadas en la alimentación para ser utilizables por el organismo; es un acto inconsciente, involuntario y no educable. Por nutriente se entiende toda sustancia que puede ser utilizada por el organismo en su metabolismo (nutrientes orgánicos como glúcidos, lípidos, proteínas, vitaminas e inorgánicos como el agua y las sales minerales; todos ellos constituyen los principios inmediatos).

Los hábitos alimenticios durante la infancia y adolescencia tienen una importancia fundamental, no sólo por el intento de mantener un buen estado nutritivo, sino por los efectos que estos hábitos pueden tener a lo largo de nuestra vida. La arteriosclerosis, la obesidad, la hipertensión y la hiperlipidemia han sido de las enfermedades más relacionadas con los diferentes hábitos dietéticos (Montón, 1992). Durante la edad escolar el horario de comidas tiende a ser más regular y los estudios realizados a nivel nacional ponen de manifiesto los siguientes hechos: con frecuencia se omite el desayuno o éste es insuficiente o inadecuado (Serra et al., 2000); la estancia diaria fuera del hogar y una mayor autonomía llevan al niño/a a que consuma alimentos seleccionados por él/ella; existe un elevado consumo de proteínas y grasas saturadas con consumo insuficiente de legumbres, verduras y frutas. También suele tener un aporte bajo de calcio y hierro (Serra et al., 2001).

Es reconocido desde hace ya tiempo que la **inactividad** es un aspecto muy perjudicial para la salud y que llevar un estilo de vida activo es la base para un bienestar físico y mental (American College of Sport Medicine, 1988; Bouchard et al., 1994). Esto se hace más notorio cuando miramos en la etapa infantil y adolescente y se observan los elevados índices de sobrepeso y obesidad derivados de una mala alimentación y del sedentarismo. Autores como McKenzie y Sallis (1996) sugieren la importancia de la participación en actividades físicas y deportivas para prevenir futuras generaciones sedentarias. Las causas del alto grado de sedentarismo se deben de buscar en la mayor mecanización del trabajo físicamente duro, el incremento de las actividades relacionadas con los servicios (oficina) y la dedicación cada vez más importante del tiempo libre a pasatiempos muy sedentarios (televisión, cine, juegos informáticos...) (Bar-Or, 1994; Crespo, 2008).

La **obesidad** es, según Santos (2005), el aumento del peso corporal debido a un exceso de grasa que hace peligrar seriamente la salud. Es una enfermedad metabólica multifactorial, influida por elementos sociales, fisiológicos, metabólicos, moleculares y genéticos. Al-

gunas personas son más susceptibles de ganar peso debido a razones genéticas, pero la combinación de una alimentación inadecuada y la tendencia a realizar menos actividad física relacionada con el mayor tiempo dedicado a actividades sedentarias explica la mayor parte del espectacular incremento de la obesidad infantil en los últimos 15 años en nuestro país. Por tanto, los malos hábitos de alimentación y un estilo de vida sedentaria son los principales factores responsables.

La obesidad es calificada por la Organización Mundial para la Salud (OMS) como la gran epidemia del siglo XXI. Sorprendente es la afirmación que realiza la FEMEDE en el Documento de Consenso del 2008 (p. 333): “Las poblaciones de los países subdesarrollados fallecen de hambre. Las poblaciones de países desarrollados fallecen por exceso de alimentación. El inicio del proceso patológico, la obesidad, se inicia cada vez más frecuentemente en la infancia. De tal magnitud es el problema que se considera que en la población infantil y juvenil, los escolares prepuberales son un grupo de riesgo y clave para la prevención de la obesidad.”

La prevalencia de la obesidad ha venido en aumento en los últimos años, hasta convertirse en uno de los problemas de salud más graves de las sociedades desarrolladas y, sorprendentemente, también en las sociedades en vías de desarrollo. Además, este fenómeno coexiste con el incremento progresivo del sedentarismo en la población. Más del 50% de los niños españoles obtienen una mala puntuación en cuanto al nivel de actividad física habitual (Serra et al., 2001).

Según los datos de la Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO, 2007), un 15% de los españoles son obesos y un 39% tiene sobrepeso. En la población infantil y juvenil la obesidad alcanza el 13,9% en obesidad y el 30% en sobrepeso, observando que las cifras se han triplicado en estos últimos 20 años. La valoración que hace Santos (2005) con respecto a estas cifras es que en un centro educativo español de 1000 alumnos, aproximadamente cien son obesos y otros doscientos tienen sobrepeso, o dicho de otra manera, en una clase de 25 alumnos, dos o tres alumnos sufren obesidad y otros cuatro o cinco sobrepeso. Apunta este mismo autor que indudablemente no podemos ignorar esta realidad y debemos afrontar el problema.

De acuerdo con Dietz et al. (2007), a partir de los 6 años de edad el exceso de peso corporal no desaparece espontáneamente; es por ello que la prevención de las enfermedades relacionadas con la hipocinesia debería iniciarse desde la edad infantil y juvenil. Asimismo, la AAHPERD (1980) destaca que las enfermedades crónico-degenerativas tienen su periodo de incubación en la infancia y adolescencia. Por lo que acabamos de comentar, para Dietz et al. (2007), la infancia y la adolescencia son y representan periodos importantes en la prevención y el control del acumulo de grasa corporal, impidiendo el surgimiento y desarrollo de la obesidad a través del control de la alimentación y del comportamiento físico activo que, según Bar-Or (1994) ejerce un importante papel en la regulación de la masa corporal.

Son muchos los estudios que relacionan una asociación entre ver la televisión y la obesidad infantil (Crespo et al., 2001) indicando que la prevalencia de la obesidad aumenta a medida que el número de horas viendo la televisión también aumenta (Dietz et al., 2007). En el estudio de Mendoza, Sagra y Batista (1994), los hallazgos más importantes han sido que los escolares emplean un alto número de horas diarias en ver la televisión y en realizar los deberes, en detrimento de la práctica de deporte fuera del horario escolar, agudizándose esta falta de ejercicio físico en las chicas.

En España, los estudios secuenciales elaborados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) cada cinco años demuestran que, aunque desde el inicio de la democracia

hasta la actualidad se ha producido un incremento importante en el número de personas que realizan alguna práctica deportiva, desde los años noventa se ha parado la progresión constante que se estaba produciendo desde los años setenta. (García Ferrando, 2006).

Ante la dimensión que adquieren estos problemas y teniendo en cuenta que su solución pasa por el cambio de hábitos de los ciudadanos, en mayo de 2004, la 57ª Asamblea de la OMS aprobó la Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud, instando a los gobiernos a tomar medidas urgentes. Por ejemplo, el estado español (Ministerio Español de Sanidad y Consumo) ha lanzado varias campañas informativas a lo largo de los últimos años con el fin de disminuir los índices de obesidad infantil y juvenil, entre otros. También en febrero de 2005, puso en marcha, mediante la formación de un grupo multidisciplinario de expertos, la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS, 2005) liderada por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), dentro de la cual se dedica un importante apartado a las medidas específicas dirigidas a la población infantil y juvenil tanto en el ámbito comunitario como en el medio asistencial.

En la sociedad actual, postindustrial y tecnológica, el **tiempo libre** es una nueva manifestación y expresión cultural. Se define, como el espacio de tiempo no productivo y opuesto al negocio y al trabajo, que se puede tener después de satisfacer todas nuestras necesidades productivas y socio-económicas. También este autor hace una definición de ocio como la predisposición favorable a dar sentido al tiempo libre; apunta así mismo que está “relacionado con unos hábitos y actitudes para realizar alguna actividad que no posea ninguna obligación y que se lleva a cabo por puro placer y con finalidad en sí misma” Camerino (2001, p. 105).

Con respecto al **estilo de vida**, se define como el patrón de conducta que adopta un individuo y que caracteriza la forma de desempeñarse en la actividad cotidiana, definición que es similar a la aportada por Mendoza (1990, p.13) que la define como el “conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo”. Comprende un conjunto de acciones y comportamientos escogidos, los cuales pueden influir en la condición física y en el estado de salud (Bouchard y Shepard, 1994). En este sentido, al estudiar el estilo de vida deberíamos considerar aspectos como la edad, sexo, nivel socioeconómico, características personales, motivación, práctica de actividad física habitual, patrones de sueño, estrés percibido, consumo de drogas, etc.

Piéron et al. (2008) presentan los resultados de un estudio sobre el estilo de vida de grupos de jóvenes llevado a cabo en nueve países europeos, entre ellos España. En él justifican la necesidad de la investigación comparativa debido al cada vez mayor grado de internacionalización en el mundo (servicios de comunicaciones rápidos y desarrollo espectacular de los medios de telecomunicación). En este estudio encuentran que el índice de actividad física tiene una tendencia sistemática a disminuir entre los 12 y los 15 años, tanto en mujeres como en varones, aunque siempre el de los varones es mayor. En cuanto a la frecuencia de participación, la situación es bastante similar en los dos sexos, la proporción de jóvenes inactivos es más alta a los 15 que a los 12 años.

La edad escolar es una etapa de gran interés para procurar la adquisición de conocimientos, potenciar habilidades y destacar y favorecer la adquisición de hábitos saludables relacionados con una práctica de actividad física saludable y una alimentación equilibrada que capaciten al alumnado a tomar decisiones por sí mismos que perdurarán en el futuro. A fin de conseguir estos objetivos, es necesario influir en el medio familiar y escolar con mensajes y contenidos que sean claros y concordantes encaminados a la adquisición de hábitos de salud adecuados, teniendo en cuentas las preferencias, costumbres y situación socioeco-

nómica a fin de proponer programas de actividades físicas razonables, y de fácil aceptación y aplicación.

García Ferrando (2006) nos da una amplia panorámica con respecto a los estilos de vida de los españoles en su estudio “Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005)”. Según ha investigado este autor, ha habido un crecimiento del número de practicantes en las últimas décadas, aunque ya se pudo constatar la ralentización del ritmo de crecimiento del número de practicantes en la encuesta que desarrolló en el 2000; una ralentización que se debe en buena medida a que la socialización en la práctica deportiva que se ha convertido en prácticamente obligatoria para toda la población por el propio carácter obligatorio de la Educación Física y Deporte en el sistema escolar, se ve alterada por el abandono de las prácticas deportivas a edades cada vez más jóvenes, con lo que en un momento dado, como comprobó García Ferrando por primera vez en las encuestas de 1995 y 2000, es mayor el número de españoles que a pesar de estar interesados en el deporte y de haberlo practicado con anterioridad, han dejado de practicarlo por razones de estudio, trabajo y situación familiar, que el número de los que en esos momentos siguen haciendo deporte con regularidad y frecuencia.

La proporción de abandono de las actividades físicas en mujeres es muy alto; esto conlleva a un gran peligro de sedentarismo en el futuro. Estudios longitudinales demuestran que las personas inactivas tienen mucha probabilidad de inactividad en el futuro y que, al mismo tiempo, aquellas activas, lo serán también más adelante. Éstos también indican que las chicas desarrollan sentimientos en los que la Educación Física no representa para ellas un objetivo real ni les es de gran utilidad. La práctica de actividad, el nivel de abandono y motivación indican que las chicas de más de 15 años representan un grupo de riesgo de inactividad. El sexo masculino presenta valores de actividad física superiores al sexo femenino, sobre todo en la actividad física vigorosa. Según el estudio de Rowland (1999), al mismo tiempo que se justifica la continuación de un estilo de vida activo con transferencia de la juventud a la adultez, también hay razones que corroboran la ausencia de tal continuación, como por ejemplo los cambios fisiológicos que se producen, especialmente en las mujeres, y en las relaciones de los adolescentes, en particular, la formación de nuevas relaciones con iguales y adultos.

De vital importancia consideramos también el estudio de Ruiz Juan et al. (2009) ya que analiza los hábitos y estilos de vida desde el punto de vista de la disponibilidad de tiempo libre de los adolescentes, las actividades que realizan en este tiempo libre, si existe interés por realizar actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio, etc.

Como hemos visto a lo largo del documento, son muchos y muy diversos los estudios que se centran en estudiar los estilos de vida de los adolescentes, intentando dar soluciones al alto grado de abandono de las prácticas de actividad física y deportiva, sobre todo en el sector femenino. A pesar de las recomendaciones de las instituciones para promocionar la actividad física como parte de un estilo de vida saludable, se está viendo que la tendencia va hacia una población con sobrepeso, y en muchos casos como hemos visto con obesidad, debido a dos factores fundamentales: la mala alimentación y la falta de actividad física.

Este trabajo ha sido la primera toma de contacto con el tema a investigar. Hemos definido variables que son importantes de cara a nuestra investigación al igual que hemos hecho una revisión de los estudios que tratan sobre el tema. A parte de asimilar aquellas investigaciones importantes por la experiencia de los/las autores/as en lo relacionado con los estilos de vida y los hábitos saludables como son Piéron, Carreiro da Costa, Ruiz Juan, García Ferrando, etc. también hemos revisado los estudios más relevantes de los últimos

años, para valorar el estado del problema en la actualidad y así poder comparar, una vez realizada nuestra investigación, y contrastar los datos con dichos proyectos.

Sabemos que una revisión bibliográfica no tiene un fin, sino que debemos de estar actualizándonos continuamente para poder comparar nuestra futura investigación con otras realizadas en el mismo ámbito; como hemos dicho al principio, esto pretende ser un primer paso para acercarnos a la realidad del problema acerca de los hábitos y estilos de vida de los/las adolescentes, por ello hemos hecho una revisión conceptual de los términos y conceptos que influyen en nuestra temática al igual que buscar y valorar las diferentes investigaciones que se llevan a cabo en este ámbito.

BIBLIOGRAFÍA

- American College of Sports Medicine (1988). Physical fitness in children and youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 20, 422-423.
- American College of Sports Medicine (1991). *Guidelines for exercise testing and prescription*. (4ª ed.) Philadelphia: Lea, Febiger.
- Bar-Or, O. (1994). Childhood and Adolescent Physical Activity and Fitness and Adult Risk Profile. En Bouchard C., Shephard, R. y Stephens, T. (eds.), *Physical activity, fitness, and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bouchard, C., Shepard R., Stephens, T., Sutton, J. y McPherson, B., (eds.). (1990) *Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current Knowledge*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bouchard C., Shepard R. y Stephens T. (eds.). (1994). *Physical Activity, Fitness and Health. International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Camerino, O. (2009). La práctica de las actividades físicas en la sociedad actual: implicaciones pedagógicas. En Vázquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F., Devís, J. y Sosa, P. *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Crespo Salgado, J.J. (2008). Programación del ejercicio físico en personas con patologías asociadas al sedentarismo. En Arufe, V., Domínguez, A., García Soidán, J.L. y Lera, A. (eds). *Ejercicio físico, salud y calidad de vida*. Sevilla: Wanceulen.
- Cunnane S. C. (1993). Childhood origins of lifestyle-related risk factors for coronary heart disease in adulthood. *Nutrition Health*, 107-115.
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993) Evaluación de programas: Un programa de "Educación Física y salud". *Revista Apunts de la Educación Física y del Deporte* nº 31.
- Dietz, W., Lee, J., Wechsler, H., Malepati, S., y Sherry, B. (2007). Health plans' role in preventing overweight in children and adolescents. *Health Aff (Millwood)* 26 (2), 430-40.
- Fleta, J. (1992). La adolescencia. Crecimiento físico. *Enfermería Científica* 120, 26-30.
- García Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología (RIS)* 64 (44), 15-38.
- Heaven, P.C.L. (1996). *Adolescent health: The role of individual differences*. London: Routledge.
- Martínez López, E. (2004). *Aspectos alimenticios y nutricionales en el alumnado adolescente de educación física*. Buenos Aires: efdeportes. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd68/nutric.htm>

- Mckenzie, T. L. y Sallis, J. F. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. En Silverman, S.J. y Ennis, C.D. (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* Champaign, IL: Human Kinetics. 223-246.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los Escolares Españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Montón Álvarez, J.L. (1992). *Estilos de vida, hábitos y aspectos psicosociales de los adolescentes*. Tesis doctoral. Madrid.
- Nelson, M.C., Gordon-Larsen, P., Adair, L.S. y Popkin, B.M. (2005). Adolescent physical activity and sedentary behaviour: patterning and long-term maintenance. *American Journal Preventive Medicine*, 28 (3), 259-266
- Nelson, M.C., Neumark-Stzainer, D., Hannan, L.S., Sirard, J.R. y Story, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behaviour during adolescence. *Pediatrics*, 118 (6), e1627-1634.
- Niñerola i Maymí, J., Capdevila Ortís, LL. y Pintanel Bassets, M. (2006). Barreras percibidas y actividad física: el autoinforme de barreras para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 53-69.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Piéron, M., Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Díaz Suárez, A. (2008). Actividad e inactividad físico-deportiva del alumnado de secundaria. *Fitness and performance journal*, 1, 52-58.
- Rowland, T. (1999). Adolescence: A "Risk Factor" for Physical Inactivity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digests*, 3, 6.
- Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Piéron, M. (2009). La educación física y los centros escolares en la preparación para una vida activa y saludable. Consecuencias pedagógicas [CD-ROM]. En: *V Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física Pontevedra*.
- Sánchez Villares, E. (1988). El adolescente en la sociedad actual. *Pediatrics*, 29 (s 32), 291-299.
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 179-199.
- Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Aranceta Bartrina, J., Pérez Rodrigo, C. y Saavedra Santana, P. (2001). Epidemiología de la obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio enKid (1998-2000). En Serra Majem L., Aranceta Bartrina J. (eds.). *Obesidad infantil y juvenil: estudio Enkid*. Barcelona: Masson. 81-108.
- Sinha, P.D. (1993). *Developing positive health lifestyle in schoolchildren. Project Lifestyle*. Jamaica: Caribbean Food & Nutrition Institute - Regional Office of the World Health Organization.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Badalona: Paidotribo.

ENFOQUES METODOLÓGICOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EN AULAS HOSPITALARIAS

Antonio García Álvarez

antoniog.alvarez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este artículo se aborda preliminarmente el estado de la cuestión sobre la investigación en aulas hospitalarias en España, acompañada de observaciones metodológicas o normativa práctica a contemplar en los trabajos empíricos en el sector. Por último, se culmina con la presentación de algunas líneas de investigación de creciente interés en la actualidad.

1. CUESTIONES RELACIONADAS CON LAS AULAS HOSPITALARIAS

Como apunta Lizasoáin (2000), en los países europeos diariamente, de cada millón de niños/as, 210 son ingresados, 500 visitados en ambulatorios, 8.800 visitados por su pediatra y 4 mueren. El primer año de vida es el que supone mayor cantidad de ingresos pediátricos, reduciéndose la afluencia a medida que el niño/a crece. Esta autora postula que el área del niño/a ingresado reivindica en la actualidad un esfuerzo “investigador” importante.

Por otra parte, en las investigaciones consultadas constan los efectos positivos de las intervenciones psicológicas, sociales y pedagógicas en el área hospitalaria (Atkins, 1987; Peterson, Everett, Farmer y Mori, 1988; Palomo del Blanco, 1995; Silvero y Ochoa, 2000; citados en Lizasoáin, 2000). Según tales investigaciones, los pacientes se vuelven más tolerantes a los tratamientos de salud y se hacen más cooperativos, se recuperan con anterioridad y decrece su alteración psicológica. Preparar al niño y su familia ofreciendo actividades recreativas, educativas y apoyo emocional, implica una mayor adaptación a la nueva situación hospitalaria.

Según la autora, la pedagogía como complemento de la medicina en los hospitales se ha visto progresivamente implementada y ampliada, tanto en países europeos como norteamericanos y latinoamericanos. La pedagogía en el hospital contribuye a la humanización y prevención de efectos negativos en la situación del paciente (Lizasoáin y Palomo, 1988 y 1998, citados en Lizasoáin, 2000). Así, la atención educativa en los hospitales no es conveniente sino imprescindible (Lizasoáin y Ochoa, Madrid, 1999).

Según Ullán y Hernández (2005), la mejora de la calidad de la sanidad implica la humanización mayor del ambiente hospitalario y la satisfacción del usuario. El nivel de adaptación de los hospitales a las necesidades psicosociales constituye un indicador de su calidad asistencial.

De acuerdo con Guillén y Mejía (2002), las Aulas Hospitalarias son “centros de enseñanza, creadas en su momento por el Ministerio de Educación y Cultura y puestas a disposición de los niños enfermos en diferentes hospitales de España”.

Por su parte, González-Simancas y Polaino-Lorente (1990), exponen que la Pedagogía Hospitalaria es una pedagogía:

- del presente, constituyendo la pedagogía más moderna y contemporánea;
- de la vida y para la vida;
- de la actualidad inmediata, del “aquí y ahora”, centrándose sólo en la situación actual del educando;
- de la inmediatez, que aprovecha toda experiencia para enriquecer;
- desinstitucionalizada, sin rigideces ni corsés y de gran flexibilidad y apertura;
- se trata de una pedagogía de respuesta al factor ético y pedagógico de seguir viviendo;
- como toda Pedagogía, es un servicio centrado en la persona.

El Informe Warnock (1978) fue un documento fundamental en relación con el principio de normalización (Brown y Smith, 1997) e introductor del nuevo concepto de educación especial integrada frente a la segregada, que después incluyó a los niños hospitalizados.

El principio de normalización se implantó en España, en 1978, desarrollándose por medio del Plan Nacional de Educación Especial. Después, la LISMI y toda la normativa legal posterior sobre la organización de la educación en hospitales regularizaron este campo progresivamente. Actualmente, se aconseja que todos los hospitales cuenten con una sección pedagógica para prevenir la marginación del niño hospitalizado, de acuerdo con el concepto abierto de educación especial que establece el Libro Blanco (1989).

En este sentido, cabe destacar la evolución hacia el paradigma de “inclusión educativa”. Éste formó parte de la esencia de la Declaración de Salamanca en cuanto a principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, aprobada en junio de 1994. La Educación Inclusiva es un nuevo modo de concebir la escuela, con una base de sinergia y de interconexión entre todas las personas de la institución. Según estas premisas, los departamentos en los hospitales no pueden ser lugares estancos.

En cuanto a las tareas de la pedagogía hospitalaria en España, Lizasoáin (2000) destaca que vienen reflejando la línea europea. Esta línea de trabajo ha estado muy determinada históricamente por la aparición de las Cartas Europeas que concretan aspectos sobre la atención al niño hospitalizado y que fueron proclamadas en sucesivos momentos (1986, 1988, 2000). Asimismo cabría mencionar el incondicional apoyo de la asociación internacional H.O.P.E. al trabajo desarrollado en las aulas como factor coadyuvante.

2. PAUTAS EN EL TRABAJO DE CAMPO DEL AULA HOSPITALARIA

En virtud de los datos recogidos hasta el momento y de acuerdo con las aportaciones teóricas y empíricas en este campo, se podrían destacar algunas sugerencias para el desarrollo del trabajo del investigador en el Aula Hospitalaria:

- Solicitar los permisos necesarios para poder acceder al aula hospitalaria con un cierto tiempo de antelación. Prever dificultades en este u otros sentidos, en todo momento.

- No interferir en la atención directa del docente con los alumnos hospitalizados, ya que el servicio es por y para ellos, por lo que hay que tratar de respetar su espacio y su tiempo. Contribuir en todo momento a la inclusión, en vez de impedirla.
- Asimismo, se deben tratar de respetar las dinámicas del hospital.
- Respetar los niveles institucionales y contemplar las formas necesarias de comunicación para acceder al nivel deseado.
- Realizar el trabajo en los horarios preceptivos de los docentes, y no en un tiempo adicional que tengan que ofrecer.
- Contar con una agenda para anotación de citas, correos electrónicos y/o teléfonos así como datos puntuales que se necesiten en la propia investigación.
- Informar periódicamente al responsable (director o coordinador) del aula hospitalaria acerca de la rutina del trabajo.
- Ante las posibles dudas, acudir al responsable del aula para obtener alguna solución.
- Corroborar que la normativa y literatura que se toman como punto de partida para investigación, tienen vigencia y no interfieren en la filosofía propia del colegio del hospital.
- Guardar el código deontológico y las normas morales y éticas indispensables y preceptivas.
- Contactar con un experto externo a la institución que guíe el trabajo y supervise periódicamente los pasos del investigador.
- No dejar transcurrir excesivos espacios de tiempo entre las visitas a las aulas que constituyan el objeto de estudio.
- Prestar atención personal, puntualmente, si nos es requerida.
- Asumir la experiencia del trabajo empírico como vital para uno mismo, y no aislarla sólo en la inmediatez de lo investigado. Ser conocedor de la implicación emocional que toda investigación conlleva.
- No olvidar la recopilación de todo tipo de datos antes de filtrar. No acotar demasiado la búsqueda de datos desde el inicio.
- Organización diaria de los datos, esquemas y fuentes gráficas aclaratorias para su comprensión y asimilación paulatina.
- Recapacitar continuamente sobre el tema del proyecto de tesis para poder reformularlo a medida que tiene lugar el análisis de datos.
- Contrastar teoría y práctica para darle un significado potencial a la investigación.

3. PROPUESTAS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos aportados proceden del análisis cualitativo iniciado a partir de la recogida de información en una primera fase del desarrollo de la Tesis Doctoral “Aulas Hospitalarias: evolución y situación contemporánea de las instituciones comprometidas con la mejora de la calidad de vida del niño y adolescente en situación de enfermedad”.

Se ha comprobado que, en la actualidad, existen varias líneas de investigación en aulas hospitalarias susceptibles de ser desarrolladas. Tales líneas pueden agruparse:

3.1. En relación con la organización institucional

- La creación de atención educativa al paciente adulto hospitalizado, línea relacionada con los ámbitos de educación para toda la vida y formación permanente.
- Historia de la educación en hospitales previa a la creación de las aulas hospitalarias.
- La creación de talleres dependientes de Educación para los niños hospitalizados en el periodo estrictamente escolar. El equilibrio en la atención educativa entre lo lúdico y lo curricular.
- La generalización de los programas de vertiente lúdica previos a la cirugía, como los de preparación psicológica ante la hospitalización, provenientes de los EE.UU., cuyo objeto es la disminución de estrés infantil.
- Adaptación y fijación de espacios necesarios básicos para la atención educativa.
- La posibilidad de crear atención desde el campo de la Formación Profesional y la Universidad, ámbitos contiguos al de la Educación Secundaria y el Bachillerato, que ya se apoyan desde las aulas. Si bien estos tipos de educación no son obligatorios, deberían representar una oferta a este nivel para poder cursarse.
- Contrastar las líneas de trabajo de países extranjeros en el sector de las aulas hospitalarias, con el objetivo de completar y mejorar el sistema vigente español y realizar aportaciones.
- Estudio de redes transnacionales entre docentes y escuelas.
- Reconceptualización de términos como “aula hospitalaria”, “aula habilitada”...
- Oportunidades y dificultades de la investigación educativa en el contexto hospitalario.
- Conexión de las aulas hospitalarias con la Educación Especial vs. Educación Social.

3.2. En relación con la formación profesional del docente

- Existe la posibilidad de adoptar enfoques más globalizadores que los actuales, donde tengan cabida todas las materias curriculares y sea posible la interdisciplinariedad en la atención directa al alumno, participando varios docentes simultáneamente en el servicio. El contacto del alumno con distintos profesores puede resultar beneficioso y sobre todo cuando sirve para evitar la rigidez inherente a ciertas materias “duras” como matemáticas o lengua.
- La investigación como requisito para el éxito de la propia función docente. La necesidad de divulgación por parte del docente como requisito para avanzar en el campo práctico.
- Formación en educación para la muerte y educación en cuidados paliativos. La educación como terapia.
- Formación inicial y continua del personal docente inmerso en el sector.

- Competencias y cualidades en el perfil del docente de aulas hospitalarias.
- La inclusión de personal de Secundaria en todas las aulas hospitalarias, orientada a una respuesta más cualificada en la atención al alumno.
- Asimismo, y en relación con el punto anterior, la extensión de los apoyos adicionales de Secundaria al ámbito de aulas hospitalarias, tales como Diversificación, Compensatoria o Garantía Social.
- La posibilidad de rotación de docentes por todos los sectores de atención del aula hospitalaria, con vistas a una perspectiva más global de la atención educativa y con un mayor enriquecimiento de los profesionales.
- Necesidades profesionales del docente inmerso en el aula hospitalaria.
- El papel del docente en relación con la orientación familiar.
- La necesidad de creación de espacios de reflexión y encuentros multidisciplinares como dinámica natural del trabajo en hospitales y dentro de los horarios de obligado cumplimiento en cada profesión, incluyéndose en estos espacios al docente hospitalario, al personal de sanidad y al resto de profesionales implicados (pedagogos, psicólogos, logopedas,...).

3.3. En relación con el alumnado

- La atención personalizada al alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentra hospitalizado, pues estos pacientes, aparte de la atención global del aula, requieren condiciones más específicas para el aprendizaje; debe destacarse aquí que el propio modelo del aula, heredado del de la Escuela Unitaria, complica esta atención a la diversidad.
- La dificultad de aprendizaje en los alumnos hospitalizados debido a estancias cortas y la posibilidad de una mayor optimización de su aprendizaje.
- La calidad de la atención educativa en el aula hospitalaria en relación con un marco ecológico que atienda a los aspectos bio-psico-sociales del paciente-alumno.
- Satisfacción del alumno en relación con el servicio del aula hospitalaria.
- La atención educativa en aulas hospitalarias obligatoria desde 0 hasta 18 años.
- El beneficio del aprendizaje con y sin tecnología.

Todas estas líneas de investigación recientes avalan las necesidades existentes en el sector. La investigación se ha orientado durante años a estudios desde otras ramas como medicina o psicología. De ahí la ferviente necesidad de investigar desde un ámbito pedagógico que fortalezca las intervenciones tanto en el aspecto educativo como en el clínico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. A. y Funes, A. (2000). *Unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad.
- Amigó, I., Fernández, C. y Pérez, M. (1998). *Manual de psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Casanova, M. A. (2007). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejería de Educación, Dirección Nacional de Promoción Educativa.

- Costa, M. (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia: Nau Llibres.
- De la Cruz, J., Pallás, C. y Medina, M. del C. (2000). *Apoyo al desarrollo de los niños nacidos demasiado pequeños, demasiado pronto. Diez años de observación en investigación clínica en el contexto de un programa de seguimiento*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Grau, C. y Ortiz, M. del C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guillén, M. y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias: atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- M. E. C. (1999). *Actas de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*, de 22-23 de mayo de 1997. Madrid: M. E. C.
- M. E. C. (1999). *Volver a la escuela. Guía para maestros de niños con enfermedades oncológicas*. Madrid: M. E. C.
- Méndez, F. J. (1999). *Miedos y temores en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, F. J. y Olivares, J. M. (1999). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva Psicología (Universidad Autónoma de Madrid).
- Méndez, F. J. y Olivares, J. M. (2000). *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva Psicología (Universidad Autónoma de Madrid).
- Palomo, M. P. (1999). *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

LA DOCENCIA DEL DERECHO CIVIL ANTE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y METODOLÓGICA

Inmaculada García Presas

tecigp01@ucv.udc.es

Grupo de Investigación: “Proyectos y Estudios de Derecho Civil
(Europa, España, Galicia). G000603
Universidad de A Coruña

Resumen

Nos encontramos en un momento de cambio ya que la necesaria convergencia europea de la educación conlleva una relevante modificación de la metodología empleada hasta la actualidad. Si bien lo que más abunda hoy en día es la tradicional “lección magistral” debemos reconducir la enseñanza hacia un vía mucho más práctica en la que los alumnos participen activamente en su formación, sin limitarse a escuchar al docente. Tanto la herramienta del portafolio como la del moodle permiten a los profesores convertirse en continuos supervisores del trabajo realizado por los estudiantes, quienes estarán mucho más motivados ya que, de manera constante, ven reflejados los positivos resultados alcanzados gracias a su esfuerzo. Conviene igualmente hacer hincapié en que la utilización de ambas herramientas supone una mayor dedicación horaria por parte de los docentes y también de los alumnos, quienes pasan a estar continuamente localizables no tanto de manera presencial como virtual.

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del Plan Bolonia y la consecuente adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES) conlleva una importante implantación de nuevas metodologías que se han de utilizar para la enseñanza en las universidades españolas. Así, hasta el momento la tendencia de los docentes es hacia la “lección magistral”, siendo los alumnos tan solo oyentes de la explicación del profesor, sin participar de ningún modo en el transcurso de la clase. Si esto sucede en prácticamente la generalidad de las carreras universitarias acontece, si cabe en mayor medida, en la licenciatura en Derecho. He de puntualizar que no considero que esta manera de llevar a cabo la clase deba de desaparecer por completo, sino que ha de limitarse a alguna de las horas que le correspondan a la asignatura que se imparte y no a todas ellas, como normalmente viene sucediendo en la actualidad.

Hoy en día, los profesores se están empezando a dar cuenta de que los estudiantes se limitan a recibir continuamente información que, a lo largo de sus estudios, no llevan a la vertiente práctica de manera directa, o cuyo enfoque forense no es asimilado o reconocido fácilmente por los alumnos. Por ello, en el ámbito del Derecho, los docentes comienzan a tomar conciencia de esta situación y ya son bastantes los que acuden a las aulas con un ordenador para utilizar esquemas de trabajo apoyándose en herramientas como PowerPoint. De este modo van exponiendo todos los contenidos relativos a la materia en cuestión. Así,

los alumnos y por supuesto también el profesor, pueden observar cuales son las palabras más destacadas de la explicación, y éstas les sirven de guía o más bien de hilo conductor. Por otra parte los docentes también tratan de amenizar su exposición trayendo a colación múltiples ejemplos que sirven para comprender lo anteriormente abordado. Así pues no basta con analizar detalladamente un concepto cualquiera sino que además se requiere, con la finalidad de facilitar su comprensión, un ejemplo del mismo.

Son ya menos los profesores que, con la intención de reducir el número de “lecciones magistrales” y de aproximarse en la medida de lo posible al espacio europeo, procuran amenizar sus clases comentando en ellas sentencias de los diversos tribunales, resolviendo casos prácticos con la participación continua de sus alumnos o bien, mandándole realizar una actividad de libre designación. Sin embargo todas estas metodologías que los docentes ya comienzan a utilizar no son suficientes para adaptarnos al plan Bolonia. Además, y con la finalidad de alcanzar la enseñanza de calidad que se pretende, ha de emplearse en las universidades españolas tanto el portafolio como el moodle. A lo largo de este trabajo se llevará a cabo un análisis de ambas herramientas, que hasta ahora son en gran medida desconocidas, y se indicarán las ventajas y los inconvenientes que supone su uso en el aprendizaje de la disciplina de Derecho civil.

2. DESARROLLO

Tal y como previamente he querido dejar patente, aunque no deja de resultar escaso en un momento como el actual, sí que parece conveniente la introducción gradual y el empleo de todos los medios antes mencionados, sin perjuicio de poder incluir otras herramientas distintas de las enunciadas.

El mundo de la ciencia jurídica nos ofrece una amalgama enorme de posibilidades de ejemplos prácticos, pero parece ahora conveniente aproximar alguno de ellos:

- Así pues es lógico que sea preciso indicar un supuesto real de cada concepto que es objeto de explicación teórica. De este modo si el profesor, dentro de la disciplina de Derecho civil, comenta que un contrato gratuito es aquel en el que no se obtiene contraprestación, a continuación ha de decir que es el caso de una donación. Si, por el contrario, señala que un contrato es oneroso cuando todas las partes contratantes alcanzan un beneficio con la celebración del mismo, seguidamente debe de manifestar que así sucede cuando tiene lugar una compraventa.
- Ahora bien en clase también se han de comentar sentencias que anteriormente el alumno ha de leer por su cuenta. De este modo entre el docente y los estudiantes se establece un dialogo en el que han de tratar los siguientes aspectos concernientes al fallo que pretenden analizar (materia, asunto, sinopsis, hechos, derecho y proceso- haciendo hincapié en las normas sustantivas y en las procesales-, doctrina, jurisprudencia, conclusiones y notas bibliográficas). No se puede obviar el enorme valor que proporciona el estudio directo de las soluciones alcanzadas -ya sea de manera sistemática o puntual- por los tribunales de justicia, que son los auténticos intérpretes de nuestro ordenamiento y los responsables de adaptar a la vida real sus principios y directrices.
- Del mismo modo es relevante, al estudiar los temas de Derecho civil referentes a familia, elaborar un convenio regulador de unos cónyuges que se encuentran en proceso de separación o de divorcio. También sería importante, a la hora de explicar los regímenes económicos matrimoniales, llevar a cabo una liquidación de la sociedad de gananciales o bien ver en la práctica el funcionamiento de un régimen de

participación. Si la disciplina objeto de análisis es el derecho de sucesiones los alumnos han de saber hacer, por ejemplo, un testamento ológrafo (que es aquel redactado de puño y letra por el testador pero que, además, ha de reunir algunos requisitos concretos para que se pueda considerar válido).

Me he limitado a citar algunas actividades que se pueden realizar en las Facultades de Derecho con la finalidad de dejar un poco de lado la vertiente teórica y de adentrarnos en el ámbito de la práctica, sin duda muy relevante una vez finalizada la licenciatura y a la hora de buscar trabajo en cualquier campo del Derecho.

De todos modos para que tenga lugar una correcta implantación del plan Bolonia también hay que utilizar las herramientas del portafolio y del moodle que, tal como ya se ha indicado, hoy en día son poco conocidas en nuestro país pero, sin embargo, con la necesaria adaptación al modelo europeo, serán cada vez más empleadas en las aulas españolas.

Las herramientas que la informática nos presta suponen, en todo caso, la posibilidad de incorporar sustanciales mejoras en las relaciones docentes. En la medida que los sistemas empleados aporten modos de relación más completos y fluidos su utilización es, lógicamente, más recomendable.

Por lo que respecta al portafolio consiste en una selección de evidencias –muestras- que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un periodo de tiempo determinado, dichas evidencias forman una carpeta –dossier-; véase al respecto las aportaciones de C. Gil Montoya, de la Universidad de Burgos, en su publicación “Taller sobre el portafolio digital”.

Uno de los principales cambios que trae consigo el plan Bolonia es la conversión de créditos españoles en ECTS (European Credits Transferibles Sistem). La Dra. Pagani, R, define el ECTS como una unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada asignatura. Vista la definición de ECTS no hay una fórmula mejor que el portafolio para poder evaluar todos esos contenidos y competencias. No obstante el seguimiento del alumno a través del portafolio supone un gran volumen de trabajo para el profesor que, además de seguir dando sus clases ha de realizar una supervisión continua de los portafolios, lo que le obliga a una mayor dedicación horaria, teniendo en cuenta que la ratio de alumnos por asignatura es muy elevada, tal como reseñan, entre otros, R Font i Lladó, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su artículo, “El portafolio, camino hacia una tesis de formación del profesorado de educación física” Universidad autónoma de Barcelona.

El portafolio es una carpeta de aprendizaje. Margalef da la siguiente definición de portafolio: “La carpeta de trabajo del alumno es donde se recogen los trabajos o productos de los alumnos relacionados con las habilidades y los conocimientos que se han propuesto en los objetivos del curso”. En países como Inglaterra el uso del portafolio está muy extendido sin embargo en España su utilización aún está en fase incipiente y experimental. El año 2010 es el horizonte de la Convergencia Europea de la Educación Superior. Los principales objetivos redactados a partir de la Declaración de Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 son: establecer una Europa del conocimiento, incrementar la compatibilidad universitaria y establecer un sistema educativo de calidad.

El portafolio surge del mundo de la arquitectura y su valor radica en la capacidad que tiene de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación... se define esta herramienta como una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas, diarios, relatos...) consideradas de interés para ser

guardadas. En él se refleja la evolución de un proceso de aprendizaje. No es sin más un contenedor, a su capacidad de almacenaje se une la posibilidad continua de examinar procesos y resultados. El portafolio es del alumno y no del curso o del profesorado. Cada portafolio es una creación única porque cada estudiante determina que evidencias quiere incorporar. Cada alumno recogerá evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les dé sentido. La selección debe de estar acompañada de una reflexión sobre el valor que tienen esos documentos para cada uno, algo en lo que se incide desde las aportaciones, realizadas desde la Universidad de Santiago, por las profesoras M. J. Agra, A. Gewerc y L. Montero, particularmente en su trabajo “El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales”.

El portafolio está integrado por: presentación del alumno (mensaje de bienvenida, fotografía, currículum académico y profesional), diario de campo (el estudiante escribirá sus objetivos, reflexiones... el diario de campo es el material de base para la reflexión sobre tu propio proceso de aprendizaje), documentos (una selección de los documentos producidos en las actividades desarrolladas en los módulos del curso, igualmente se pueden introducir trabajos realizados por iniciativa propia o por sugerencia de los profesores), reproducciones (incluye ejemplos de productos desarrollados fuera de los módulos del curso, así pues, la reproducción de un correo electrónico que te brindó algunas pistas sobre el trabajo o bien una página web de la que obtuvo información relevante), testimonios (documentos sobre el trabajo del alumnado preparados por los profesores y tutores –tutores, profesores y comisión académica del curso, analizan tanto la forma como el contenido de los portafolios, como indicador del proceso de cada alumno–), reflexión personal (al finalizar cada unidad el alumno anota sus reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y realiza una recopilación de lo aprendido y de las dificultades que ha tenido. Las preguntas claves a contestar en la reflexión son: ¿Qué avances he tenido en mi proceso de aprendizaje? ¿Qué nuevas preguntas e ideas emergen del estudio realizado y de la experiencia vivida?)

Una de las mayores aportaciones de esta herramienta se refiere a la posibilidad de que el estudiante pueda, de manera creativa, construir sistemáticamente una colección de documentos seleccionados por él y de su propia autoría, evidenciando la ampliación de sus esquemas de conocimiento, sus puntos de vista frente a los objetos de estudio, permitiendo que el profesor y él mismo se den cuenta de sus avances y nuevas capacidades adquiridas

El portafolio se convierte en una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante, a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. En efecto el profesor deja de ser el agente central de la enseñanza para convertirse en un profesor guía. Además se motiva al estudiante para ser parte activa en su propio aprendizaje, desvinculándolo progresivamente de un aprendizaje estrictamente receptivo.

Por un lado el portafolio aporta una información amplia sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que permite la evaluación continua de dicho proceso. Además puede servir de motivación y estímulo al alumno, ya que al ser un trabajo continuo, rápidamente se van comprobando los esfuerzos y resultados conseguidos. El estudiante deberá asistir a las sesiones de tutorías personalizadas en las que compartirá con el profesor el desarrollo de su aprendizaje. El seguimiento que se realiza de estas carpetas portafolios individuales recae sobre el profesor. Para ello hay tutorías personalizadas en las que se resuelven los problemas, se comparten ideas, se comprueban los avances que se van realizando en la elaboración del portafolio. De este modo se logra motivar a los estudiantes ya que deben de

completar la carpeta para unas fechas concretas, según consideran, desde la Universidad de Sevilla, los profesores B. García Martínez y R. Baena Escudero, en su estudio “El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial (titulación de Geografía)”.

En sus inicios simplemente se hablaba de portafolios, vinculándolo al formato clásico de carpeta con argollas, acompañado de formatos en papel, listos para ser llenados a mano. Un poco más adelante, y con el desarrollo de las diversas herramientas informáticas, se empezó a utilizar el concepto de portafolio electrónico. El portafolio digital se ha vuelto mucho más ventajoso que el tradicional portafolio de “carpeta con argollas”. Ahora es más fácil su almacenamiento, por lo que su espacio ha dejado de ser físico y ha pasado al mundo de la virtualidad. Su distribución es fácil, barata y de reproducción inmediata. Su elaboración es permanente, con posibilidad de reeditarse o ampliarse cuando se quiera. Se puede hacer llegar a cualquier persona aún en los lugares más alejados de nosotros.

Así pues los portafolios han adquirido en los últimos tiempos una gran relevancia. Buena parte de este impulso se debe a la red y a la utilización de portafolios electrónicos ya que reducen, en buena medida, el engorroso trabajo de archivar, clasificar, ordenar y reordenar los materiales acumulados. Un portafolio electrónico contiene esencialmente el mismo material que pondríamos en un portafolio tradicional. Estos materiales, sin embargo, son capturados, organizados, guardados y presentados electrónicamente. El portafolio electrónico contiene habitualmente fotografías digitales, imágenes escaneadas, archivos de texto, audio, video... El portafolio electrónico puede ser guardado en un CD, en un disco de gran capacidad -como pueden ser hoy los llamados pen drive- y/o el propio disco duro del ordenador, tal como reseña el profesor F. García Doval, en su trabajo “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”.

Los portafolios electrónicos son llamados por algunos autores “portafolios digitales” “e-portafolios” o “carpetas digitales”. Hellen Barret define un portafolio como “una colección del trabajo que el educando ha coleccionado, seleccionado, organizado, generado reflexión sobre el mismo y presentado para mostrar su comprensión y desarrollo”. El CD es una herramienta que permite al alumnado tener un espacio privado para poder guardar y organizar documentación, reflexiones y actividades de aprendizaje en cualquier formato (texto, audio, video, gráficos). Los portafolios son propiedad de su autor quien es el único que puede editar, modificar o publicar su contenido; así lo atestigua, desde la Universidad Centroamericana de Nicaragua, la profesora R. Rodrigues; particularmente lo plantea en su estudio “El uso de portafolios electrónicos en la enseñanza universitaria”.

A través del uso del portafolio digital, se pretendía que cada estudiante contara con un espacio virtual para guardar y publicar todos los documentos relacionados con el curso, así como las reflexiones sobre sus aprendizajes al finalizar cada unidad de estudio.

Llevada a la práctica la herramienta del portafolios, los datos obtenidos en la Universidad de Sevilla en la asignatura optativa de Geomorfología Fluvial (titulación de geografía) durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, con un total de 34 estudiantes matriculados, 21 en el primer año y 13 en el segundo, se ha concluido que:

En el curso 2006-2007, de un total de 21 matriculados, realiza y completa la carpeta portafolios el 52% de los estudiantes, iniciándola pero sin completarla el 48% de los alumnos. De todos ellos el 71% se presenta al examen final, ascendiendo la tasa de no presentados al 29%. En dicha prueba, el 47% de los presentados la superan, aun cuando tan solo el 14% alcanza la calificación de notable, y ocho no logran superarla, lo que supone el 53% de los presentados.

En el curso 2007-2008, de los 13 estudiantes matriculados, realiza y completa el portafolio el 46%, el 23% inician la experiencia pero no la terminan, y el 31% no cursan la asignatura. De todos ellos el 69% se presentan al examen final, obteniendo calificaciones de aprobado el 50%, notable el 17% y sobresaliente el 33% de los presentados.

Ahora bien en el curso 2006-2007, aun cuando todos los alumnos deciden participar en la creación del portafolio, se detecta un cierto grado de desconfianza, fundamentado en el hecho de enfrentarse a algo nuevo. La falta de constancia en el trabajo junto con la dificultad que supone cambiar la mentalidad es lo que determina que cerca de la mitad de los alumnos que decidieran realizar el portafolio no finalicen la experiencia. Mientras que buena parte de los que consiguen terminar la carpeta, lo hacen con bastante dificultad, hecho que queda reflejado en las bajas calificaciones obtenidas.

Por lo que respecta al curso 2007-2008, de los 13 matriculados en la asignatura, solo 9 alumnos deciden realizar el portafolio, dado que los 4 restantes no llegan a cursar la materia. No todos los que inician la experiencia llegan al final, en este caso 3 alumnos abandonan la elaboración de la carpeta portafolio. Todos los estudiantes que cursan la asignatura se presentan al examen final, con una tasa de éxito del 67%, con 3 aprobados, 1 notable y 2 sobresalientes, concretamente, los alumnos que han finalizado el portafolios.

Por otro lado, llegado este momento debemos adentrarnos en el conocimiento del *moodle*. Se trata de un sitio web, con soporte para el registro de usuarios, en los que cada usuario puede adoptar un rol que le permite interactuar de distintas maneras con la propia herramienta o con el resto de los usuarios.

El creador de esta herramienta es el australiano Martin Dougiamas y, la primera versión de ella apareció el 20 de agosto de 2002, y a partir de entonces han surgido nuevas versiones de forma regular. Hasta diciembre de 2006, la base de usuarios registrados incluye más de 19.000 sitios en todo el mundo y está traducido a más de 70 idiomas. El sitio más grande dice tener más de 170.000 estudiantes, tal como puede valorar en el “Aula virtual de estudio. Plataforma moodle” de la Universidad Mexicana de Educación a Distancia (UMED).

Hace dos años, las estadísticas de Moodle decían que dos millones de personas lo utilizaban en todo el mundo. Hoy son veinticinco millones y es una cifra a la baja, ya que el registro en la web es voluntario y minoritario. Más de 4.000 escuelas, institutos, academias, universidades y empresas españolas se han registrado en esta plataforma de aprendizaje. Hace dos años, eran 1.300. No obstante se puede afirmar que en nuestro país todavía son muchos los que desconocen esta herramienta pero todo indica que con el tiempo alcanzará una amplia difusión.

A los docentes les resulta satisfactorio el empleo de Moodle puesto que permite muchas formas de dar clase y porque, al ser un código abierto y libre, puede modificarse como les convenga. Lo usan mayoritariamente como un complemento de las clases presenciales aunque también se utiliza en la educación a distancia.

Moodle es un campus virtual en donde el profesor puede distribuir materiales de aprendizaje y encuestas a los alumnos, crear foros de debate, glosarios, estadísticas y calendarios de asignaturas, comunicarse con los estudiantes por correo o mensajería instantánea, hacer tutorías electrónicas en privado o en grupo, recoger trabajos, repartir notas, responder dudas de los alumnos, evaluar su participación... Todo de forma fácil y automatizada, tal como reseña la profesora M. Molist, de la Universidad de Las Palmas, en su trabajo, “Moodle. Institutos y universidades apuestan por esta plataforma libre de e-learning” El portal de la educación intercultural”, a consultar en Internet.

A los estudiantes, en líneas generales, les parece positiva esta herramienta ya que les ahorra tiempo, no tienen que desplazarse a la universidad para preguntar dudas al profesor o conseguir fotocopias de apuntes, y pueden comunicarse en tiempo real con compañeros para trabajos conjuntos. En las actividades en red queda constancia de su participación, cara a la evaluación. Así los que participan poco en las clases presenciales tienen oportunidad de hacer oír su voz, cuestión en la que incide la profesora M. Molist.

Un sitio moodle está compuesto por: categorías, cursos, temas (o semanas) y actividades. Las categorías son los contenedores de información de más alto nivel, están formadas por cursos y sirven para organizarlos de manera que sean más fácilmente localizables por el alumno en la pantalla inicial de la aplicación. Para que un alumno, dado de alta en el sistema, pueda acceder a un curso deberá estar matriculado en él. La organización de un curso podrá llevarse a cabo por semanas o bien por temas, según la preferencia del profesorado. Cada uno de los bloques que representan las semanas del curso o temas contendrá, a partir del momento en el que el profesor las añada, distintos tipos de actividades que los alumnos deberán realizar para su evaluación. Por lo tanto, moodle ofrece la posibilidad de añadir cada semana o tema distintos tipos de actividades. Para complementar el contenido de las semanas o temas de cada curso moodle, además de actividades, ofrece la posibilidad de agregar otro tipo de recursos a las mismas. Los recursos son simples enlaces a otro tipo de elementos tales como: páginas de texto, páginas web, enlaces a archivos o web, mostrar un directorio o mostrar una etiqueta. En general un recurso puede ser cualquier cosa que se puede mostrar en la pantalla de un ordenador, tal como indica el profesor A. T. González de Felipe, de la Universidad de Oviedo, en su “Guía de apoyo para el uso de moodle”.

Moodle proporciona un sistema de roles en función de los permisos y capacidades que deban asignarse a cada usuario, entendiendo por capacidad a la posibilidad de realizar cierta acción en el sistema. Así, un estudiante tendrá, entre otras, capacidad para realizar actividades, mientras que un profesor tendrá la capacidad para la edición y administración necesaria para introducir cualquier tipo de modificaciones del sitio web del curso correspondiente.

3. CONCLUSIONES

Sin embargo, y como ya se ha anticipado, en la licenciatura en Derecho la tendencia es hacia la lección magistral como sistema único de enseñanza, y los engranajes del cambio son a veces difíciles de mover o cuando menos de poner en funcionamiento. Por ello en dicha carrera se necesita una gran revolución en la metodología empleada por los docentes. Así pues la utilización del portafolio y del moodle es muy ventajosa ya que permite una constante participación de los alumnos en su aprendizaje. De este modo el profesor se convierte más bien en un guía o supervisor del trabajo llevado a cabo por los estudiantes.

La carpeta portafolio está compuesta por todo lo que el alumno considera de interés para el aprendizaje de la disciplina. Le corresponde a él decidir lo que se incluye en la misma (documentos, reproducciones, testimonios, reflexiones...) mientras que el profesor ha de supervisar sus contenidos.

El estudiante tiene que estar continuamente pendiente de todo lo que puede ser relevante para su formación con la finalidad de introducirlo en la carpeta. Esto supone una gran motivación para él puesto que rápidamente va observando los resultados obtenidos. Además el hecho de asistir a tutorías con el docente para el seguimiento del portafolio conlleva que se preocupe por tener el trabajo preparado para una determinada fecha. Es obvio que con el empleo de esta herramienta el docente cuenta con una mayor carga horaria derivada del esfuerzo y del tiempo que supone el seguimiento de todos los portafolios llevados a cabo por los alumnos.

En consecuencia moodle es una plataforma educativa diseñada para realizar cursos a través de internet. Dicha herramienta permite presentar un material didáctico en forma de lecciones, trabajos, ejercicios, cuestionarios... también posibilita que se proporcionen recursos de información como foros, chats, audio, video, páginas web...y que se realicen diversas actividades para que los alumnos interactúen entre sí o con el profesor.

Con el empleo de esta herramienta los alumnos pueden realizar un trabajo personal, sin la continua presencia del profesor. Además tienen la opción de enviar en cualquier momento sus programas para ser corregidos, sin necesidad de esperar a las sesiones presenciales de las clases.

Por lo que respecta al docente, éste dispone de una información detallada sobre el tiempo empleado por cada alumno en el desempeño de sus tareas y si lo desea puede en todo momento estar en contacto con los estudiantes, para comentarles los fallos que cometen o cualquier otro aspecto que pueda suponer una cierta mejoría en la programación. No obstante la utilización de esta herramienta conlleva una mayor dedicación del profesor, puesto que a todo lo que el desempeño de su profesión conlleva habría de añadirse el empleo del moodle.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M. J., Gewerc, A. y Montero, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza*, 1, 101-114.
- Font i Lladó, R. (s. a.). El portafolio, camino hacia una tesis de formación del profesorado de educación física. (Consultado en Internet). pp., 237-239
- García Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Revista electrónica internacional*, 14, 112-119.
- García Martínez, B., y Baena Escudero, R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial (titulación de Geografía). *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 49, 1-11.
- Gil, C. (2010). Taller sobre el portafolio digital. (Universidad de Burgos. Consulta en Internet).
- González de Felipe, A. T. (2010). Guía de apoyo para el uso de moodle. (Universidad de Oviedo. Consulta en Internet).
- Molist, M. (2010). Moodle. Institutos y universidades apuestan por esta plataforma libre de e-learning. El portal de la educación intercultural. (Universidad de Las Palmas. Consulta en Internet)
- Rodrigues, R. (2010). El uso de portafolios electrónicos en la enseñanza universitaria. (Universidad Centroamericana de Nicaragua. Consultado en Internet).

APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: NOVAS INQUIETUDES, NOVAS COMPETÊNCIAS

Daniela Gonçalves

daniela@esepf.pt

Centro de Investigação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Rui Ramalho

ruiramalho@esepf.pt

Centro de Investigação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Xosé Manuel Cid Fernández

xcid@uvigo.es

Universidade de Vigo

Resumo

Partindo de um modelo de aprendizagem alicerçado nas competências dos implicados, bem como nas inquietudes que a crescente utilização de regimes de eLearning em educação/formação levantam, com esta comunicação pretende-se evidenciar o impacto de um curso de formação destinado a educadores/professores que pretendeu potenciar a aprendizagem do ensino à distância. Mais do que uma transmissão de saberes, optou-se seguir uma linha orientadora de Coaching, mediada pela tecnologias da informação e da comunicação, onde o formador compreenda as intenções e aptidões dos formandos para poder, numa fase posterior, auxiliá-lo, na construção de conhecimentos e práticas. Esta experiência formativa centou-se, deste modo, no formando, bem como na promoção do trabalho colaborativo que enquadra e orienta todos os participantes para que conheçam os seus papéis e participem na realização dos objectivos definidos.

1. APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: NOVAS INQUIETUDES

A crescente utilização de regimes de eLearning em educação/formação, condiciona a aquisição de novas competências por parte dos sujeitos envolvidos neste processo. Nesta perspectiva, as actividades desenvolvidas pelos professores/formadores, leva-nos a colocar as seguintes interrogações:

- Quais são as novas competências para os professores/formadores face à utilização do eLearning na educação/formação?
- Quais são as diferenças entre o desempenho das actividades do formador em regimes presencial e o profissional que desempenha funções semelhantes em ambientes eLearning?

A aquisição de competências e habilidades para a formação à distância e eLearning não se podem realizar através de uma simples imitação ou observação de outros formadores em

situação de ensino/formação online ou pela simples análise ou observação de sites, plataformas ou tutoriais.

Esta passa, antes, pela imersão dos sujeitos num ambiente virtual de aprendizagem e por uma real vivência de situações e interações online.

O formador quando transita de um ambiente presencial para a situação online, deve ter uma vivência de uma situação virtual de aprendizagem. Deve ter uma experiência prévia como formando em ambientes EAD e eLearning, para assim compreender o outro lado (o do formando). Ensinar à distância é, pois, um processo complexo que tem encontrado fundamento no pressuposto de uma separação do acto de ensinar do acto de aprender e na mediação deste acto pela tecnologia.

Não obstante, há uma tendência para os professores/formadores que ministram cursos presenciais, "transportarem/migrarem" para os ambientes à distância – e, neste caso, online, os mesmos hábitos e atitudes típicos da formação em sala. Salienta-se que a maior parte dos professores/formadores à distância tem precedentes experiências em ambientes presenciais.

Sabendo que, não existe uma única forma de educação/formação presencial, da mesma forma que também não existe uma única forma de educação à distância (EAD) online. O que se pode comparar são as possibilidades e potencialidades de cada meio e as práticas mais comuns na sala de aula convencional e aquelas que vêm sendo utilizadas em cada tipo de curso online. Deste modo, embora a instrução mediada pela rede facilita a auto-aprendizagem, assim como a aprendizagem, colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento, oferecendo um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas, a Internet pode também ser utilizada como logística de suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor/formador e baseados na transmissão de conhecimentos. Como sair deste impasse?

Perante os desafios das novas ferramentas, os professores/formadores começam a estar sensibilizados para desenvolver habilidades/competências na utilização das tecnologias na sala de aula, potenciando uma mudança de atitude, a saber: o formador/professor focaliza-se no conteúdo, pretendendo aperfeiçoá-lo com a utilização das TIC.

2. APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: A FORMAÇÃO

As novas denominações do Ensino à Distância e o papel do educador face às novas tecnologias passam pelo conhecimento da problemática das “metamorfoses” da evolução do EAD e respectivas vantagens e inconvenientes. Partindo deste pressuposto, foi possível construir e concretizar uma formação com profissionais da educação, no Centro de eLearning da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) – Porto, com habilitações desde o pré-escolar até ao 2º Ciclo do Ensino Básico, onde se pretendeu compreender o lugar do educador face às novas tecnologias na formação presencial, mista (bLearning) e a distância, nomeadamente no saber planear, conceber e gerir a formação em EAD, bem como reflectir sobre (novos) instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Totalmente flexível, com toda a liberdade na gestão do horário, local e ritmo de estudo, esta primeira formação esgotou as inscrições e contou com a participação de 30 profissionais da educação que investiram no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na concepção deste curso de formação existiram alguns aspectos que nos parecem fundamentais na construção de cursos online, e que no nosso entender, explicam a excelente recepção por parte dos profissionais implicados, a saber:

- Um modelo centrado na aprendizagem;
- Orientado para alcançar objectivos;
- Focalizado em desempenhos ou realizações com significado (construção de actividades autênticas);
- Com uma base empírica e auto-correctiva;
- Baseado no pressuposto do trabalho de equipa (cf. Gustafson e Branch; 2007: 13).

Assim, neste modelo, o papel dos professores e dos aprendentes é, também ele, congruente com esta progressividade e acentua uma autonomia crescente do estudante na co-construção do seu conhecimento ao mesmo tempo que preconiza um acompanhamento constante, mas gradualmente mais esbatido, por parte do professor/educador. Este deve garantir, fundamentalmente e à medida que se avança neste modelo, uma presença social forte e uma interacção eficaz, pontual mas efectiva, na moderação das interacções mantidas no seio da comunidade. No fundo, o modelo proposto tem por base as considerações Brown (2001), visto que as três grandes etapas que em termos genéricos, são coincidentes com as propostas no modelo de Salmon (2002).

Estas três etapas – consciencialização, consolidação, camaradagem – concorrem no sentido de um envolvimento crescente do aprendente na comunidade de aprendizagem e, do ponto de vista pedagógico, as estratégias a adoptar devem garantir esse envolvimento por parte aprendente, corporizando-se em actividades que o estimulem a interagir e promovam a autonomização necessária para passar para as etapas seguintes de construção da comunidade e da co-construção autónoma das suas aprendizagens.

3. APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: NOVAS COMPETÊNCIAS

No âmbito desta formação à distância foram adoptas metodologias que beneficiam de algumas características do construtivismo, dando um papel preponderante na qualidade de ensino às especificidades dos formandos.

O modelo de Aprendizagem definido procurou seguir uma linha orientadora de Coaching, pretendendo-se que o formador entendesse quais as intenções e aptidões dos formando para poder, numa fase posterior, ajudá-lo na construção de conhecimentos. Para além disto, este modelo alicerça-se numa vertente centrada no formando, bem como na promoção do trabalho colaborativo que enquadra e orienta todos os participantes para que conheçam os seus papéis e participem na realização dos objectivos definidos.

Portanto, as metodologias utilizadas apostam no desenvolvimento de actividades de aprendizagem, centrado no formando, facilitando experiências que daí advêm, com um forte cariz contextual e social, sempre baseado na capacidade de orientação e moderação do formador.

O formando adopta, aqui, um papel activo como produtor de conhecimentos, efectuando pesquisas, fornecendo links de interesse, publicando documentos, contribuindo para enriquecer a base de conteúdos dos cursos. O modelo contemplado tem como suporte um sistema de gestão de aprendizagem Learning Management System (LMS). Por outras palavras, neste sistema, existem aplicações distributivas de conteúdos multimédia interactivos.

vos (incluindo avaliación), canais de comunicación síncrona e asíncrona e gestión da aprendizaxe coma participación de formandos e formadores.

O curso aquí presentado foi realizado numa metodologia de b-learning, isto é, presencialmente (a primeira e última sesión) e a distancia e, aínda, foi estruturado en aulas que cumpriran o formato dos standards internacionais de e-learning.

Ao longo de todo o proceso, os formandos contaron con o apoio dos formadores, que esclareceram as dúbidas, através de um fórum de discusión, chat e videoconferencia, disponibilizados na plataforma Moodle.

4. APRENDER A ENSINAR À DISTÂNCIA: IMPACTO DA FORMAÇÃO

No sentido de analizar acolher os datos quantitativos, foi utilizada a técnica de recolla de información - inquérito por cuestionário -, onde se pretendeu avaliar a satisfacción deste proceso formativo e, en especial, teve en conta os seguintes obxectivos: a) coñecer as opinións dos participantes relativamente à calidade percibida da formación realizada; b) identificar aspectos que poidan ser alvo de melloría; c) informar decisores quanto a puntos fortes e fracos da prestación de servizos de información. Dos 30 participantes implicados, obtivemos 24 respostas e as tabelas seguintes conferen o resultado das respostas dos profesionais da educación ás cuestións que lles foran colocadas, tendo sido adoptada unha escala ordinal (1. Discordo completamente; 2. Discordo parcialmente; 3. Concorro parcialmente; 4. Concorro; 5. Concorro bastante; 6. Concorro completamente) no sentido de elaborar unha análise estatística descritiva.

No que se refire aos obxectivos da formación, é posíbel verificar que relativamente ás expectativas dos aprendentes, à pertinencia dos obxectivos da formación e, aínda, ao cumprimento desses mesmos obxectivos, a satisfacción é xeral como evidenciada a seguinte táboa.

Tabela 1 – Obxectivos da Formación

	Classificación Média						
	1	2	3	4	5	6	
As minhas expectativas foran satisfeitas.							5.4
Os obxectivos da formación son pertinentes.							5.5
Os obxectivos da formación foran atingidos.							5.6

A articulación entre o exercicio da profesionalidade con os contidos programáticos, a actualidade e a profundidade dos contidos, bem como a adecuación entre os contidos e duración da experiencia formativa, foran, tamén, avaliados de forma moi positiva como se pode verificar na seguinte táboa.

Tabela 2 – Contidos da formación

	Classificación Média						
	1	2	3	4	5	6	
Os contidos abordados son útiles para a minha profesión.							5.5
Os contidos son actuais.							5.8
Os contidos foran abordados con a profundidade suficiente.							5.5
A relación contidos/duración da acción foi equilibrada.							5.5

Relativamente ás actividades propostas relacionadas con diversos indicadores, é visíbel a satisfacción dos implicados, tendo en conta a media da clasificación atingida como demostra a táboa que se segue.

Tabela 3 - Actividades Pedagógicas

	Classificação Média
As actividades estavam sequencialmente bem estruturadas.	5.7
As actividades estavam devidamente integradas	5.7
O tempo dedicado a actividades práticas foi adequado.	5.4
As actividades práticas eram adequadas à minha realidade Profissional.	5.3
As actividades práticas eram motivadoras.	5.7

Ao longo do processo, foi disponibilizado um conjunto de documentos que, em nosso entender, eram deveras pertinente no âmbito da temática em estudo e, neste sentido, inquirimos a sua utilidade, bem como a sua qualidade gráfica (ver tabela 4).

Tabela 4 – Documentação e meios audio Visuais

	Classificação Média						
	1	2	3	4	5	6	
A documentação disponibilizada é útil.						■	5.7
A documentação disponibilizada tem qualidade gráfica.						■	5.7

A intervenção pedagógica e relacional dos formadores com os formandos foi, claramente, reconhecida pelos inquiridos e apreciada como é perceptível na tabela 5.

Tabela 5 – Intervenção dos formadores

	Classificação Média						
	1	2	3	4	5	6	
Dominam os conteúdos da formação.						■	5.9
Conseguiram motivar os participantes.						■	5.8
Foram claros na sua apresentação.						■	5.8
Relacionaram os temas tratados com a prática.						■	5.8
Responderam às dúvidas e questões dos formandos.						■	5.9
Relacionaram-se bem com o grupo.						■	5.9

Um dos temas que mais tem sido debatido nesta modalidade de formação é, com toda a certeza, a avaliação e, deste modo, foi alvo do inquérito por questionário a apreciação sobre a estratégia adoptada, bem como a técnica de feedback, meio de comunicação essencial no curso aqui apresentado. Quanto aos resultados obtidos, podem ser consultados na tabela que se segue.

Tabela 6 – Estratégias Avaliativas

	Classificação Média						
	1	2	3	4	5	6	
As estratégias avaliativas adoptadas foram adequadas.						■	5.6
O feedback obtido correspondeu às expectativas.						■	5.7

Quanto às questões relacionadas com as vantagens de uma modalidade de formação online, onde os participantes poderiam optar por mais de uma razão que justifique esses benefícios, a questão do ritmo de aprendizagem consegue reunir a unanimidade, seguida da necessidade da redução de deslocação (88%) e das novas formas de interacção (71%) que esta experiência educativa potencia. Tal pode ser observado em detalhe na tabela 7.

Tabela 7 – Vantagens de uma formação que integre metodologias de formação à distância ao nível dos colaboradores

Resposta	Média	Total
Diminuição do período de afastamento das tarefas laborais.	42%	10
Melhor adequação da formação às necessidades específicas de cada colaborador.	63%	15
Maior motivação para a formação.	50%	12
Possibilidade de preenchimento de "tempos mortos com a formação".	38%	9
Adequação da aprendizagem ao ritmo de cada aprendizagem.	100%	24
Novas formas de interacção entre colaboradores.	71%	17
Redução da necessidade de deslocação dos colaboradores para assistir a formação.	88%	21

Ao nível da organização, os benefícios de uma formação que integra metodologias de formação à distância, estão, normalmente, associados à redução de despesas e com um elevado compromisso/motivação do formando, tal como se verifica na tabela seguinte.

Tabela 8 – Vantagens de formação que integre metodologias de formação à distância ao nível da organização

Resposta	Média	Total
Redução de gastos com formação.	54%	13
Diminuição da quebra de produtividade dos colaboradores durante o período de formação.	46%	11
Redução dos gastos com deslocações dos colaboradores.	75%	18
Resultados da formação mais destacados nos resultados da organização.	29%	7
Maior motivação e compromisso dos colaboradores com a organização.	67%	16
Relançamento/Renovação do departamento de formação.	42%	10

Finalmente, consideramos fundamental compreender a percepção avaliativa dos próprios formandos relativamente ao seu processo de aprendizagem. Para tal, disponibilizamos um espaço no inquérito por questionário em dois momentos. O primeiro, com questões fechadas, onde os resultados podem ser consultados na tabela que se segue. No que toca às questões de natureza aberta, utilizamos a informação recolhida para chegar a algumas considerações finais sobre o percurso realizado e são a base do último aspecto a considerar neste artigo.

Tabela 9 – Auto-avaliação

	Classificação Média						
	1	2	3	4	5	6	
Aprendi muito com a formação.						■	5.3
Participei activamente sempre que solicitado(a).						■	5.4
Demonstrei interesse e empenho.						■	5.6

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao balanço desta experiência formativa na actividade profissional dos participantes, podemos referir que estes professores passaram a estimular a comunicação em rede, a partilhar informação e a encorajar os seus alunos a construir o seu próprio conhecimento ao realizar actividades online.

A atitude assumida por estes profissionais também sofreu alterações concretas, porque adoptaram uma postura de co-aprendizes que colaboram com outros professores e profissionais. A maioria dos professores que frequentaram o curso preferem, agora, assumir o papel de moderador ou facilitador da interacção.

Na verdade, as diferenças entre o contexto educacional presencial e o virtual fazem com que o processo de transição de um meio para o outro não seja fácil para muitos pro-

fessores. Contudo, existem alguns constrangimentos que mesmo depois desta experiência de Aprender a Ensinar à Distância continuam a surgir, entre os quais destacamos: a) a dificuldade inicial sentida por muitos professores/moderadores de conferências electrónicas em transpor as suas habilidades de liderança desenvolvidas em contextos repletos de sinais sociais (tais como sorrisos e balançar a cabeça em sinal de aprovação ou franzir de testas para indicar surpresa ou discordância) para o ambiente de uma lista de discussão onde o próprio contexto de comunicação e construção de sentido precisa ser explicitamente apresentado e negociado; b) a dificuldade em abrir mão do controle da sala de aula tradicional, bem como alguns alunos encontraram igualmente dificuldades em assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem e solicitarem por esse facto apoio constante.

O ensino/formação online vem colocar novas exigências e desafios aos educadores/professores e é de salutar a implicação destes profissionais na aprendizagem do ensino à distância.

Este cenário de aprendizagem implica um ritmo quase diário de actividades, por parte do formando e, por tal, o formador assume-se, neste contexto, “essencialmente como um moderador e orientador das discussões e das actividades de aprendizagem promovidas no âmbito do curso” (Moreira, A; Pedro, L. F.; Santos, C.; 2009: 120).

Assim, os desafios para o “novo” professor/formador são enormes e este processo pedagógico representa um fase de exploração e de aprendizagem na procura de novos modelos de ensino/aprendizagem que explorem as potencialidades de cada participante/implicado e a consequente abertura da sua comunidade de aprendizagem ao exterior e com toda a responsabilização.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, R. (2001). The process of community building in distance learning courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5. Consultado a 13 de Marzo de 2010 en: http://www.aln.org/publications/jan/v5n2_brown.asp.
- Gustafson, K. L. E. Y Branch, R. M. (2007). What is instructional design? En Reiser, R. y Dempsey, J.V. (Eds), *Tends and issues in instructional design and technology* New Jersey: Pearson-Prentice Hall, 10-16.
- Moreira, A., Pedro, L.F. y Santos, C. (2009). Comunicação e Tutoria Online. En Miranda, G. L. (org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 111-124.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The Key to active online learning*. London: Routledge Falmer.

REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN: EL CAMINO HACIA LA ESCUELA 2.0

Javier Gómez-López

javigomezlopez@gmail.com

Javier Mur Isaiç

jamuis@gmail.com

Javier Sanç Rudilla

javiersanzrudi@gmail.com

Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación

Resumen

Las redes sociales son una herramienta característica de la actual cultura de la información. Este artículo trata de reflexionar sobre su importancia, su papel y su influencia tanto en la sociedad como en el Sistema Educativo. Se plantea un proceso de innovación para tratar de adecuar la educación a la realidad que vivimos. Las diferentes vías de investigación abiertas configuran el posible camino a seguir en función de las conclusiones obtenidas en este proceso crítico y de reflexión sobre el estado de la cuestión actual.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, la importancia de Internet ha aumentado de una forma exponencial, prácticamente todo el mundo lo utiliza, y ya no es un extraño en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, esta cotidianeidad no significa que sea un elemento conocido en toda su extensión. Las enormes potencialidades que ofrece la red son utilizadas para el disfrute de las personas, pero en ocasiones esta práctica puede tener consecuencias negativas en el individuo. Comienzan a ser frecuentes en nuestra sociedad situaciones de abusos o acoso derivadas de un uso incorrecto de la red. Las redes sociales son un movimiento que empieza a ser significativo a nivel mundial, y están cambiando la forma de interacción entre las personas, no sin causar ciertos desajustes en la sociedad. Tal empieza a ser la relevancia, que incluso la Comisión Europea ha comenzado a preocuparse por la protección de los datos y la privacidad de los usuarios.

La escuela no puede ignorar este fenómeno, al menos si tiene un interés real en lo que pasa en la sociedad ya que es el lugar en el que se contribuye a la formación de los futuros ciudadanos que deben ser libres de pensamiento y acción y críticos con la realidad que les ha tocado vivir en el momento histórico actual. Actualmente, nos encontramos en un desfase temporal: alumnos del siglo XXI frente a maestros formados, en muchas ocasiones, en el siglo XX, en escuelas del siglo XIX. Esta atemporalidad del Sistema Educativo no contribuye demasiado al objetivo anterior de formar ciudadanos críticos, y en este caso, con

competencias en el uso adecuado de los recursos virtuales que dispone tanto para su tiempo de trabajo como el de ocio. Existe una necesidad de innovación y reforma que va mucho más allá de instalar meros programas de mejora o aprendizaje a través de la red, ya que requiere cambios estructurales en la concepción de la educación y en la adaptación a esta nueva situación social provocada del desarrollo tecnológico e informático.

Obviamente, estos cambios no van a transformar un sistema fuertemente establecido, en el que muchos grupos de poder han encontrado una situación acomodada, y en consecuencia no se van a aceptar cambios que puedan afectar a sus intereses particulares. Pero esto no debe ser motivo para que no se expresen aquí las inquietudes que despierta la temática a tratar. Adaptándonos a la situación real, vamos a proponer una serie de elementos que puedan contribuir en este proceso de reforma de forma factible.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nos encontramos en una sociedad en la que, como indica Prensky (2001), los adolescentes forman parte de una generación que ha nacido en la era digital, es un lenguaje que tienen asumido y que condiciona su cosmovisión debido a que son “nativos digitales”. Su mundo se escribe en unos y ceros de tal forma que son capaces de adaptarse continuamente a las mejoras e innovaciones tecnológicas que cada día surgen de forma natural. En los últimos años, se han realizado diversos estudios para dar una valoración al perfil o actuación en Internet que desarrollan (Castellana, Sanchez-Carbonell, Graner, Beranuy, 2007; Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro, Oberst, 2008; Viñas-Poch, 2009), lo que muestra la importancia de este aspecto entre la comunidad científica.

En las investigaciones mencionadas, según los resultados obtenidos por Viñas (2009) encontramos que, en este último año, el 52,7% de los adolescentes encuestados se describe como un usuario habitual de Internet y un 33,8% es considerado un usuario ocasional, o lo que es lo mismo, un 86,5% de los adolescentes de su estudio usa Internet y la mitad presenta ese uso de forma habitual. Además debemos tener en cuenta que en el mismo estudio se refleja que el 66,6% navega desde su propio ordenador. Por otra parte, hay que poner especial atención en el uso de la nueva tecnología móvil en Internet.

Los móviles para los adolescentes “constituyen una parte natural e importante de su cotidianidad” (Castellana et al, 2007: 199) o, como también añade, el móvil interviene significativamente en la socialización porque permite definir la identidad del adolescente tanto individualmente (personalizando el aparato de varias formas, colores, tonos, etc.), como colectivamente (creando un lenguaje especial de grupo, mensajes de texto y llamadas perdidas). En este instrumento de socialización, se comienzan a erigir como iconos adolescentes o muestra de su estatus social aquellos móviles que funcionan con sistemas operativos como Android, Iphone OS o Symbian, centrados (sobre todo los dos primeros) en el uso continuado de Internet e integrado con las redes sociales. Estos permiten establecer un nuevo uso de Internet, del móvil y de las redes sociales en el que los adolescentes ya no necesitan el ordenador para utilizar el Twitter, Facebook o Tuenti.

Esta idea de permanente contacto con Internet se refleja en una de las principales características definidas por Hart (2008) para referirse al estudiante nativo digital cuando expone que los adolescentes se conectan a las redes sociales (también consideradas Internet 2.0 o Cultura 2.0) las 24 horas del día, cada uno de los siete días de la semana, dedicando más tiempo a estar conectado a la red que a otras formas de ocio o de trabajo. La juventud es la que marca el consumo de la sociedad de la información y, debido a la importancia de las redes sociales en su devenir cotidiano así como de Internet, consideramos oportuno analizar la situación actual en constante evolución y desarrollo.

Una investigación llevada a cabo en el 2008 por la OFCOM (autoridad reguladora independiente para la comunicación de las industrias en Reino Unido) que tenía como objetivos el estudio del comportamiento del uso de las redes sociales, constató que, pese a que en las redes el usuario no puede registrarse si no tiene como mínimo trece años, muchos menores de esta edad tienen su perfil en redes sociales, subiendo en ellas sus fotos e información personal. Este fenómeno no sólo es común entre los adolescentes, sino que también lo utilizan los adultos: el 39% de los adultos tienen perfiles en dos o más sitios web. La mitad de los adultos actuales que utilizan redes sociales modifican sus perfiles al menos cada dos días. Los tipos de redes sociales son diferentes, la elección depende del usuario: los niños son más propensos a usar Bebo¹ (63% de los que tienen un perfil en redes sociales), y el sitio más popular para adultos es Facebook (62% de los que tienen un perfil en redes sociales). Otra de las cuestiones de importancia que se trata en el informe es la privacidad de los perfiles en las redes sociales: un 41% de los niños de entre 8 y 17 años de edad tenían un perfil visible a cualquier persona que navegase por las redes sociales.

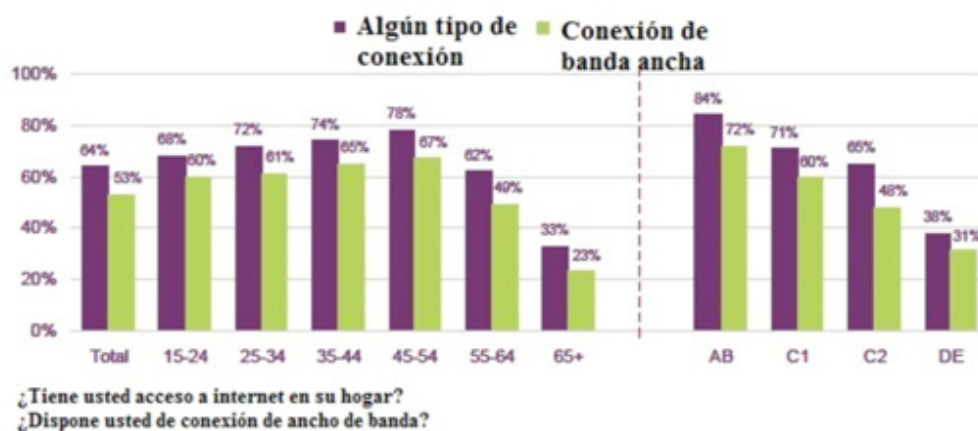
La investigación reveló que los usuarios no percibían estos riesgos debido a:

- Falta de conciencia de los problemas.
- Presunción de que la privacidad y cuestiones de seguridad han sido establecidas por los organizadores de las redes sociales.
- Bajos niveles de confianza entre los usuarios sobre su capacidad para manipular la configuración de privacidad al ser difícil de encontrar en las páginas de las redes sociales.
- Sensación de “invencibilidad” entre los usuarios más jóvenes.
- Percepción de que los sitios web de redes sociales son menos peligrosos que otros como la banca por Internet.

Algunas de las causas del fuerte impacto y de la gran expansión de las redes sociales pueden ser las siguientes: 1) la gran difusión de internet y de las TICs; 2) la creación de una interfaz amistosa por parte de los creadores de redes sociales para su mayor uso y distribución; y 3) la gran potencialidad que tienen las redes sociales para que las personas puedan comunicarse de forma rápida e instantánea.

A su vez, este informe nos muestra los segmentos de población que utilizan las distintas redes sociales. (Figura 1)

Figura 1. Uso de internet y banda ancha por edad y grupo socio-económicos



FUENTE: COMUNICACIONES OFCOM ENCUESTA DE SEGUIMIENTO Q3 2007

¹ El estudio está llevado a cabo en Inglaterra. En España, la red social más utilizada por menores es Tuenti, según el portal de estadísticas de la red Alexa.com (Consulta realizada el 24 de febrero de 2010).

3. EL PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA NUEVA ESCUELA

En Ciencias de la Educación, es necesario considerar varios aspectos, comenzando por la vulgarización a la que la educación se ve sometida debido al alto dominio público. Existe el convencimiento, en la sociedad actual, de que por el mero hecho de haber pasado alguna vez por el Sistema Educativo o por tener alguna persona cercana dentro del mismo, todos tenemos el derecho a opinar sin ningún tipo de fundamento, algo que no pasa en otras áreas como la Medicina o la Ingeniería. Muchas veces, el problema viene derivado de la escasez de un cuerpo teórico consolidado que respalde la investigación educativa o los cambios que se introduzcan en el Sistema Educativo (Sabirón, 2006). En Ciencias de la Educación, no se puede elaborar un Vademécum debido a la complejidad de las mismas. La educación debe girar en torno al hombre, y en éste y el grupo de individuos no hay otro patrón que el caos y la complejidad fenoménica.

Unida a todos estos problemas de teorización, está la inmediatez. Antes de la inclusión en el currículum de algún elemento innovador debe haber, además de una clara intención política del grupo gobernante, cierta teoría que lo apoye. El proceso de teorización en Ciencias Sociales va siempre por detrás de la realidad. Frente a otras áreas de conocimiento donde la innovación está antes y el conocimiento práctico después, en nuestra área primero se da la situación, y en consecuencia la actuación, lo que provoca que la escuela esté constantemente desactualizada frente a lo que realmente pasa en la sociedad.

Hay una serie de elementos a incluir en el currículum, para lo cual será necesario priorizar unos frente a otros debido a la sobrecarga actual del mismo. Tradicionalmente, la escuela es utilizada para remediar los males de la sociedad, entiéndase educación vial, educación para la salud, educación para el consumo, educación para la ciudadanía, programas de prevención de consumos (tabaco, alcohol, sustancias, etc.). Además, la escuela está sobrecargada de contenidos que hoy en día no tienen sentido o modalidades de aprendizaje desactualizadas con lo que realmente necesita la sociedad. No quiere ello decir que los contenidos que se imparten deban ser suprimidos, más bien se trata de dar un nuevo enfoque a la enseñanza, en el que la transversalidad pueda contribuir a dotar de una cierta significatividad a los contenidos. No obstante, planteamientos como este pueden provocar reacciones negativas por parte de sectores con poder de decisión, en ocasiones alejados de los intereses de los alumnos. Es por ello que se plantea una dificultad más para implementar nuevos programas, como es el caso, de formación en el uso correcto de la red y de las redes sociales en particular. El principal agente del cambio en el sistema actual es el docente. Sea éste u otro el programa que queramos incluir, se debe hacer desde el profesorado, lo que requiere unas características personales y particulares por parte del mismo.

3.1. Las competencias del profesor

En el marco actual en que nos encontramos, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y la transformación de las actuales diplomaturas de magisterio a los grados, uno de los ejes sobre los que se trabaja es el de la formación en competencias. Éstas suponen ir más allá de una mera recopilación de conocimientos, aunque a veces el concepto esté mal entendido. Podemos definir competencia como “El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007: 27). Esto mismo refleja la relevancia de una formación en los cuatro pilares básicos, fundamentales e insustituibles: saber teórico, saber hacer, saber estar y saber ser.

Uno de los factores más importantes de la educación por competencias es el saber ser, ya que complementa y potencia al resto. De poco o nada sirve conocer o saber hacer si no se tiene una visión crítica sobre la información con la que se trabaja. Además, es fundamental poseer una visión ética que nos ayude a interpretar aquello que hacemos, pensamos, conocemos o adquirimos. La sociedad de la información provoca la necesidad de adquirir una competencia personal que nos ayude a pensar, reflexionar, establecer los límites de utilización, en definitiva, a ser críticos con la tecnología. Esto nos permitirá, en la medida de lo posible, vivir libres en la sociedad, y no ser presas de este cada vez más mundo “orwelliano”.

Es por estas necesidades por las que la educación debe replantearse su mapa de ruta. De la misma forma que sería impensable que un ingeniero se negase a utilizar los avances tecnológicos o el ordenador, podríamos cuestionarnos la estructura de un currículum ajeno a la realidad actual. La sociedad sobre la que tenemos que trabajar evoluciona y es el momento propicio para una reforma estructural de la educación. La revolución social producida por Internet es cada día mayor, y las redes sociales son sólo una de las muestras de ello. Esta nueva educación debe ir más allá y no limitarse al uso del libro. Se necesita un currículum más abierto, alejado de intereses y voluntades políticas, y más proclive a una educación significativa adaptada al contexto, a las necesidades y a las potencialidades de cada uno de esos alumnos en cada uno de los centros, sin miedos.

Una de las características de las redes sociales más importante es la eliminación de cualquier barrera arquitectónica y de las distancias. Pueden parecer pretensiones arriesgadas, pero son reales, pues surgen experiencias de intercambios entre colegios para un aprovechamiento de las potencialidades de la red. El trabajo curricular con las nuevas tecnologías requiere no sólo material y memoria económica, unidas a una nueva formación del profesorado y del alumno, sino una “salida de la caverna” de la actual concepción social de la educación. Debemos tomar conciencia para convencer al resto de población acerca de las múltiples posibilidades que existen si realizamos este giro copernicano que, a nuestro parecer, requiere la educación actual.

3.2. El proceso de innovación en Ciencias de la Educación

El proceso de innovación en educación sobre redes sociales puede asemejarse, *mutatis mutandis*, a cualquier otro proceso de innovación que queramos realizar en Ciencias de la Educación. Un proceso de innovación requiere un proceso deliberativo previo para reflexionar, planificar y, por lo tanto, intentar provocar un cambio. Todo este proceso confluye en la consecución de un atributo de la innovación, la mejora, es decir, se innova para mejorar algo ya que, como definen González y Escudero, innovación se refiere a: “dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas concepciones, metas contenidos, prácticas escolares, en alguna dirección renovadora de lo existente” (González y Escudero en García, 2004: 162).

Se debe conocer o constatar cuales son los orígenes de la innovación, la cual surge por dos causas diferenciadas: una nueva filosofía docente o una demanda social fruto de algún cambio que lo exige, como lo es la temática que proponemos (García, 2004). Es una innovación que cumple en este caso las dos funciones innovadoras: cambio para eliminar diferencias o cambio correctivo así como cambio para anticiparse a futuras necesidades o cambio creativo (De la Orden, 1995)

Planteadas las bases conceptuales, se trata de enlazar el proceso de innovación con la inclusión de las redes sociales dentro del aula. El paso previo será la planificación, como factor determinante en los procesos innovadores (De la Orden, 1995), ya que no se puede

innovar para la implantación de las redes sociales si se toman las decisiones en el aula de forma improvisada. Se debe establecer previamente una planificación horaria, con una organización de los objetivos a trabajar, mediante una metodología y evaluación adecuada que permita un proceso educativo potenciador e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Sistema Educativo tiene la particularidad de depender del contexto en el que se encuentra y que, a su vez, depende de las características de los miembros que lo forman, por lo que a la hora de realizar una innovación, se debe plantear en primer lugar una pregunta: ¿qué respuesta debe dar en la actualidad la escuela y cómo debe hacerlo? Como la escuela no debe ser ajena a los cambios que se producen en una sociedad tan dinámica como la actual, es necesario realizar una innovación basada en el cambio interactivo (De la Orden, 1995) en el que las metas sean consensuadas por el conjunto del sistema educativo y se camine progresivamente hacia ellas en cooperación. Este camino estaría guiado por una investigación piloto para analizar las carencias que la sociedad demanda y si la escuela no está dando respuesta. Posteriormente, será preciso concienciar a los profesores de la necesidad del cambio. Una vez este proceso se ha llevado a cabo de forma satisfactoria, se introducirá en las aulas, y no al revés, como ocurre en la actualidad.

3.3. Las TIC en la escuela y el currículum

Para una correcta planificación es necesario tener en breve consideración el papel de las TICs en la escuela y el currículum. En este punto son muy importantes los diversos proyectos que están surgiendo, originados por la interrelación entre las tecnologías y los diferentes aspectos de la vida cotidiana en la sociedad. Llegados al punto en el que “es importante plantearse el análisis de la tecnología en relación al hecho educativo, es más, convendría hacerlo en relación a las funciones o exigencias que la tecnología plantea a la educación” (Pérez, 1998: 113).

Una vez alcanzado este punto es necesario preguntarse: ¿Realmente los alumnos mejoran su aprendizaje con las TICs? Lo primero es superar las barreras existentes para el buen uso de las TICs en el aula, no basta con dotar las aulas de ordenadores para que estos se usen adecuadamente por parte los profesores. La actitud reacia de algunos profesores es una de las barreras más importantes. Sólo cuando los docentes integren el uso de las TICs en sus creencias educativas esta reforma podrá llevarse a cabo adecuadamente (Tondear, Hermans, van Braak y Valcke, 2008). Por ello es necesario ofrecer una adecuada formación y apoyo a los profesores, proporcionándoles modelos didácticos de uso de las TIC que sean fáciles, eficaces y eficientes (Marqués, 2010). El profesorado debe asumir que las TICs facilitan los aprendizajes de los alumnos, así como las mejoras en las interacciones didácticas profesor-alumno, y es que, efectivamente las investigaciones indican que, “bien utilizadas”, las TICs facilitan la docencia, logran una alta motivación y participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje y facilitan la adquisición de algunas de las competencias básicas². No obstante, estas mismas investigaciones indican que pese a que los alumnos aprenden más en estas situaciones ad hoc, a la hora de evaluar las diferencias significativas en los aprendizajes de los alumnos no se vislumbran mejoras en el rendimiento académico (calificaciones) de los estudiantes.

La solución a la paradoja anterior pasaría por utilizar técnicas de evaluación acordes a la metodología utilizada en el aprendizaje, superando la barrera del examen memorístico tradicional y buscando instrumentos que reflejen de manera significativa los aprendizajes que

² ver <http://www.pangea.org/dim/>

demanda la sociedad de hoy. No debemos limitarnos a un mero maquillaje del currículum con las competencias, el cambio debe ser estructural.

Actualmente en la planificación curricular las TICs no juegan un papel tan importante como los libros de texto. La oferta de software educativo es muy amplia, pero no comprende el contenido de todo el curso para un área curricular. Por otro lado, en el desarrollo curricular sí comienzan a considerarse las TICs como un contenido a desarrollar, y su reivindicación como asignatura de la enseñanza obligatoria es habitual.

Fases del proceso

Sin olvidar los contenidos mencionados, quedan por ver las fases que este proceso debe de seguir, teniendo en cuenta que en algunas ellas pueden llevarse a cabo prácticas automáticas y estandarizadas (García, 2004:152-155).

- Fase de planificación: proceso de toma de decisiones que debe estar inspirado por los principios de realismo, coherencia, contexto y justificación.
- Fase de difusión: dar a conocer el producto al conjunto de los factores o agentes que lleven o participen la innovación didáctica de las redes sociales en la educación.
- Fase de adopción: hacer propias las ideologías que han sido creadas por otros en la fase de difusión para corregir y mejorar el proyecto potenciando sus virtudes.
- Fase de implementación: fase de adaptación a las diferentes realidades en las que se van a llevar a cabo para su pertinente puesta en práctica. Puede estar precedida de una prueba piloto.
- Fase de evaluación: permitirá por un lado darle valor a la innovación, ya que los cambios no son buenos solo por cambiar sino por mejorar, mientras que, por otro lado, la innovación deberá ser revisada constantemente para continuar el proceso.

Se podría resumir todo este proceso en los criterios de éxito: esfuerzo, trabajo, suficiencia del trabajo, eficiencia y proceso. Estos son indispensables y nos deben acompañar a lo largo de todo el proceso de innovación curricular, que permita acompañar el paso de la escuela a la versión 2.0.

3.4. Factores o agentes del cambio

Este proceso debería de ser llevado a cabo por unos agentes determinados, aquellos que van a formar parte de la innovación de una forma u otra. Se debe tener en cuenta que, independientemente del origen de estos (interno o externo al Sistema Educativo), siempre presentarán una actitud dicotómica hacia la misma, desarrollándola o frenándola. En primer lugar, como agente principal se debe de hablar de la escuela, ya que las escuelas son el principal agente implicado en el proceso de implantación de las TICs tal como se pregunta Tyler (1973) “¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a los jóvenes que trataran de mejorar esa misma sociedad?” Ambas preguntas son de fácil respuesta pero de tedioso trabajo en la práctica, por lo que se requiere desglosar este agente en partes moleculares para facilitar el proceso de llevar a la práctica las preguntas planteadas.

Por otro lado, se localizan los destinatarios de la innovación, que son los alumnos. Su característica esencial es que son “nativos digitales” que recibirán la planificación innovadora que está (o debería estar) dirigida a sus peculiaridades dentro de la sociedad en la que nos encontramos. Además, están los profesores como trabajadores en formación, aquellos que

deben mediar en el proceso entre la innovación y los destinatarios y que también son destinatarios en sí mismos porque tienen que adaptarse a esto. Se requiere, por lo tanto, una formación permanente a lo largo de toda su vida laboral.

Los educadores, profesores, maestros, monitores, orientadores, etc., además de ser destinatarios, son agentes que deberán poner en práctica y adaptar esa innovación al conjunto de su grupo clase. Son los verdaderos artífices de la innovación en última instancia, ya que su puesta en práctica se lleva a cabo en función de su cosmovisión sobre la educación. Ésta será la que determine la utilidad o no en la visión pedagógica y docente de la misma. Su importancia es tal que tanto su visión positiva como negativa influye exponencialmente sobre su potenciación. Como aspectos favorecedores de dicha innovación se encuentran los equipos docentes sólidos, que construyen un potente engranaje al que, si se les une un clima ecológico en un ambiente de bienestar y confianza, se obtienen las mejores semillas y condiciones que se pueden encontrar de cara a potenciar una innovación positiva. Por otro lado, las resistencias y rutinas de los profesores, el individualismo y el corporativismo, pesimismo y malestar docente, etc., pueden retrasar, modificar o incluso impedir la puesta en práctica.

No se pueden olvidar otros factores como pueden ser todos aquellos miembros que se encuentran alrededor de la escuela (sindicatos, editoriales, administración, compañías informáticas, etc.). Todos estos agentes van a condicionar tanto la forma de implementar en las aulas las TICs como su uso, ya que cada uno de estos organismos está regido por un grupo de poder al que tiene que responder y sus acciones siempre van a ir encaminadas a beneficiar a dicho grupo. Por ello, es necesario adoptar una posición crítica ante dichos agentes para poder desentrañar la simbología que utilizan para inculcar unas determinadas ideas. Es necesario que los profesores inculquemos a los alumnos un espíritu crítico ante la vida y en este caso las TICs, es decir, que los alumnos comprendan que no todo está bien en estas tecnologías, y, en particular, que comprendan los peligros que entrañan las redes sociales.

4. CONCLUSIONES

Debemos formar al alumnado en un pensamiento crítico con las TICs para evitar que puedan sufrir abusos o manipulación por parte de terceros. Los alumnos deben conocer las potencialidades de la red y los peligros que puede conllevar si no hacen un uso adecuado de la misma.

Esto supone la necesidad de que el profesorado tenga una formación en las TICs y una ética profesional para el correcto desarrollo y compromiso con su labor docente y de formación del alumnado. Esto está unido a una tecno-ética que debe servir para crear a personas comprometidas con el buen uso y el uso ético de las TICs, que deben servir para mejorar nuestra calidad de vida y la de los que se encuentran a nuestro alrededor. Crear a un profesorado competente en tecno-ética facilitará desarrollar una sociedad comprometida con sus semejantes y esto facilitará la mejora de la misma.

Otro punto que consideramos importante es la necesidad de una profunda revisión de la Educación y de los contenidos. No podemos negarnos al cambio que se ha producido en la sociedad y tenemos que afrontarlo para formar a personas competentes. La escuela no puede vivir a espaldas de lo que la sociedad le está demandando.

Finalmente, sería conveniente dotar de recursos al profesorado tanto a nivel instrumental como de formación permanente, pues consideramos que, debido a la naturaleza del tema tratado, no se puede dar nunca nada por definitivo.

En el desarrollo de este trabajo se han llegado a percibir diferentes vías o caminos por los que podría continuar posteriores investigaciones que no sólo profundizasen en el asunto en cuestión, sino que, además, abriesen nuevos campos de conocimiento científico, pedagógico y didáctico tanto para la enseñanza formal como no formal, dentro del aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida que ayuda al desarrollo integral del individuo. Se podría investigar sobre el impacto de las redes sociales en alumnos de las diferentes etapas educativas así como adultos.

También se podría elaborar un programa educativo que use las TICs para la elaboración y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educadores de diferentes etapas y realizar una posterior investigación que determine el desarrollo del mismo a lo largo de todo el proceso. Por último, se podría realizar una investigación en la que redes sociales y desarrollo psico-evolutivo correlacionen de tal forma que se lleve a cabo un estudio complejo sobre los diferentes aspectos de la persona que influyen en su uso, manejo y capacidad crítica.

5. AGRADECIMIENTOS

A la colaboración y asesoramiento llevado a cabo por el Dr. Carlos Salavera Bordás sin el cual el resultado no habría sido el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Castellana, M., Sanchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007): El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204.
- De la Orden, A. (1995): Innovación e Investigación en el ámbito educativo. *Bordón*, 47 (2), 135-141.
- Delors, J. (2000): *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- García, E. (2004): *Didáctica y currículum*. Zaragoza: Mira Editores.
- Fernández, M. D. y Malvar, L. (2002): Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Hart, J. (2008): *Understanding today's learner, Learning Solutions. Practical Applications of Technology for Learning*, Septiembre 2008, The E-learning Guild (En línea)
- <http://www.learningsolutionsmag.com>
- Lledó, E. (2009): *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Morín, E (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OFCOM (2008): *Social Networking. A quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use*. Ofcom.
- Pérez, R. (1998): Nuevas tecnologías y nuevos modelos de enseñanza. En Sevillano, M.L. (coord.). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS, 105-150.
- Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants *On the Horizon* (MCB University Press) 5, (9). Disponible en:

- <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado el 11 de Marzo de 2010)
- Sabirón, F. (2006): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008): La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno?. *Adicciones*, 20 (2), 149-160.
- Tondeur, J., Ruben, H., Van Braak, J. y Valcke, M. (2008): Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 6, (24) 17, 2541-2553.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Viñas, F. (2009): Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9 (1), 109-122.
- Tyler, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PRIMARIA DESDE LA CLASE DE LENGUA: LA ARQUITECTURA DE LAS EMOCIONES Y LAS METÁFORAS QUE LA SUSTENTAN

Claudia Herrero Kaczmarek

claudia_herrero@neurosyn.de

Miembro del grupo de investigación FRASESPAL

Departamento de Lingüística alemana de la USC¹

Resumen

En este artículo se pretende mostrar cómo se puede ayudar a los niños de primaria, desde el lenguaje y con ayuda de las aportaciones de la lingüística cognitiva, a tomar conciencia del mundo de las emociones. Para ello se analizan las imágenes conceptuales que hay detrás de las emociones y se muestran ejemplos concretos de la literatura infantil. Se parte de la idea de que la visualización de las emociones puede ayudar a identificarlas y comprenderlas mejor, llegando así a desarrollar una mayor inteligencia emocional, necesaria para una buena convivencia, la resolución de conflictos y para el desarrollo integral de la persona.

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a que en los últimos años se han difundido numerosos estudios sobre la educación emocional que han llegado a gran parte de la sociedad, ya podemos hablar de la existencia de un consenso sobre la necesidad de tener en cuenta aspectos afectivos en la pedagogía. La mayoría de los padres y profesores están de acuerdo en querer una educación integral para los niños, que tenga en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano. Se ha demostrado que para lograr un aprendizaje significativo es necesario prestarle atención a factores como la motivación, los contextos familiares y aspectos psíquicos de los alumnos.

Para el psiquiatra Marcos, E. (1987:17) las cuatro experiencias afectivas de mayor importancia serían las emociones, los sentimientos, las pasiones y las motivaciones. Conociendo bien estos ámbitos y elaborando planes de estudio que los tuvieran en cuenta, podríamos llegar a una mejora cualitativa dentro de la educación. El objetivo básico sería poder llegar a evitar lo que el filósofo Marina, A. denomina “fracasos de la inteligencia”: personas infelices e inmaduras que utilizan su inteligencia para fines inadecuados.

La educación emocional debería empezar a una edad temprana, tanto en el ámbito familiar como escolar, ya que se trata de un factor fundamental en el aprendizaje y muy necesario para una buena convivencia social. Es bien sabido que la interacción humana tiene

¹ Este trabajo ha surgido con el proyecto de investigación HUM 2007-62198/ FILO de fraseología hispano-alemana que lleva el título *La estructura idiomática del alemán y del español. Un estudio cognitivo a partir de un corpus onomasiológico*. Este proyecto ha sido subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia por fondos FEDER y se lleva a cabo bajo la dirección de la doctora Mellado Blanco, C. de la Universidad de Santiago de Compostela y miembros de otras universidades (Braga, Murcia, Salamanca, Sevilla, Vigo).

una importante base emocional y su comprensión ayudará a que esta sea enriquecedora y positiva.

Tal vez por ello Rojas, E. (1987: 12) buscase una arquitectura de la afectividad pretendiendo captar los elementos estructurales sobre los que ésta se asienta. La propuesta que aquí se ofrece sigue una línea parecida desde el ámbito del lenguaje, partiendo para ello de las aportaciones de la lingüística cognitiva. Esta disciplina científica estudia las estructuras y procesos mentales que interfieren en la capacidad lingüística del ser humano y se centra en el plano semántico-conceptual de la lengua. Busca principios cognitivos generales que expliquen la estructura del lenguaje analizando la propia lengua.

En este artículo me basaré en ejemplos de un corpus onomasiológico del grupo de investigación FRASESPAL dentro del proyecto de investigación HUM 2007-62198/ FILO, al cual pertenezco, donde se está llevando a cabo un análisis, sistematización y comparación interlingüística de los modelos metafóricos que subyacen a diferentes campos conceptuales. También tendré en cuenta los diferentes resultados dentro del ámbito de la lingüística cognitiva, de la fraseología y la lingüística comparada.

Mi aportación personal pretende ser la de enfocar esos resultados tan valiosos de la lingüística al ámbito de la pedagogía y más concretamente al aula de primaria. Se trata de que los niños tomen conciencia de las emociones en general y de las suyas en concreto desde el lenguaje, lo que les ayudará a conocerse mejor a sí mismos y a sus compañeros e identificar lo que les sucede en determinados momentos, aprendiendo a resolver mejor situaciones conflictivas.

Esto se puede trabajar desde todas las asignaturas, aunque la propuesta que aquí se ofrece es para el aula de lengua, donde se trata de comprender esas emociones a través del lenguaje y buscar las imágenes mentales que las acompañan.

Desde mi experiencia como madre lectora, puedo afirmar que los esquemas de las imágenes mentales en los que se basa la lingüística cognitiva, también están presentes en la literatura infantil. Aquí intentaré dar algunos ejemplos que pueden utilizarse en el aula. A los niños se les podrían presentar varios ejemplos donde apareciera una misma imagen conceptual y la primera tarea consistiría en identificarla. Una vez identificada la imagen, los alumnos podrían pintarla, lo que les ayudaría a darle mayor significado y a fijar esa imagen conceptual en su memoria. Después de aprender a distinguir las diferentes emociones y las imágenes conceptuales que hay detrás, podrían escribir una historia propia e incluso representarla en una pequeña función de teatro. De este modo participarían activamente en la elaboración de distintas tareas que les ayudarían a conocer mejor las diferentes emociones y por tanto conocerse también a sí mismos.

2. LAS DISTINTAS EMOCIONES Y SUS IMÁGENES CONCEPTUALES

Las imágenes conceptuales las podemos encontrar en las metáforas, así como en los fraseologismos. Encontramos muchos fraseologismos relacionados con el cuerpo (los llamados somatismos) y también dentro del campo de las emociones.

Según Marcos, E. (1987: 21) una emoción es una agitación interior que se produce como consecuencia de sensopercepciones, recuerdos, pensamientos, juicios y que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas.

Existen numerosas clasificaciones de las emociones, por ejemplo la de Izard, C. (1981: 106-115) que parte de diez emociones básicas que serían: la ira, el miedo, la tristeza, la ale-

gría, el asco, la sorpresa, el interés/ la excitación, el desprecio, la vergüenza y el sentimiento de culpa. Por motivos de espacio, aquí sólo se analizarán cuatro emociones que suelen identificar niños ya a corta edad: la alegría, la tristeza, el miedo y la ira.

La palabra emoción, derivada del latín, significa agitación. Procede además de emotio-onis (Marcos, E. 1987: 21), que alude a un estado de ánimo asociado con una conmoción física. Mellado Blanco, C. (1997: 384) subraya por ello lo siguiente:

Algunos somatismos pertenecientes al campo conceptual de las emociones son además fraseologismos cinéticos, esto es fraseologismos en los que el significado literal, que describe un movimiento (mímico o gesticular) se actualiza o puede actualizarse junto al simbólico.

El cuerpo refleja el estado de ánimo por eso a menudo EL DOLOR PSÍQUICO ES DOLOR FÍSICO. LOS EFECTOS FÍSICOS/ FISIOLÓGICOS DE UNA EMOCIÓN REPRESENTAN LA EMOCIÓN:

Tristeza: postura hacia abajo (estar cabizbajo, estar de capa caída), sensación de opresión (tener un nudo en la garganta)

Alegría: sonrisa amplia (estar con una sonrisa de oreja a oreja)

Miedo: trastornos digestivos – relajación de esfínteres (estar cagado de miedo, hacerse en los pantalones), palidez de la cara (estar pálido de miedo), parálisis (quedarse tieso, quedarse de piedra), sensación de frío (tener carne de gallina, temblar como un flan, sentir un escalofrío), ojos muy abiertos

Ira: presión (hinchársele a uno las narices, apretar los dientes), sensación de escalofrío (ponerse los pelos de punta)

En la literatura infantil he encontrado algunos ejemplos. Miedo en “Las dragonas no muerden” (p.62): *Sólo se oye el golpeteo de las espadas contra los arbustos y las fuertes pisadas de los chicos sobre el crujiente suelo del bosque, cubierto de ramitas y hojas secas. Y esto a Daniel se le pone de carne de gallina. (...) Daniel siente un escalofrío.* (p.69) *Daniel se va dando cuenta de que las cosas no van a ser tan divertidas, si Carlota se ha perdido de verdad. Comienza a tragar saliva, porque el nudo en la garganta no desaparece y porque Florián sigue llorando en silencio;* en “Jorge y el capitán” (p.38): (...) *Pero un frenazo brusco le hace abrir los ojos con ansiedad.* (...); y en “Junie B. Jones y el autobús apestoso” (p.18) nos encontramos con una mezcla de emociones: *Y a la mañana siguiente me levanto muy triste. Y me dolía la tripa como si tuviera hormigas por dentro. Y no me entraba el desayuno.*

Las emociones están muy ligadas a la interacción social y se encuentran presentes en la comunicación humana. Dentro del corpus onomasiológico de nuestro proyecto de investigación hay un campo de HABLAR/CALLAR en el que aparecen las emociones relacionadas tanto con la expresión verbal como con el silencio.

La ira puede hacer “estallar” verbalmente a las personas, mientras que el miedo y la tristeza inhiben. La alegría se manifiesta en euforia, deseo de compartir y comunicarse, a ser más expresivos. Así podemos constatar que existen tanto cogniciones como emociones facilitadoras o inhibidoras de la interacción social.

Las metáforas con las que nos encontramos son por ejemplo los pares opuestos de CALOR (FUEGO)/FRÍO (HIELO). El calor va asociado a la expansión y por tanto tiene que ver con la comunicación más abierta y directa, se utiliza para designar a una persona apasionada y atrevida. También puede estar relacionado con la pasión que se generara en un debate o bien el calor debido a cierto enfado como en discutir acaloradamente. Junto a la imagen del calor se encuentra la metáfora del fuego. Existen fraseologismos en los que la simbología del fuego es negativa, porque muestra su parte dañina, la que quema. El frío en

cambio paraliza, detiene, por eso en el fraseologismo helársele las palabras el hielo simboliza el silencio causado por una especie de parálisis interior, a menudo debido a un sentimiento de temor.

Esa inhibición y paralización interna la encontramos con frecuencia en la imagen de un OBSTÁCULO. Quedándonos con la imagen del hielo, tenemos romper el hielo para expresar la necesidad de hacer desaparecer ese obstáculo interno o externo si se quiere una comunicación “abierta” y que permita la confianza mutua. La falta de obstáculos también puede simbolizar atrevimiento o descaro como por ejemplo en no tener pelos en la lengua.

El silencio forzado, debido a un estado emocional intenso como puede ser el temor, se expresa también con imágenes que indican aspectos físicos como tragar saliva. El silencio puede deberse a timidez, asombro o temor como en helársele a alguien las palabras en los labios. Los obstáculos internos que suelen ser emociones se representan con diferentes metáforas, por ejemplo con el nudo: tener un nudo en la garganta. El silencio también puede deberse a una autocensura o bien autocontrol como en morderse la lengua.

En rasgos generales las metáforas conceptuales que se repiten en el ámbito de las emociones son las siguientes:

Tristeza:

- TRISTE ES ABAJO (estar cabizbajo). Las dragonas no muerden (p.69): (...) *Incluso Juan mantiene la boca cerrada y mira abatido hacia el suelo.*
- UN ACONTECIMIENTO ADVERSO O TRISTE QUE NOS AFECTA ES UNA CARGA (caérsele / venirse a alguien el mundo encima, llevar una cruz, pesarle a alguien algo en el alma)
- UNA PERSONA ES UN ORGANISMO (UNA PLANTA) – LA TRISTEZA ES UNA PLANTA MARCHITA ENTRISTECERSE ES CAER (caer en la depresión, mi gozo en un pozo).
- ESTAR TRISTE/SUFRIR PSÍQUICAMENTE ES ESTAR EN EL INFIERNO (sufrir penas infernales).
- EL DOLOR ES FALTA DE TONO MUSCULAR (perder el vigor, deshacerse en lágrimas). Jorge y el capitán: (p.41) (...) *Pero el capitán abandona los mandos y deja caer sus brazos con resignación.* (...)
- EL MALESTAR DEL INDIVIDUO ES LA PRESIÓN DE LA CARGA (pesarle a alguien algo en el alma).
- LAS ADVERSIDADES SON AGRESIONES (clavársele a alguien algo en el alma).
- LO QUE NOS AFLIGE ES DURO (sufrir un duro golpe).
- LAS ADVERSIDADES SON BOCADOS AMARGOS (pasar un mal trago, amargarle la vida a alguien).
- LO TRISTE ES OSCURO (caer en un agujero negro, verlo todo negro). Poema de Juan Ramón Jiménez, “Llueve sobre el campo verde”: (...) *Llueve; los álamos blancos se ennegrecen; los pinares se alejan; todo está gris melancólico y fragante.* (...)
- LAS EMOCIONES SON INVASORES (sentir un puñal en el corazón / estómago)

- LAS EMOCIONES NEGATIVAS DETROZAN A LAS PERSONAS (partírsele a alguien el corazón). Las dragonas no muerden (p.70): *En ese momento, Florián suelta tal suspiro que a Daniel se le parte el corazón.*

Alegría:

- LA ALEGRÍA ES CALOR
- LA ALEGRÍA ES UNA SUSTANCIA LÍQUIDA DENTRO DE NUESTRO CUERPO (rebosar alegría, estar rebosante)
- LA ALEGRÍA ES LIGEREZA
- LA ALEGRÍA ES DESAHOGO Y RELAJACIÓN (estar a sus anchas)
- LA ALEGRÍA ES SALTAR (dar brincos de alegría, el corazón da un vuelco de alegría, estar para dar saltos). Pupi y los fantasmas (p.9): *Pupi se contagia de su risa (...) los dos continúan saltando*; Kika Superbruja y el libro de hechizos (p.90): (...) *se topa con Dani que está dando saltos de emoción (...)*; Poema de Antonio Machado, “Pegasos lindos pegasos”: (...) *Yo conocí siendo niño, la alegría de dar vueltas sobre un corcel colorado, en una noche de fiesta. (...)* En este caso las vueltas están originadas por el movimiento del corcel, aunque se puede interpretar que el poeta aprovecha la asociación de alegría y movimiento para relacionarlo con el corcel y darle así mayor expresividad a su poema y posibilidad de asociaciones para el lector.
- LA ALEGRÍA ES BAILE. Poema de Gloria Fuertes “La palmera Palmira”: (...) *Cuando hace viento, Palmira, la palmera, baila de contento*; en “Gabriel y la isla azul”: (p.30) la isla ha sido personificada y parece sentir como los humanos: (...) *Pero la canción le gusta tanto a la isla que se pone a bailar.*
- LA ALEGRÍA ESTÁ ARRIBA (levantar el ánimo, tener el ánimo alto)
- LA ALEGRÍA ES LUZ / UNA PERSONA ALEGRE IRRADIA LUZ (a alguien se le ilumina la cara)
- LA ALEGRÍA ES LOCURA (estar loco de alegría)
- ESTAR ALEGRE ES PERCIBIR LA REALIDAD DE FORMA DIFERENTE (verlo todo de color rosa, esta metáfora cromática tiene como opuesto el negro)

Miedo:

- EL MIEDO ES EL ATAQUE DE UN ENEMIGO (el miedo asalta a uno)
- EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO RÁPIDO (temblar como un flan, entrarle a alg. el tembleque). Personificación en “Gabriel y la isla azul”: *La isla se balancea, empieza a moverse, parece un poco nerviosa*; Gloria Fuertes en su poema “En el Árbol de mi pecho”: *En el árbol de mi pecho hay un pájaro encarnado. Cuando te veo se asusta, aletea, lanza saltos. (...)*
- EL MIEDO ES PARÁLISIS: “Kika Superbruja y el libro de hechizos” (p. 41): *Asustada por el ruido, Kika gira la cabeza y se queda petrificada de asombro. (P. 49) También Héctor está muerto de miedo. Por suerte, permanece tan rígido como un muñeco*; “Las dragonas no muerden” (p.50): *Daniel vuelve a tragar saliva y Florián mira la puerta abierta del jardín como si estuviera paralizado.*
- EL MIEDO ES SENSACIÓN DE FRÍO (helársele a alguien la sangre en las venas)

Ira:

- LA IRA ES CALOR (calentársele/bullirle a alguien la sangre, estar uno que arde). “El bromista invisible” (p.6): *Susana estaba tan enfadada que era incapaz de parar. Jadeaba y resoplaba y le salía humo por las orejas. Y daba taconazos en el suelo que hacía temblar la oficina entera.* (...); “Risas, poesías y chirigotas” (Un caso de urgencia): (...) *Al profesor se le pusieron de punta los pelos de la cabeza y la cara tan roja como un plátano color cereza.*
- LA IRA ES FUEGO (hervirle a alguien la sangre)
- LA IRA ES UNA PRESIÓN (estar a punto de estallar, hinchársele a uno las narices)
- LA IRA ES UNA EXPLOSIÓN (reventar de rabia)
- LA IRA ES UN LUGAR FUERA DEL YO (estar fuera de sí, estar fuera de sus casillas)
- LA IRA ES UN MOVIMIENTO RÁPIDO (ponerse a cien). “Pupi y los fantasmas” (p.39): *Pupi se pone tan nervioso que sus antenas se convierten en dos turbinas.*

3. CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados de la lingüística comparativa se puede afirmar que existen dentro de este campo conceptual una serie de invariables situacionales (entendidas en un sentido amplio) en diferentes idiomas que confirman la hipótesis de la existencia de unos universales lingüísticos, en este caso mecanismos cognitivos universales para expresar las emociones. (Ver Mellado Blanco 1997: 388)

Ese es uno de los motivos, por los que las imágenes conceptuales que se han presentado en relación a las emociones pueden ser perfectamente entendidas por niños de primaria. La mejor muestra para ello la encontramos en la literatura infantil, donde aparecen frecuentemente. Eso es así porque los niños utilizan su fantasía para visualizar lo que leen o escuchan, buscando tender un puente entre su mundo cotidiano y conocido y un mundo más abstracto y lejano. Entre esos dos mundos existe además otro, su mundo interior, el mundo de las emociones, que sí es cercano, pero complejo y a veces difícil de entender. Precisamente para ayudarles a entenderlo mejor, podemos aprovechar esas imágenes conceptuales que encontramos en el lenguaje, ya que nos pueden servir de pistas. Dándoles forma a esas emociones, se vuelven más transparentes y por tanto más fáciles de entender y también de controlar. Se trata de enseñarles a comprender la parte de su inconsciente, a conocer su carácter y sus reacciones ante determinadas situaciones. Deben entender que ninguna emoción es mala, que todas pueden ser útiles, sólo hay que aprender a encauzarlas bien.

Aquí sólo se han mostrado unos cuantos ejemplos de la literatura infantil para poder tomar conciencia de esa conexión entre las metáforas y las emociones, con el fin de sensibilizar así a los propios maestros. Una vez que conozcan esas imágenes conceptuales las irán encontrando por su cuenta como lectores y podrán elaborar tareas para el aula. Mediante esas distintas tareas será como los niños aprenderán a detectarlas a su vez ellos mismos, tomando así mayor conciencia del mundo emocional y llegando a conocerse mejor a sí mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Allwood, J., Gadenfors (1999). *Cognitive Semantics. Meaning and cognition*. Amsterdam / Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

- Coenen, H.G. (2002). *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Corpas, G., Mena, F. (2004). La globalización de la fraseología como convergencia cultural. *Letras de Hoje. o. Jg. , 39/1*, 9-43
- Chen, L. (2006). *Bilder menschlicher Emotionen in deutschen und chinesischen Phrasemen*. Essen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Dobrovol'skij, D. y Piirainen, E. (2009). *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*. Tübingen. Stauffenburg Verlag.
- Forment, F. (2000). Universales metafóricos en la significación de algunas expresiones fraseológicas. *Revista española de lingüística*.
- Geck, S. (1991) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig, VEB. Bibliographisches Institut. descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/.../008134_7.pdf
- Jackendorff, R. (1983). *Semantics and Cognition*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Jäkel, O. (2003). *Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Schriftenreihe PHILOLOGIA, Band 59. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Langacker, R.W. (1991). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Amsterdam / Philadelphia: Chicago University Press.
- Marina, A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mellado, C. (2009). *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*, Tübingen: Niemeyer Verlag (Lexicographica Series Maior, 135).
- Mellado, C. (2004) *Fraseologismos somáticos del alemán*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Mellado, C. y Buján Otero, P. (2007). Die festen Vergleiche im Deutschen, Spanischen und Galicischen. Eine onomasiologische Untersuchung. En Kržišnik, E. Y Eismann, W. (eds.). *Phraseologie in der Sprachwissenschaft und anderen Disziplinen*. Lubiana (Eslovenia): Editorial Univerze v Ljubljani, 501-515.
- Mellado, C. (1999). La Metáfora en la Formación de Fraseologismos Alemanes y Españoles. *Las Metáforas Locales. Paremia*. 8, 333-338.
- Mellado, C. (1997). Fraseologismos alemanes y españoles des campo de las emociones. *Paremia*. 6, 383-388.
- Izard, C. (1981). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Traducido del inglés por Barbara Murakami. Weinheim. Beltz.
- Rickheit, G., y Strohnner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Stuttgart: Francke Verlag.
- Rojas, E. (1993). *El laberinto de la afectividad*. Madrid. Espasa Calpe.
- Schwarz, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Seco M., Andrés, O., Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.

LITERATURA INFANTIL

Armijo, C. (1984). *Risas, poesías y chirigotas*. Valladolid. Miñón.

Cantin, A (2005). *Gabriela y la isla azul*. Zaragoza. Edelvives.

Gómez Cerdá, A. (1988). *Jorge y el capitán*. Madrid. El Barco de vapor

Knister (2008). *Kika Superbruja y el libro de hechizos*. Madrid. Bruño.

Menéndez-Ponte, M. (2009). *Pupi y los fantasmas*. Madrid. El Barco de Vapor

Mueller, D. (2005). *Las dragonas no muerden*. Zaragoza. Edelvives.

Park, B. (2003). *Junie B. Jones y el autobús appestoso*. Madrid. Bruño.

Preller, J. (2009). *El bromista invisible*. Zaragoza. Edelvives.

POEMAS

Antonio Machado, “Pegasos lindos pegasos”

Gloria Fuertes “En el Árbol de mi pecho”

Gloria Fuertes “La palmera Palmira”

Juan Ramón Jiménez, “Llueve sobre el campo verde”

ASPECTOS FORMALES DE LAS HISTORIAS DE LOS NIÑOS AL TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

Giuseppe Iandolo

iandolo@iandolo.org

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El test proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein y Tamis-LeMonda 1995, Venuti y Iandolo, 2003) es un método constructivo-temático basado en una familia de muñecos antropomorfos que permite a los niños manipular personajes reales para contar una historia. En esta investigación los autores presentan los resultados del análisis formal de 336 historias de niños italianos, con desarrollo típico, entre los 3 años y medio y los 10 años. Los resultados sugieren que hay dos líneas evolutivas que se integran en los aspectos formales de la historia de los osos: una que va más en dirección del desarrollo de las competencias verbales y expresivas de los niños, la otra más orientada a categorizar y estructurar sus representaciones internas.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Las competencias narrativas desde una perspectiva evolutiva

En psicología, la narración se define a través de tres dimensiones: el contenido o tema del cuento, el texto escrito o hablado de la historia y la actividad del narrar (Levorato, 1988).

Típicamente, en torno a los 3 - 4 años de edad, los niños comienzan a utilizar una forma diferente de lenguaje: la narración, que tiene su desarrollo específico (Piaget, 1946; Ames, 1966; Morrow, 1986). Las competencias narrativas se desarrollan a lo largo del tiempo y están conectadas con el desarrollo del lenguaje y la edad (Botvin y Sutton Smith, 1977; Applebee, 1978), con otras habilidades cognitivas como el conocimiento y los recuerdos acerca de la estructura de los acontecimientos (Feldman, Rose y Jankowski, 2009), a los géneros narrativos (Feldman, Bruner, Kalmar y Renderer, 1993; Bruner y Feldman 1996), a la planificación ejecutiva de la historia (Carlson, 2005; Garon, Bryson y Smith, 2008; Nilsen y Graham, 2009), a la teoría de la mente (German y Leslie, 2001; Leslie, Knobe y Cohen, 2006) y al desarrollo de conceptos (Applebee, 1978). De otro lado, para contar una buena historia, los niños deben tener conocimiento del orden temporal de los acontecimientos y de las relaciones causa-efecto.

Contar historias facilita el uso del lenguaje para supervisar y elaborar experiencias, discutir planes y predecir los acontecimientos (Westby, 1991; Nelson, 1989). Además, esta actividad implica habilidades cognitivas y emocionales que permiten expresar opiniones,

sentimientos y evaluaciones. Los cuentos de los niños implican el uso de la memoria episódica de acontecimientos pasados, de la semántica, de la morfosintaxis y de los conocimientos acerca del mundo social. Los sentimientos de empatía por los personajes surgen con la historia y este proceso de identificación está relacionado con el pensamiento emocional del niño (Smorti, 1994).

Desde el punto de vista de la producción narrativa, el orden de adquisición de las estructuras narrativas es similar a la adquisición de estructuras lingüísticas (Botvin y Sutton Smith, 1977). Los niños con menos de 3 años tienden a formar historias primitivas, hechas de concatenaciones de palabras sin una secuencia de acciones o conexiones de acontecimientos. Entre los 3 y 4 años los niños empiezan a narrar acontecimientos y acciones que muchas veces parecen simples yuxtaposiciones de acontecimientos y personajes sin ningún elemento central de conflicto o problema. Entre los 4 y los 5 años emergen estructuras narrativas simples y pueden estar organizadas en torno a un problema, siendo más usuales unos elementos que otros (Marchesi y Paniagua 1983; Paniagua 1983). Entre los 6 y los 7 años emerge la competencia de conjuntar y coordinar secuencias de diferentes acciones en una serie de episodios. Entre los 11 y los 12 años aparece la competencia de narrar historias complejas hechas con una estructura que requiere un planteamiento centrado en diferentes diadas problema-solución, que interconectan diferentes acontecimientos y problemas en una estructura donde unos o más temas se abren, se interconectan y se cierran. En la fase final de la infancia cobran más importancia los elementos intencionales donde las acciones de los personajes están relacionadas con estados mentales, deseos y sentimientos. En la adolescencia aparece una estructura interpretativa que permite organizar acciones y estados mentales en torno a las características psicológicas de los personajes y a acontecimientos derivados de la historia personal del narrador (McKeough, 1997; McKeough y Genereux 2003). En fin, en la adultez temprana el desarrollo lingüístico, narrativo y social alcanzado hasta aquí sirve para definir una identidad personal y autobiográfica propia a través de la narración entre pares, con los padres y en realidades sociales complejas (Pasupathi y Hoyt 2009, Bird y Reese 2006, McLean y Pratt 2006).

2. MÉTODO

2.1. El instrumento

El test de la “Familia de los Osos” (Foto 1) es un test proyectivo de tipo constructivo temático (Bornstein y Tamis-LeMonda 1995, Venuti y Cesari 1998, Venuti y Iandolo, 2003, 2008) que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los 3 y los 11 años.

Foto 1. El material del test de la Familia de los Osos



El material del juego consiste en pequeños muñecos y material dramático, en el cual los personajes de la “Familia de los Osos” (papá oso, mamá osa, el pequeño osito, la pequeña osita, un doctor, un policía, un conejo y un pato) están contextualizados en tres lugares de la casa (cocina, salón y parque). La tarea del niño es jugar inspirado por los materiales para contar una historia. El niño tiene a disposición tres sesiones de cinco minutos para jugar y pensar, luego, en los últimos cinco minutos, se le pide contar una historia con un comienzo, una parte central y un final.

2.2. El sistema integrado de análisis de la Familia de los Osos

Todas las historias contadas se videograban, transcriben y codifican según el “Manual Integrado de la Familia de los Osos” (Bornstein y Tamis-LeMonda 1995, Venuti y Iandolo 2003) que permite el análisis formal y de contenido de la historia. En este artículo sólo se analizarán los aspectos formales de las historias narradas al test de la Familia de los Osos, no teniendo en cuenta los paralelos aspectos de contenido y de juego. El análisis de estos otros aspectos se discutirá en futuros artículos. Por cuanto atañe a los aspectos formales de la historia, se han analizado: el número de proposiciones (unidades básicas que expresan una acción de la historia); el número de episodios (acontecimientos constituidos por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y divididas por coordinación); el índice de la estructura narrativa (una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo); la presencia de acontecimientos problemáticos con solución (un acontecimiento que expresa una dificultad o un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución); el índice de cohesión narrativa (una medida de cómo la historia se caracteriza con un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento o a uno o más elementos problemáticos con solución).

2.3. Hipótesis

Nuestra hipótesis es que la narración se basa en diferentes componentes que siguen diferentes trayectorias evolutivas. Pensamos que la cohesión y la estructura de la historia aumentan con la edad mientras que el número de proposiciones y episodios sigue un camino paralelo, en algunos aspectos, diferente.

2.4. Participantes

Hemos administrado el test proyectivo de la Familia de los Osos a 336 niños (cuadro 1), entre los 3 años y medio (45 meses) y los 10 años y medio (129 meses). El grupo se compone por el 53% de varones y el 47% de mujeres. Proviene del norte de Italia el 50%, el 18% del centro y el 32% del sur de Italia.

Cuadro 1- La muestra de referencia

Familia de los Osos				
Edad	Grupo	Mujeres	Varones	Total
4 años	42-54 meses	60	74	134
5 años	55-67 meses	33	34	67
6 años	68-80 meses	9	17	26
7 años	81-93 meses	14	24	38
8 años	94-106 meses	10	6	16
9 años	107-119 meses	20	12	32
10 años	120-132 meses	12	11	23
Total		158	178	336

El QI medio de la muestra, medido por la “Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI ; Wechsler, 1967)” y por la “Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R; Wechsler, 1974)” es normal (QI medio: 106.53, SD: 8.63). Los índices de Skeweness (SK: -0,01) y Kurtosis (KU: 1,80) indican que la distribución de las puntuaciones de QI es simétrica y los valores tienden a la cola positiva de la distribución (cuadro 2).

Para evaluar el nivel socio-económico del grupo, hemos utilizado el índice socio-económico “SES” (Hollingshead 1975, Rossi 1994), un índice que tiene en cuenta el nivel de educación y el empleo de la familia del niño. Utilizando este instrumento resulta que el nivel socio-económico de los participantes es de grado medio (M: 32.55, SD: 10.53). El valor de Skeweness (SK: 0,44) indica que estas puntuaciones se distribuyen de forma simétrica respecto al valor central, mientras que el valor de la Kurtosis (KU: 1,29) indica que los datos tienden principalmente a la cola positiva de la distribución (cuadro 3).

Cuadro 2- Edad, QI y SES de la muestra de referencia

Familia de los Osos – Juego y Narración (N336)								
CATEGORÍA	Min	Max	MEDIA	SD	MEDIANA	MODA	SK	KU
EDAD	45	129	70,87	25,88	60	48	0,83	-0,74
QI Verbal	83	130	108,07	8,87	106	106	0,19	0,32
QI Performance	82	143	109,06	10,06	107	112	0,31	1,75
QI Total	80	135	106,53	8,63	107	107	-0,01	1,80
SES ¹	10	63	32,55	10,53	34	34	0,44	1,29

2.5. Fiabilidad entre jueces

Dos jueces, ciegos a las hipótesis del estudio, fueron entrenados para usar el sistema de análisis Integrado de la Familia de los Osos (Venuti y Iandolo 2003). Los jueces estudiaron el manual de la Familia de los Osos, luego analizaron muestras de transcripciones de historias (que no han sido incluidos en el estudio final) y participaron en grupos de discusión con un experto en el test de la Familia de los Osos. La fiabilidad se evaluó en el 25% de la muestra utilizando el K de Cohen. La Fiabilidad entre jueces fue estadísticamente aceptable ($k = .96$).

2.6. Análisis de los datos

Según el protocolo de la Familia de los Osos, el administrador pide al niño jugar con el material durante 10 minutos (segmentos 1 y 2) y luego contar una historia en los últimos 5 minutos de administración (segmento 3). Trabajos anteriores acerca de la Familia de los Osos (Venuti y Giusti 2004; Iandolo, La Femina 2007; Iandolo, Esposito, Venuti 2009) indicaron que la mayoría de los niños cuentan sus historias en los últimos 5 minutos de administración (segmento 3), entonces, en este artículo, avanzaremos en el análisis solo de la historia del tercer segmento.

Durante el procedimiento de análisis, han sido reajustados los valores muy lejanos de la media (outliers). Para lograr esto hemos normalizado todas las puntuaciones y, posteriormente, hemos calibrado estos valores con un valor máximo de 2 desviaciones estándar de la media. Además visto que no se han observado diferencias de género en las historias con

¹

Índice del Nivel Socio-Económico (SES)					
Puntuación - SES	10-19,5	20-29,5	30-39,5	40-54,5	>55
Nivel - SES	BAJO	MEDIO-BAJO	MEDIO	MEDIO-ALTO	ALTO

la Familia de los Osos según el análisis formal, los datos serán reportados por niñas y niños juntos. La única variable que estaba cerca de alcanzar una diferencia significativa entre los géneros fue el número de palabras (niñas $M = 227.76$; $SD = 151.69$; niños $M = 194.12$, $SD = 129.43$; $F(1,333) = 4.14$, $p = 0.056$).

En el apartado dedicado a los resultados, analizaremos las características formales de la historia, buscando correlaciones (Pearson's r) con la edad de los participantes y analizando la consistencia interna y externa del instrumento. Entonces profundizaremos, a través de un análisis de regresión lineal múltiple (stepwise), en los predictores internos a la Familia de los Osos de las categorías formales analizadas en las diferentes edades.

3. RESULTADOS

3.1. Coherencia interna de las categorías de la Familia de los Osos (cuadro 3)

Los resultados indican que todas las categorías de análisis formal de la historia de los Osos están estrechamente relacionadas entre ellas. Las mayores correlaciones ($r > 0.60$) se observan entre el número de proposiciones y el número de episodios ($r = 0.82$, $p = 0.01$) y entre la cohesión y la estructura narrativa ($r = 0.73$, $p = 0.01$).

Cuadro 3 – Coherencia interna de las categorías de la Familia de los Osos

	Número de proposiciones	Número de episodios	Índice de cohesión narrativa	Índice de estructura narrativa	Acontecimientos problemáticos con solución
Número de proposiciones	1	,82**	,464**	,448**	,546**
Número de episodios	,82**	1	,529**	,513**	,474**
Índice de cohesión narrativa	,464**	,529**	1	,727**	,522**
Índice de estructura narrativa	,448**	,513**	,727**	1	,374**
Acontecimientos problemáticos con solución	,546**	,474**	,522**	,374**	1
** Significatividad = 0.01; * Significatividad = 0.05					

3.2. Coherencia externa de las categorías formales de la Familia de los Osos (cuadro 4)

Estas categorías también están positivamente relacionadas con el QI verbal. Las mayores correlaciones se observan entre este tipo de competencia verbal y el índice de cohesión ($r = 0.49$, $p = 0.01$) y de estructura narrativa ($r = 0.36$, $p = 0.01$). No se observa ninguna relación con el nivel socio-económico de los participantes.

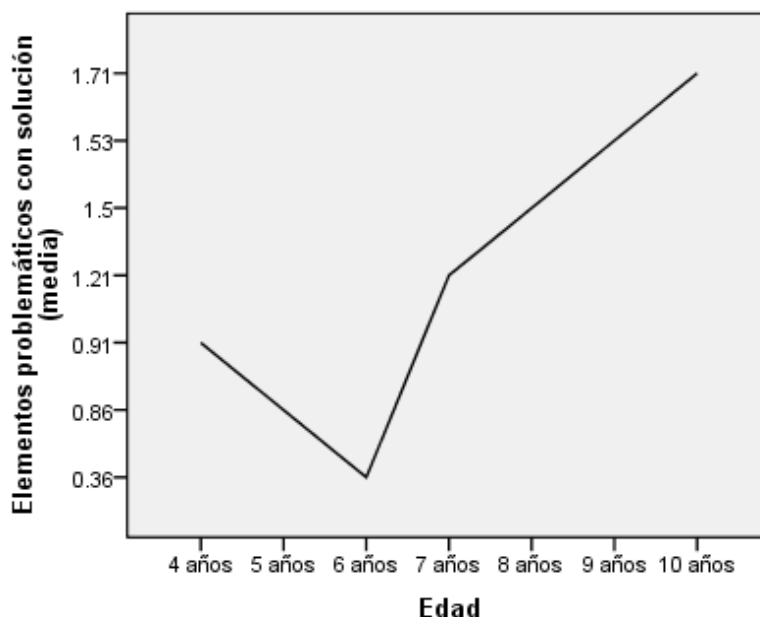
Cuadro 4 – Coherencia externa de las categorías formales de la Familia de los Osos

		QI Verbal	QI Performance	QI Total	SES
Número de proposiciones	Pearson's r	,299**	0,015	,229**	-0,07
Número de episodios	Pearson's r	,212**	-0,016	,176**	-0,08
Índice de cohesión narrativa	Pearson's r	,493**	-,190**	,295**	-0,14
Índice de estructura narrativa	Pearson's r	,358**	-,175**	,162*	-0,1
Acontecimientos problemáticos con solución	Pearson's r	,169**	-0,008	0,12	-0,04
** Significatividad = 0.01; * Significatividad = 0.05					

3.3. Acontecimientos problemáticos de la historia (gráfico 1)

Los resultados indican una correlación positiva entre la edad de los participantes y el número de elementos problemáticos con resolución ($r = 0.23$, $p = 0.01$). Inicialmente hay una fase de correlación negativa entre los 4 y los 6 años ($r = -0.16$, $p = 0.01$) y luego una fase de correlación positiva entre los 6 y los 10 años ($r = 0.18$, $p = 0.05$). La solución de los acontecimientos problemáticos se combina a una fuerte variabilidad individual ($SD > media$) entre los 4 y 7 años y pasa de una puntuación media de 0,91 ($SD = 1.16$) a 4 años a una de 1,21 ($SD = 1.34$) a 7 años. Entre los 8 y 10 años se registra un aumento y una estabilización de la frecuencia media de estos acontecimientos de la historia pasando de una media de 1,50 ($SD = 1.37$) a 8 años a una de 1,71 ($SD = 1$) a 10 años.

Gráfico 1 – Acontecimientos problemático con solución

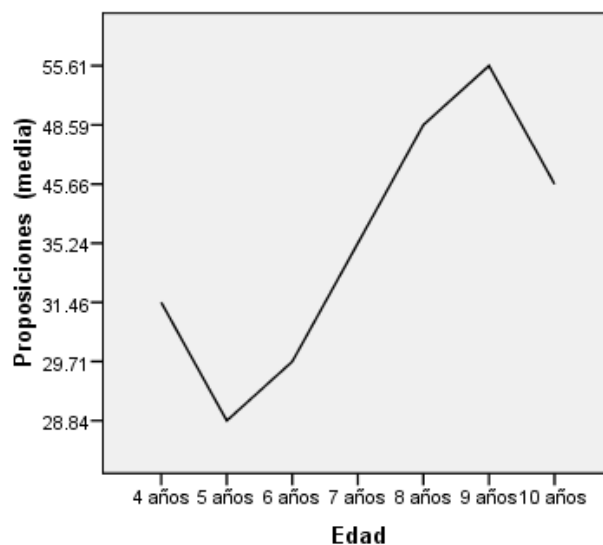
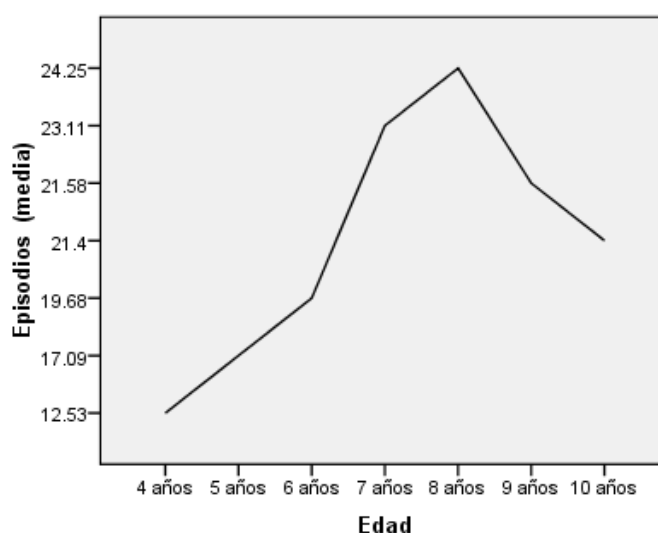


3.4. Número de proposiciones de la historia (gráfico 2)

Al aumentar la edad de los niños corresponde un aumento progresivo del número de proposiciones de la historia ($r = 0.28$, $p = 0.01$). El número de proposiciones pasa de una frecuencia media de treinta y uno ($SD = 28$) a 4 años a una de cuarenta y cinco ($SD = 27$) a los 10 años. Inicialmente hay una fase de tendencia negativa no significativa entre los 4 y los 5 años ($r = -0.62$, $p = 0.24$), luego una fase de correlación positiva entre los 5 y los 9 años ($r = 0.40$, $p = 0.01$) y, al final, una fase negativa a los 10 años ($r = -0.37$, $p = 0.05$).

3.5. Número de episodios de la historia (gráfico 3)

Así como por el número de proposiciones, al aumentar la edad de la participantes corresponde un aumento progresivo del número de episodios de la historia ($r = 0.32$, $p = 0.01$), pasando de una frecuencia media de trece episodios ($SD = 10$) a 4 años a una de veintiuno ($SD = 10$) a los 10 años. El mayor aumento se registra entre 4 y 8 años ($r = 0.34$, $p = 0.01$), mientras que, a partir de los 8 años, el número medio de episodios tiende a estabilizarse ($r = -0.03$, $p = 0.37$).

Gráfico 2 – Número de proposiciones de la historia*Gráfico 3 – Número de episodios de la historia*

3.6. Proposiciones, episodios y acontecimientos problemáticos: una síntesis

A través de un análisis de regresión lineal múltiple (cuadro 5), los resultados indican que a los 4 años el predictor principal del número de proposiciones es el número de acontecimientos problemático con solución (38% de la variabilidad), seguido por el índice de cohesión narrativa (+3% de la variabilidad). Entre los 4 y los 8 años, el predictor principal del número de episodios de la historia es el número de proposiciones (67% de la variabilidad) seguido por el índice de cohesión narrativa (+6% de la variabilidad) y de estructura (+1% de la variabilidad). Entre los 9 años y los 10 años el predictor principal del número de episodios es solo el número de proposiciones (73% de la variabilidad).

Esto significa que inicialmente a los 4 años, los niños buscan contar, de alguna manera, un acontecimiento problemático y solo algunos alcanzan este objetivo. Es más, a partir de esta edad, los niños se concentran en poner diferentes proposiciones en un episodio de la historia. Luego, hasta los 10 años, una mayor competencia de contar las acciones de los personajes (proposiciones) ofrece la posibilidad de crear episodios siempre más complejos

(constituídos por más proposiciones) y esto está en mínima parte relacionado con la capacidad de crear una historia cohesionada y estructurada.

Cuadro 5 - Regresión lineal múltiple (stepwise)

Número de proposiciones 4 años			
	B	SE B	β
Step 1			
Constant	17.94	2.42	
Acontecimientos problemáticos con solución	14.78	1.64	0.61*
Step 2			
Constant	11.68	3.28	
Acontecimientos problemáticos con solución	12.45	1.81	0.52*
Cohesión narrativa	3.12	1.14	0.21*
R ² = 0.38 for Step 1, ΔR^2 = 0.03 for step 2 ($p < 0.01$). * $p < 0.01$			
Número de episodios 4-8 años			
	B	SE B	β
Step 1			
Constant	3.67	0.68	
Número de proposiciones	0.39	0.017	0.820*
Step 2			
Constant	-0.52	0.76	
Número de proposiciones	0.34	0.16	0.70*
Cohesión narrativa	1.46	0.17	0.28*
Step 3			
Constant	-0.81	0.75	
Número de proposiciones	0.33	0.016	0.69*
Cohesión narrativa	1.030	0.22	0.19*
Estructura narrativa	1.06	0.32	0.13*
R ² = 0.67 for Step 1, ΔR^2 = 0.06 for step 2 ($p < 0.01$), ΔR^2 = 0.010 for step 3 ($p < 0.01$). * $p < 0.01$			
Número de episodios 9-10 años			
	B	SE B	β
Step 1			
Constant	4.37	1.57	
Número de proposiciones	0.34	0.028	0.86*
R ² = 0.73 for Step 1. * $p < 0.01$			

3.7. Índice de estructura narrativa (gráfico 4)

Los resultados indican una fuerte correlación entre la edad y el índice de la estructura narrativa ($r = 0.61$, $p = 0.01$). El mayor aumento se registra entre 4 y 9 años ($r = 0.59$, $p = 0.01$), pasando de una media de 1.11 (SD = 1.23) a una de 4.05 (SD = 1.21). Entre los 9 y los 10 años el índice tiende a estabilizarse y bajar de manera no significativa ($r = -0.27$, $p = 0.21$).

3.8. Índice de cohesión narrativa (gráfico 5)

Los resultados indican una fuerte correlación entre la edad de los participantes y el índice de cohesión narrativa ($r = 0.75$, $p = 0.01$). Una vez más, como por el índice de estructura narrativa, el mayor aumento se registra entre 4 y 9 años ($r = 0.70$, $p = 0.01$), pasando de una puntuación media de 2.68 (SD = 1.85) a 4 años a una de 7.75 (SD = 1.10) a 9 años. A los 10 años el índice alcanza su puntuación máxima (M = 8.02, SD=1.10).

Gráfico 4 – Índice de Estructura narrativa

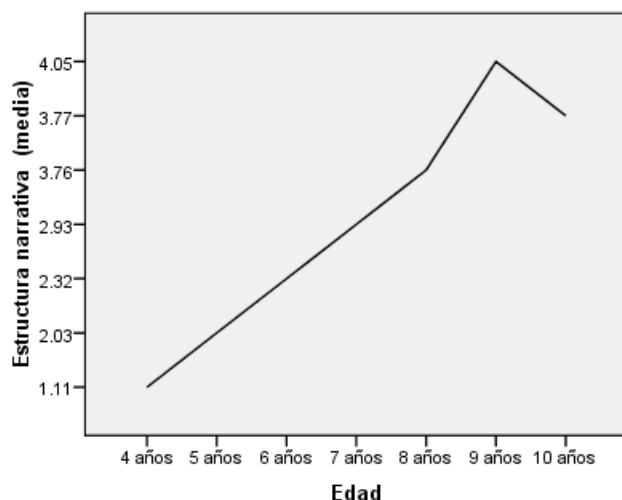
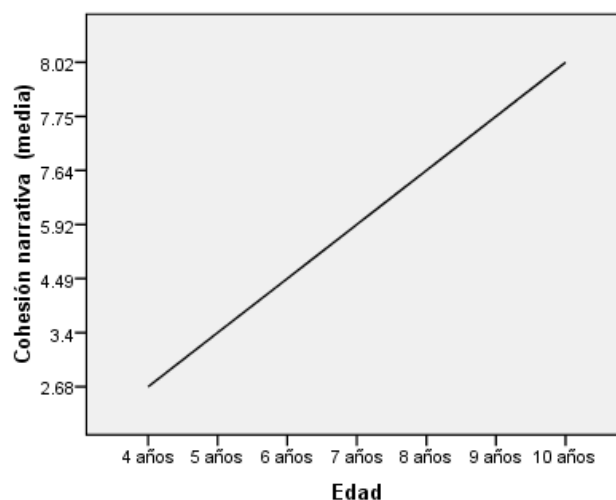


Gráfico 5 – Índice de Cohesión narrativa



3.9. Estructura y Cohesión narrativa: una síntesis

A través de un análisis de regresión lineal múltiple (cuadro 6), los resultados indican que entre los 4 y los 10 años el mayor predictor del índice de cohesión narrativa es el índice de estructura narrativa (53% de la variabilidad), seguido por el número de acontecimientos problemático con solución (+7% de la variabilidad) y por el número de episodios (+0,9% de la variabilidad). Aunque si los datos indican que la cohesión y la estructura están muy relacionadas entre ellos, parece que el nivel máximo de estructura viene alcanzado definitivamente a los 9 años, mientras que el nivel máximo de cohesión prosigue hasta los 10 años.

Cuadro 6 - Regresión lineal múltiple (Stepwise)

Cohesión narrativa 4-10 años			
	B	SE B	β
Step 1			
Constant	1.92	0.16	
Estructura narrativa	1.15	0.06	0.72*
Step 2			
Constant	1.40	0.16	
Estructura narrativa	0.98	0.06	0.61*
Acontecimientos problemático con solución	0.68	0.09	0.29*
Step 3			
Constant	1.39	0.17	
Estructura narrativa	0.91	0.06	0.57*
Acontecimientos problemático con solución	0.59	0.093	0.25*
Número de episodios	0.03	0.01	0.11*
R ² = 0.53 for Step 1, ΔR^2 = 0.07 for step 2 ($p < 0.01$), ΔR^2 = 0.009 for step 3 ($p < 0.01$). * $p < 0.01$			

Así como el desarrollo del cuento en término de proposiciones y episodios sigue una línea evolutiva parecida y a saltos, estructura y cohesión siguen también una línea evolutiva similar. Esto también se dirige a la hipótesis de que los niños desarrollan por un lado la competencia de contar las acciones de los personajes buscando ponerlas en un único episodio y, por otro lado, desarrollan la competencia de contar una historia cohesionada y estructurada.

3.10. Discusión

Los resultados indican que todas las categorías de análisis formal de la historia están estrechamente relacionadas entre ellas. Las mayores relaciones se registran entre el número de proposiciones y el número de episodios y entre la cohesión y la estructura narrativa. La cohesión y la estructura de la historia aumentan más directamente con la edad mientras que el número de proposiciones y el número de episodios siguen un camino paralelo y diferente.

A los 4 años los niños buscan introducir, de alguna manera, un acontecimiento problemático con solución, y solo algunos lo consiguen. Hay muchas proposiciones y un número parecido de episodios, índice de una baja capacidad de poner más acciones de los personajes en un episodio. La cohesión y la estructura narrativa son todavía bajas.

Entre los 5 y los 7 años los niños se concentran más en contar las acciones de los personajes y en hacerlas confluir en los episodios. Hay todavía una alta variabilidad individual en contar acontecimientos problemáticos con solución mientras que la cohesión y la estructura aumentan mucho.

Entre los 7 y los 8 años los niños consiguen contar claros acontecimientos problemáticos con solución en sus historias. Consiguen hacer confluir y articular bien las acciones de los personajes en los episodios. La cohesión y la estructura narrativa continúan subiendo.

Entre los 8 y los 9 años disminuye el número de episodios de la historia y sube el número de proposiciones: índice de una mejorada competencia de hacer confluir las proposiciones en los episodios. Los niños ahora son capaces de introducir claros acontecimientos problemáticos con solución en sus historias. La estructura narrativa alcanza su máximo mientras que la cohesión continua subiendo.

Entre los 9 y los 10 años disminuye poco el número de proposiciones, episodios y el nivel de estructura narrativa, todavía continúa subiendo el número de acontecimientos problemáticos con solución y el índice de cohesión narrativa.

Los resultados entonces confirman la hipótesis inicial según la cual las competencias narrativas se basan en diferentes componentes evolutivos que tienden a integrarse. En la base de ambas líneas evolutivas se colocan: las competencias verbales del niño, la competencia de hacer confluir las acciones de los personajes en los episodios narrativos, de insertar los elementos estructurales de la historia y de introducir uno o más acontecimientos problemáticos.

La cohesión y la estructura narrativa aumentan más directamente con la edad mientras que el número de proposiciones y episodios sigue un camino paralelo, más similar entre ellos. Es probable que lo que une la utilización de las proposiciones y de los episodios por un lado es una tendencia general a desarrollar competencias verbales y expresivas mientras que, de otro lado, la cohesión y la estructura narrativa destacan una tendencia a contar historias coherentes (cohesionadas y estructuradas) que rodean entorno a un núcleo representacional central.

Bruner (1986, 1991) ha argumentado que la capacidad humana de narrar se basa sobre un tipo de pensamiento específico: el pensamiento narrativo que contrasta y se conecta al pensamiento paradigmático y lógico-científico. Se trata de una modalidad de pensamiento que organiza objetos o acontecimientos con un sentido de coherencia entre ellos, se organiza en torno a representaciones esquemáticas (Bartlett 1932; Mandler 1984; Nelson 1996) y se ve influido por el contexto (Smorti, 1994). Nelson (1996) ha propuesto la hipótesis de que el lenguaje narrativo marque el pasaje para el niño desde un funcionamiento cognitivo prelingüístico y experimental a uno que ya utiliza categorías, de tipo paradigmático y lingüístico.

Esta investigación sugiere que los aspectos formales de la narración de los niños entre los 4 y los 10 siguen dos líneas evolutivas que se integran: una que va más en la dirección del desarrollo de las competencias verbales y expresivas, la otra más finalizada a aclarar, categorizar y estructurar representaciones internas. El test proyectivo de la Familia de los Osos permite medir estos cambios ofreciendo claros datos de referencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, L. B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*, 73, 337-396
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press
- Bartlett F.C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Trad. cast. de P. Soto y C. del Barrio: *Recordar*. Madrid: Alianza.
- Bird, A., y Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42, 613-626.
- Bornstein M.H. y Tamis-LeMonda, C.S. (1995). *The Bear Family. Cognitive Coding Handbook*. Bethesda (USA): National Institute of Child Health and Human Development.
- Botvin, G.J. y Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21
- Bruner J., y Feldman, C.F. (1996). *Group narrative as a cultural context of autobiography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carlson S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616
- Feldman C.F., Bruner J., Kalmar, D., y Renderer, B. (1993). Plot, plight and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, 36, 327-342
- Feldman C. F., Rose S. A., y Jankowski J. J. (2009). A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, 80, 134-150
- Garon, N., Bryson, S.E. y Smith, I.M. (2008). Executive functions in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60
- German, T.P., y Leslie, A.M. (2001). Children's inferences from knowing to pretending and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 59-83
- Iandolo G., Esposito G. y P. Venuti P. (2009). Evaluating stories of behaviourally inhibited and uninhibited children by the Bear Family Projective Test. Manuscrito enviado a Psychological Reports en Octubre 2009.
- Iandolo G., y La Femina F. (2007) Le narrazioni di un campione di bambini con difficoltà emotivo-relazionali: il metodo proiettivo della Famiglia degli Orsi. *21 Congresso Nazionale de psicologia dinamico-clinica*, Universidad de Perugia (Italia).
- Leslie, A.M., Knobe, J., y Cohen, A. (2006). Acting intentionally and the side-effect effect: "Theory of mind" and moral judgment. *Psychological Science*, 17, 421-427

- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino
- Marchesi A., y Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y aprendizaje*, 22, 27-46
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of a schema theory*. NJ: Laerence Erlbaum Associates.
- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: Toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions form Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., y Genereux, R. (2003). Transformation in Narrative Thought during Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- McLean, K. C. y Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42, 714-722.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behaviour*, 16 (2).
- Nelson K (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Nilsen E. S., y Graham S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58, 220-249
- Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos en los niños preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 22, 47-56
- Pasupathi, M. y Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: the continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45 (2), 558-574.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé. Trad Cast. 2004. *La formación del símbolo en el niño imitación, juego y sueño: imagen y representación*. España: Fondo de Cultura Económica
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti
- Venuti P., y Cesari E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo "La Famiglia degli Orsi". En Lis, A. (eds). *Tecniche proietive per l'indagine di personalità*. Bologna: Il Mulino.
- Venuti, P., y Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. ODFLab, Universidad de Trento (Italia).
- Venuti, P. y Giusti, Z. (2004). Il metodo della "famiglia degli orsi" come strumento di indagine cognitiva in un campione di bambini in età prescolare. *Ciclo di vita e disabilità*, 7 (1), 85-97.
- Venuti, P. y Iandolo, G. (2008). Il metodo Proiettivo della Famiglia degli Orsi: risultati della taratura italiana. *23 Congreso Nacional de psicología dinámico-clínica*, Universidad de Padova (Italia).
- Westby (1991). Learning to talk-talking to learn: oral-literate language difference. En Simon, C.S. (ed.) *Communication Skills and classroom success* (pp.181-218). San Diego: College Hill

¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES ACERCA DE ‘EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA’? UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE SANTANDER (CANTABRIA)

David Lanza Escobedo

David.escobedo@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. Becario FPU.

Facultad de Psicología (Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación).

Resumen

Educación para la ciudadanía, tras implantarse como materia obligatoria en el curriculum escolar, se ha convertido en un fecundo campo de debate y diálogo dentro del panorama educativo español. Sin embargo, poco se ha dicho en torno a cómo los adolescentes -principales destinatarios de la asignatura- opinan de esta nueva asignatura. Por ello, en este estudio intentamos explorar las concepciones que mantienen 65 jóvenes de 2º y 4º ESO en torno a esta materia. Para ello, se elaboró una entrevista semiestructurada de respuesta abierta, que se aplicó de modo individual a cada uno de los participantes siguiendo el método clínico piagetiano.

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2004, el Ministerio de Educación y Ciencia, consciente no sólo de los cambios que estaba sufriendo la sociedad española, sino también de las recomendaciones de diversos organismos europeos, inició un proceso de debate y diálogo educativo que culminó en la elaboración del documento “Una educación de calidad para todos y entre todos”, donde, ya en su capítulo noveno, se preveía la inclusión de una nueva asignatura dedicada a la enseñanza de valores democráticos (Jares, 2007; Tiana, 2007). Sin embargo, no fue hasta la entrada en vigor de la LOE -el 3 de mayo de 2006-, cuando dicho presupuesto se formalizó en la introducción de la ya famosa -y archiconocida- ‘Educación para la ciudadanía’, una de las asignaturas más controvertidas y discutidas de los últimos tiempos, que llegó incluso a dividir a la opinión pública en ‘detractores’ vs. ‘defensores’. Aquellas voces que se manifestaron en contra de esta nueva asignatura, correspondían a los sectores más conservadores de la sociedad, encabezados por la Conferencia Episcopal Española. Su máxima preocupación -expresada en multitud de ocasiones y medios de comunicación- reside en los contenidos de dicha materia, los cuales, además de entrar en contradicción con sus valores y convicciones familiares, ven como ‘arma arrojadiza’ e instrumento ideológico del Gobierno, con el cual adoctrinar a los jóvenes, asegurándose su continuidad. Quienes así opinan -u opinaban en su día-, aludían a la ‘supuesta’ inconstitucionalidad de la asignatura. Apoyados en el artículo 27.3 de la Constitución, hicieron un llamamiento a favor de la objeción de conciencia, argumen-

tando que el Estado no podía imponer una formación de la misma, ya que ésta se consideraba un derecho que poseían, única y exclusivamente, los padres (Blanco¹, 2008; Cañizares², 2008; Del Castillo³, 2008; Riu, 2007; Rouco Varela⁴, 2008). Obviamente, el Estado no puede imponer unos determinados criterios morales frente a otros. Sin embargo, esto no significa que no esté autorizado para transmitir valores cívicos, y cuyo fundamento queda recogido en el artículo 27.2 de la Constitución, pilar sobre el que descansa la legitimidad de la asignatura. Tal es así, que la Ministra de Educación, Mercedes Cabrera⁵, afirmó que la no asistencia a las clases se consideraría ‘absentismo escolar’, ya que esta materia –de carácter obligatorio- era igual de importante que las demás (Díez, 2007).

Así, en vista del revuelo causado, en su primer periodo de aplicación (curso 2007/08) sólo fueron 7 las comunidades autónomas que decidieron integrarla dentro de las materias de 3º ESO, y entre ellas, Cantabria. Justamente, con su inclusión dentro del curriculum escolar, en las etapas de primaria (art. 18.3) y secundaria (art. 24.3), el Ministerio pretendía paliar el atasco que sufría la transversalidad en materia de ‘ciudadanía’, pues no debemos olvidar que este tipo de educación venía haciéndose desde la implantación de la LOGSE en 1990 (Jares, 2007; Naval y Ugarte, 2007; Rodríguez, 2007; Tiana, 2008). Con este diseño, se ha creado un espacio de reflexión y estudio cuya única finalidad es dotar a los alumnos de aquellas herramientas que les capaciten para un ejercicio activo ‘de ciudadanía’, en un contexto democrático, plural y abierto. Ahora bien, esto no será posible si no existe un pacto social entre las fuerzas políticas y sociales, y la participación de toda la comunidad educativa en la tarea compartida de educar.

Las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha en materia de ‘Educación para la ciudadanía’, son algo escasas. Una de estas líneas de investigación tiene que ver cómo se desarrolla ésta dentro del curriculum escolar. En este sentido destaca la revisión realizada por Osler y Starkey (2001) de los programas propios de la asignatura del Reino Unido y Francia, y la efectuada por Alanís (2007), Jares (2008) y García (2009) en España. En este sentido, Alanís (2007) da cuenta que son muy pocos los manuales que apuestan por una dinámica activa a la hora de desarrollar sus contenidos, los cuales se organizan para ser expuestos de forma magistral por el profesor. Jares (2008) descubre como algunos de estos materiales contienen errores conceptuales graves, omitiendo temas tan relevantes como los derechos humanos, o en su defecto, favoreciendo una fuerte ideologización a favor de la doctrina católica. García (2009) encuentra que la mayoría de los libros de texto hacen una exposición superficial de los contenidos, basada en la descripción, enunciación y uso sexista del lenguaje. Al igual que Jares, constata la ausencia de ciertos temas –estipulados por la ley- en algunas de las editoriales analizadas. Por otro lado, Sáenz Valls (2007) efectúa un estudio exploratorio con nueve profesores de Educación para Ciudadanía en Londres, donde –desde la visión del profesorado- educar para la ciudadanía no es un tarea sencilla, pues requiere importantes cambios en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando desde planteamientos tradicionales a otros más activos y democráticos que fomenten la participación del alumnado. Por su parte, Meana (2008), Martí (2008) y Martín (2008) observan cómo se desarrolla la asignatura de Educación para la Ciudadanía en tres centros de secundaria de España, descubriendo –al igual que Sáenz Valls- que los profesores optan por un enfoque activo que fomenta el debate, el diálogo y el trabajo cooperativo. Igualmente, Osler y Starkey (2004) efectúan un estudio acerca de los avances en Educación Cívica en los países industrializados, encontrando que un clima abierto y democrático en el aula, favorece el aprendizaje, si bien, esto depende –

¹ Benigno Blanco, Presidente del Foro de la Familia.

² Emmo. Y Rvdmo. Dr. D. Antonio Cañizares, Cardenal Primado y Arzobispo de Toledo, Presidente de la Conferencia Episcopal Española.

³ Pilar del Castillo, Diputada Europea por el PP, ex Ministra de Educación.

⁴ Emmo. Y Rvdmo. Sr. D. Antonio M^a Rouco Varela, Cardenal Arzobispo de Madrid.

⁵ En la actualidad Ángel Gabilondo Pujol (desde el 7 de abril de 2009).

inevitablemente- del entusiasmo y grado de preparación de los docentes. Igualmente, estos autores localizan algunas dificultades en cuanto a su implementación, las cuales descansan en la disponibilidad de recursos, la formación del profesorado, y el status que se le otorga propiamente a la asignatura. Paralelamente, la Comisión Europea (2005) analiza si se ha incorporado la dimensión europea en la enseñanza de la materia, comparando -a escala nacional- las distintas maneras en que se ubica la asignatura dentro del curriculum escolar.

Así pues, nos encontramos con muy pocos trabajos que exploren las concepciones que los estudiantes tienen acerca de 'Educación para la ciudadanía'. Por ello, en este estudio nos planteamos conocer las ideas que los adolescentes de 2º y 4º ESO tienen acerca de esta asignatura, examinando si estas ideas varían en función del género, la edad (curso) y tipo de centro al que están adscritos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 65 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, de 2º y 4º ESO (véase Tabla 1), con edades comprendidas entre los 13;5 (años; meses) y 14;3 años en 2º ESO; y entre los 15;4 y 17;11 años en 4º ESO. De los 33 alumnos de 4º ESO que componen la muestra (16 del Centro A y 17 del Centro B) solamente hubo dos jóvenes que no cursaron la asignatura de 'Educación para la ciudadanía'⁶ el año anterior, por estar repitiendo 4º ESO en el momento en que se efectuó la entrevista. Ambos procedían del Centro A.

Tabla 1. Distribución de los participantes

	CENTRO A (Centro de secundaria público)		CENTRO B (Colegio concertado- Religioso)	
Curso	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2º ESO	8	8	8	8
4º ESO	8	8	8	9
Total	16	16	16	17
	32		33	
	65			

Los adolescentes proceden de dos centros educativos ubicados en la ciudad de Santander (Cantabria). El Centro A⁷ es un instituto público afincado a las afueras de la ciudad que acoge a un alumnado de clase media-baja, siendo el 10% inmigrante. El Centro B es un colegio concertado-religioso localizado en una de las zonas más exclusivas de la capital, cuyo alumnado es de clase media-alta. Así, los datos demográficos recogidos previa realización de las entrevistas demuestran que: el 94% de los padres cuyos hijos fueron entrevistados en el Centro B, tenía estudios superiores (universitarios) frente al 6% de los padres cuyos hijos fueron estudiados en el Centro A. Luego el nivel sociocultural de las familias cuyos hijos fueron entrevistados en el Centro B era superior al del Centro A.

Con respecto al origen nacional, hay que señalar que de los 65 estudiantes entrevistados solamente 3 eran inmigrantes⁸, concretamente de Colombia, Moldavia y Rusia, y todos provenían del Centro A (Uno estaba en 2º ESO y los dos restantes en 4º ESO).

⁶ En ambos centros se empleó el mismo libro de texto (Ed. Santillana).

⁷ Para facilitar la lectura en la parte de los resultados, el Centro A (IES público) se denominará con el término IES, y el Centro B (Concertado religioso) con el de Colegio.

⁸ Se tomó como referencia todos aquellos alumnos nacidos fuera de España (inmigrantes de *primera generación*) como aquellos otros que siendo hijos de inmigrantes, nacieron en territorio español (*segunda generación*).

2.2. Instrumento

Este estudio -de carácter cualitativo- se ha desarrollado mediante la realización de una entrevista semiestructurada de respuesta abierta siguiendo el método clínico-crítico propuesto por Piaget (Piaget, 1926; Delval, 2001) con el cual hemos intentado explorar las concepciones que los estudiantes de secundaria tienen en torno a la asignatura de Educación para la ciudadanía, comparando las respuestas de aquellos jóvenes que ya habían tenido la asignatura el año anterior⁹ (alumnos de 4º ESO) con la de aquéllos que la cursarán el próximo año (alumnos de 2º ESO).

Por último, conviene puntualizar que se realizó un estudio piloto con dos sujetos, algo que sirvió para ajustar el guión de la entrevista hasta crear el material definitivo.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se contó con el consentimiento previo tanto de ambos centros, como de los alumnos participantes y sus padres. En los casos que fue posible, cuando el número de voluntarios excedía al previamente establecido (sólo en el Centro B en 2º ESO) se efectuó una selección al azar de los estudiantes siguiendo los criterios de homogeneidad establecidos previamente por el investigador.

Las entrevistas que se realizaron en horario lectivo, se efectuaron en una sala tranquila que cada centro dispuso para dicha tarea. Fueron grabadas íntegramente y transcritas en su totalidad por el mismo investigador.

Para el análisis de los datos se procedió primero a un análisis de contenido y después a un análisis estadístico. El primero se desarrolló buscando categorías de respuestas equivalentes para los distintos aspectos indagados, efectuándose un análisis interjueces de tres entrevistas por curso y centro, que arrojó un porcentaje de coincidencia del 93%. Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS, aplicando pruebas de χ^2 . Dado que los análisis estadísticos no han arrojado diferencias en cuanto al género, los resultados que se presentan a continuación no se estructuran en base a éste.

3. RESULTADOS

Atendiendo a las respuestas de los estudiantes, vemos que para los alumnos de 2º ESO, Educación para la ciudadanía les resulta algo ‘familiar’, pues casi todos han oído hablar de ella en los medios de comunicación, o a través de sus padres o compañeros. En este sentido, se preguntó exclusivamente a los alumnos de 2º ESO de qué podría tratar esta asignatura, la cual tendrían el próximo curso, es decir, en 3º ESO. El 53,1% pensaba que esta materia tenía como objetivo contribuir a que el alumno fuese mejor persona, es decir, le formaría para ser un ‘buen ciudadano’ en el futuro; un 28,1% manifestó que se trataba de una asignatura donde se instruía al alumno en cuestiones políticas relacionadas con el funcionamiento del gobierno y las leyes del país; un 15,6% aludió al aprendizaje de reglas de urbanidad; y un 3,1% a aspectos relacionados con la vida adulta (qué es una hipoteca, cómo interpretar una factura, búsqueda de empleo...). Asimismo se preguntó si esta era una materia obligatoria u optativa dentro del curriculum escolar, encontrándose diferencias significativas entre ambos cursos de 2º ESO ($\chi^2(1) = 5,236$, $p = ,022$), pues mientras que el 87,5% de los alumnos del colegio aseguró que era una asignatura obligatoria, el 50% de los jóvenes del IES consideró que era optativa.

⁹ Curso 2007-08.

Paralelamente, se preguntó a ambos grupos (2º y 4º ESO) en cuanto a la utilidad de la asignatura. Como podemos comprobar en la Tabla 2, hay una clara diferencia no sólo entre los alumnos de 2º ESO del colegio y sus compañeros de 4º ESO ($\chi^2(1) = 22,146$, $p = ,000$), sino también entre los alumnos de 4º ESO de ambos centros ($\chi^2(2) = 15,499$, $p = ,000$). Mientras que el 66,7% de los jóvenes del IES considera que es una asignatura útil, sólo lo hacen el 5,9% de los estudiantes del Colegio. Concretamente, las razones que aluden son: que es una asignatura que no se toma en serio (41,2%), y que sus contenidos son cosas que ya se saben básicamente (29,4%), frente a los alumnos del IES que consideraron que fue una buena oportunidad para comprender el funcionamiento político del país (20%), mejorar la convivencia (13,3%) y conocer los derechos y deberes del ciudadano (13,3%). Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los alumnos de 2º ESO de ambos centros, los cuales tienen una opinión bastante positiva en cuanto a la utilidad de la asignatura (87,5% cada uno de ellos).

Tabla 2. Educación para la ciudadanía, ¿es útil?

		No	Sí
IES	2º ESO	12,5%	87,5%
	4º ESO	26,7%	66,7%
COLEGIO	2º ESO	12,5%	87,5%
	4º ESO	94,1%	5,9%
TOTAL		37,5%	60,9%

Por otro lado, se preguntó a los alumnos que habían cursado la asignatura si les había gustado o no. La opinión fue bastante desfavorable. Al 71% de los adolescentes no le gustó la asignatura frente al 29% que sí que le gustó (véase Tabla 3). Algunas de las razones que argumentaron fueron las siguientes: era una asignatura que trataba de adoctrinar (16,1%); estaba infravalorada (16,1%); era una pérdida de tiempo (12,9%); era aburrida, tediosa y repetitiva (9,7%).

Tabla 3. Educación para la ciudadanía, ¿te gustó?

	No	Sí
IES	57,1%	42,9%
COLEGIO	82,4%	17,6%
TOTAL	71%	29%

Dentro de esta óptica, se trató de indagar acerca de los temas que trabajaron en clase, la metodología llevaba a cabo y el tipo de evaluación. De las respuestas obtenidas, se deriva que los temas más tratados en clase fueron los siguientes: cómo ser un buen ciudadano (67,7%), convivencia e interculturalidad (41,9%), Derechos Humanos (35,5%), política y formas de gobierno (22,6%), formas de maltrato (12,9%) y valores (12,9%). Se encontraron diferencias significativas tanto en la metodología desarrollada en ambos centros ($\chi^2(3) = 7,950$, $p = ,047$) como en la evaluación ($\chi^2(4) = 33,000$, $p = ,000$). Así, en el Colegio se empleó una metodología más activa y participativa (70,6%), frente al IES (31,3%) que se decantó por una de corte tradicional basada en la clase magistral. De este modo, en el Colegio se procedió a una evaluación basada en la realización de trabajos (100%), frente a la llevada a cabo en el IES donde el examen estaba presente, solo, o junto la realización de trabajos (56,3%).

Finalmente, se preguntó a los alumnos acerca de si la educación para la ciudadanía debía darse en casa o en la escuela. Analizadas las respuestas, encontramos tres tipos:

Tipo 1: La educación para la ciudadanía debe darse en casa:

ALEJANDRO (15; 9, Colegio) “El otro día, hablando con unas madres, me comentaron que la educación de este tipo se tiene que dar en casa, dentro de la familia. Que la escuela se tiene que ocupar de otras cosas. ¿Tú qué opinas?”

Sí, yo creo que sí, que tienen razón, porque hombre, para que una persona sea mejor o peor, se lo tiene que hacer sus padres ver. Pero vamos, que el colegio no tiene porqué meterse en tu vida y decirte por dónde tienes o no que ir. Tiene que eso, ayudarte a aprender inglés, matemáticas y lengua, y lo demás pues ya lo aprendes tú ya en la calle, o en tu casa."

Tipo 2: La educación para la ciudadanía debe darse en la escuela:

PEDRO (13; 8, IES) *"Pues me parece que no, porque igual alguna madre, o algún padre, no le puede enseñar todos los derechos, ni lo que tiene que hacer un buen ciudadano. Y aunque pueda hacerlo, igual se puede despistar, o no quiere hacerlo. Yo creo que está bien que haya una asignatura así en las clases."*

Tipo 3: La educación para la ciudadanía debe darse tanto en casa como en la escuela:

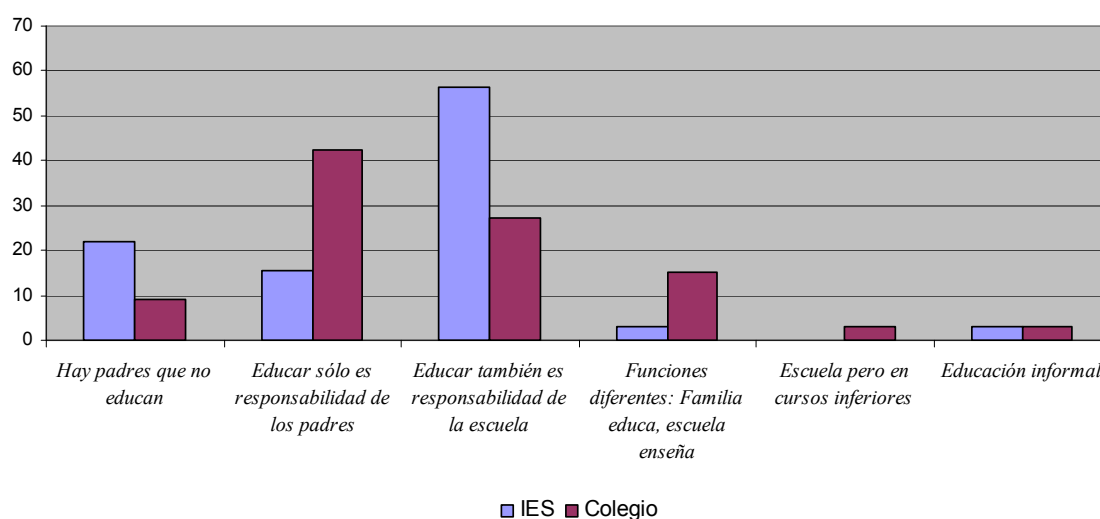
MARÍA (14; 1, Colegio) *"Los padres también tienen derecho a enseñar a sus hijos a ser un buen ciudadano, pero también el colegio impartir cosas que los padres no te pueden enseñar sobre la ciudadanía.- ¿Qué cosas te pueden enseñar en el colegio que no te puedan enseñar tus padres?- Tus padres te suelen enseñar ciertas cosas, las cosas elementales, pero en el colegio puedes profundizar más sobre la ciudadanía.- ¿A qué te refieres con que puedes profundizar más?- Pues tus padres te pueden enseñar que tienes que cumplir las normas, que no debes robar, no debes copiar, no debes realizar cosas que te puedan afectar a ti y te traigan perjuicios. También, en el colegio te pueden enseñar a hacer esas cosas que te enseñan tus padres, y luego decirte por ejemplo, que si robas vas a tal, que si haces esto pues te toca no sé qué de la justicia, que si no ayudas, tal. Así, cosas parecidas."*

Tabla 4. Educación para la ciudadanía, ¿debe darse en casa o en el colegio?

	Sólo en casa	Colegio	Casa y colegio
IES	21,9%	50%	28,1%
COLEGIO	60,6%	12,1%	27,3%
TOTAL	41,5%	30,8%	27,7%

Como se aprecia en la Tabla 4, hay una diferencia significativa entre ambos centros ($\chi^2(2)=13,447$, $p=,001$). Así, mientras que el 60,6% de los estudiantes del colegio considera que de la educación para la ciudadanía sólo se deben ocupar los padres, y en un 12,1% la escuela, los alumnos del IES opinan en un 50% que la escuela también tiene la misión de educar. Asimismo, algunas de las razones que aluden los jóvenes quedan reflejadas en la Figura 1.

Figura 1



En la Figura 1, se observan diferencias entre ambos centros ($\chi^2(5)=12,517$, $p=,028$) en cuanto que el 42,4% de los alumnos del colegio considera que educar sólo es responsabilidad de los padres frente al 15,6% de los estudiantes del IES, algo que se refleja cuando el 56,3% de los jóvenes del IES alude a que educar también es responsabilidad de la escuela, frente 27,3% de los alumnos del Colegio que considera esta opción. En el resto de alternativas no se han encontrado diferencias.

4. DISCUSIÓN

Con esta investigación hemos podido conocer, y a la vez comprobar, cómo las concepciones de un grupo de adolescentes en torno a la ciudadanía, varían no sólo en función del curso escolar, sino también en relación al tipo de centro (filosofía y titularidad) al que están adscritos.

Finalmente, Educación para ciudadanía resulta una asignatura conocida por todos los alumnos de 2º ESO, que aún no la han cursado, aunque bastantes del IES creen que ésta será una asignatura optativa el próximo curso. Casi todos esperan que esta nueva área curricular les ayude a formarse como buenos ciudadanos, responsables y respetuosos con los demás y con el medio (Osler y Starkey, 2003). Algo más de la mitad de los adolescentes la ven como una asignatura útil, y en mayor medida en el IES que en el Colegio. Concretamente, en el Colegio el grado de utilidad va disminuyendo conforme se avanza en edad. Así los alumnos de 2º ESO del colegio la ven mucho más útil que sus compañeros de 4º ESO, un descenso que se debe, básicamente, a la experiencia de haberla cursado, pues la mayoría sostiene que son cosas que ya se saben -sobre todo gracias a la familia- y que es una asignatura que no se toma en serio. Por el contrario, los alumnos de 4º ESO del IES opinan que sí es útil en mayor proporción que los estudiantes del colegio, en el sentido que los contenidos que allí se enseñan, les ayudan a conocer el funcionamiento político del país, sus derechos y deberes como ciudadano, así como pautas que pueden contribuir a mejorar la convivencia.

Ahora bien, a casi tres cuartas partes no le gustó la asignatura. Este desagrado se debe en parte a la percepción que los jóvenes ostentan sobre ésta, opinando que trataba de adoctrinar, estaba infravalorada, era una pérdida de tiempo, además de aburrida, tediosa y repetitiva. Así, aunque numerosos autores -Eurydice, 2005; García Roca, 2007; Gómez Rodríguez, 2007; Osler y Starkey, 2004- señalen que una metodología activa y democrática es una garantía de éxito, nuestros resultados parecen confirmar lo contrario, puesto que si en el Colegio se empleó en mayor medida una metodología activa basada en el debate y el diálogo, el nivel de desagrado en torno a la asignatura fue muy elevado. En general, para abordar esta asignatura se empleó una metodología de este corte, aunque en mayor medida en el Colegio que en el IES. Estos hallazgos parecen ratificar los resultados encontrados por Meana (2008), Martí (2008) y Martín (2008) en otros centros del país. Sin embargo, en cuanto a la evaluación, el examen teórico siguió presente en el IES, mientras que en el colegio se optó por una evaluación más abierta y procedimental basada en la realización de trabajos. Con todo, los temas más trabajados fueron: cómo ser un 'buen ciudadano', la convivencia e interculturalidad, los derechos humanos, política y formas de gobierno, diferentes formas de maltrato y valores.

Por otro lado, las opiniones de los adolescentes de ambos centros difieren en cuanto al ámbito en donde debería educarse el joven en materia de ciudadanía. Así, los adolescentes del Colegio piensan que la educación para la ciudadanía debería reducirse al ámbito familiar -tendencia que se va incrementando con la edad- pues entienden que la familia tiene una responsabilidad preferente y casi exclusiva en cuanto a la educación en valores se refiere. Por el contrario, los alumnos del IES conciben que la escuela también tiene el deber de educar a los jóvenes en cuestiones de ciudadanía, aunque sin perder de vista el núcleo familiar como entidad que también tiene que educar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alanís, L. (2007). ¿Educar para la ciudadanía con libros de texto? *Educar(Nos)*, 39, 13-14.
- Blanco, B. (2008). La Educación para la ciudadanía y la familia. En De la Cierva, M.R y Serrano, J.F. *Educación para la ciudadanía*. Madrid. CEU Ediciones, 37-53.
- Cañizares, A. (2008). Enseñanza religiosa y Educación para la Ciudadanía. En De la Cierva, M.R. y Serrano, J.F. *Educación para la ciudadanía*. Madrid. CEU Ediciones, 169-171.

- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento en los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Del Castillo, P. (2008). Educación para la Ciudadanía ¿Cómo un bien social?. En De la Cierva, M.R. y Serrano, J.F. *Educación para la ciudadanía*. Madrid. CEU Ediciones, 13-36.
- Díez, A. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, ¿Asignatura maldita?. *Educar(Nos)*, 39, 6-10.
- Esteban, C. (2007). Enseñanzas mínimas de Educación para la ciudadanía. *Religión y escuela*, 208, 19-31.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Comisión Europea. Red Europea (Eurydice).
- García Roca, J.(2007). Educación para la ciudadanía. *Cuadernos CJ (Cristianismo i Justicia)*, 149, 1-30.
- García, T. (2008). ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto?. *Kikirikí*, 90, 47-53.
- Gómez, E. (2007). La metodología didáctica. Tema del mes: Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 76-77.
- Gómez Pérez, R. (2007). *Ética ciudadana. Más allá de una educación para la ciudadanía*. Madrid: Sekotia.
- Jares, X. (2007). ¿Por qué están los obispos en contra de la Educación para la ciudadanía?. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 90-94.
- Jares, X. (2008). Los libros de texto. Tema del mes: Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.
- Martí, L. (2008). Hora de discutir. Tema del mes: Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 74-77.
- Martín, M. (2008). Aprender a ser libres. Tema del mes: Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 78-82.
- Meana, M. (2008). El reto de educar para participar. Tema del mes: Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 70-73.
- Naval, C., y Ugarte, C. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 77-91.
- Osler, A., y Starkey, H. (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive?. *Oxford Review of Education*, 27, 287-305.
- Osler, A., y Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: Prácticas de calidad en países industrializados*. Informe presentado por la Oficina Internacional de Educación UNESCO.
- Pellicer, C., y Ortega Delgado, M. (2007). *Educación para la ciudadanía ESO*. Madrid: Santillana.
- Piaget, J. (1926). La representation du monde chez l' enfant, Introduction, Les problèmes et les methods.. En Delval, J. (coord.) *Lecturas de Psicología del niño I*. Madrid. Alianza, 265-287.
- Riu, F. (2007). El “problema” de la Educación para la ciudadanía. *Religión y escuela*, 206, 21-22.
- Rodríguez, F. (2007). Educación para la ciudadanía: El gato ya tiene su cascabel. *Contextos Educativos*, 10, 81-90.
- Rouco, A. (2008). Reflexión teológica y jurídica sobre la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía. En De la Cierva, M.R. y Serrano, J.F. *Educación para la ciudadanía*. Madrid. CEU Ediciones. 173-187.
- Sáenz, M. (2007). *Educación para la ciudadanía en Inglaterra y España: un estudio exploratorio de las ideas de los docentes especialistas en la materia acerca de su implementación y retos*. Manuscrito inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Psicología. UAM.
- Tiana, A. (2008). La Educación para la ciudadanía en España: Una nueva propuesta para la formación cívica de los jóvenes. En Valle, J.M. (coord.) *Seminario “De la identidad local a la ciudadanía universal”:* *El gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao. Fundación para la Libertad, 53-69.

COMPARACIÓN ENTRE LA PUBLICIDAD EN LENGUA INGLESA Y LENGUA ESPAÑOLA DESDE LA PERSPECTIVA FONOLÓGICA

Sonia Lavandeira Rojo

sonialavandeira@edu.xunta.es

Resumen

La publicidad es un fenómeno presente en nuestras vidas. Anuncios de todo tipo nos invaden doquier que vayamos. Su objetivo primordial es persuadir al posible comprador que los productos y servicios que anuncian son necesarios y son los mejores. Por ello, miles de agencias trabajan en este arte de la persuasión. Nosotros nos centraremos en los recursos fonológicos que utilizan para llamar la atención y convencer al público. Compararemos anuncios publicitarios en lengua inglesa y lengua española y veremos el uso que hacen de grafías no convencionales, fonosimbolismo, aliteraciones, paralelismos y rimas.

El fenómeno publicitario nos rodea en nuestra vida cotidiana. Estamos tan acostumbrados a encender la televisión / la radio, o abrir una revista / periódico y encontrarnos con anuncios de todo tipo, que en la mayoría de los casos ignoramos, o mejor dicho, creemos que ignoramos, pero en realidad sus imágenes impactantes, sus pegadizos eslóganes y sus estrategias lingüísticas son captadas inconscientemente y pueden llegar a formar parte de nuestro lenguaje cotidiano.

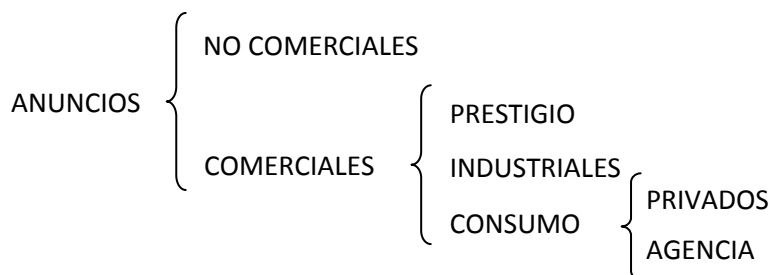
Ilustración 1. Ejemplo de lona publicitaria



Vestergaard y Schrøder (1-3) distinguen dos tipos de anuncios, los no comerciales (por ejemplo los panfletos políticos o los de asociaciones benéficas, que no tratan de vender nada) y los comerciales. Dentro de los comerciales diferencian tres tipos, los anuncios de grandes firmas que anuncian el funcionamiento de la empresa a sus clientes para así recordar el nombre de la firma y dejar una impresión favorable, los anuncios industriales donde

una firma anuncia sus servicios a otras firmas, estos anuncios suelen encontrarse en periódicos y revistas de economía y los anuncios de consumo que pueden ser privados (los típicos anuncios por palabras que no tratan de persuadir al posible comprador) o pueden ser creados por agencias de publicidad. Estos últimos son los que vamos a comentar a continuación, ya que son los que ofrecen más variedad lingüística. La mayoría de ellos anuncian bienes materiales como comida, bebida y ropa, o bien bienes sociales como por ejemplo perfume o coches.

Esquema 1. Tipos de anuncios (basado en Vestergaard & Schrøder)



Cada año las agencias de publicidad ganan millones por manipular a los posibles consumidores para conseguir su único objetivo: que compren sus productos. Debido a la enorme competencia entre agencias, el anuncio debe ser lo más original posible para que no pase desapercibido. Para ello cuentan con un sinfín de recursos, como por ejemplo, el uso de llamativos eslóganes: “MAXFACTOR. The Make-up of Make-up Artists”, “Marlboro. Come to where the flavor is”, “Iberdrola. Queremos ser tu energía”, “Carlsberg. Probably the best beer in the world” o su versión española “Carlsberg. Probablemente la mejor cerveza del mundo”, “L’Ôreal. Because I’m worth it” o su versión española “L’Ôreal. Porque yo lo valgo”. También se utilizan imágenes impactantes, como por ejemplo, las imágenes utilizadas en las campañas publicitarias de Benetton (por ejemplo una monja y un cura besándose o un joven a punto de morir de sida rodeado por su familia), estas imágenes no tienen nada que ver con ropa, pero su objetivo es impresionar al lector para que así se quede con el nombre de la firma. Otro recurso es el hecho de que aparezcan personas famosas promocionando el producto, como el siguiente anuncio de Omega en su versión inglesa y española con la fotografía de Cindy Crawford:



Otras veces se trata de ganar la simpatía del lector regalándole una muestra del producto. Estas muestras suelen ser de perfumes o champús. A veces, algunos anuncios hacen referencia a otros anuncios, es lo que Goddard (69) denomina intertextualidad. Por ejemplo, en el anuncio de Coca-Cola con el eslogan “Sed o no sed” haciendo alusión al “Ser o no ser” de Shakespeare, o en un anuncio de desodorante Scholl donde aparece un zapato deportivo usado con el eslogan “Just smell it”. El anuncio da por hecho que el lector es

capaz de relacionarlo con el anuncio original de Nike “Just do it”. Si no es así, no pasa nada ya que el anuncio nuevo puede ser enigmático. Anuncios que utilizan la intertextualidad proporcionan cierta satisfacción al lector que es capaz de relacionar ambos anuncios.

Sin embargo, ahora nos centraremos principalmente en la manipulación lingüística, y más concretamente en la manipulación fonológica. Los anuncios utilizados en este análisis proceden de revistas y periódicos actuales de la prensa británica y española, aunque muchas veces algunos anuncios aparecen en varios medios de comunicación para influir en mayor medida a sus posibles receptores.

Siguiendo la gramática tradicional, la fonología es una disciplina lingüística que estudia los sonidos y sus posibles combinaciones. Los anuncios publicitarios hacen uso de diversos recursos fonológicos, como por ejemplo, el uso de grafías no convencionales, así se pueden encontrar ejemplos tales como el anuncio del coche “Ka” en “Get into the ka”, que con la palabra “ka” escrito con k + a, hace referencia tanto a la palabra “coche” en inglés “car” como al modelo de coche “Ka”. En anuncios en lengua española encontramos el siguiente titular: “Consumir pezqueñines nos hace daño a todos”. La palabra “pezqueñines” se refiere a los pequeñines y como se refiere a los peces más pequeños, incluyen la grafía “pez” en “pezqueñines”. Para enfatizar este juego de palabras, la “z” está escrita en un tamaño de letra superior al resto. Otros ejemplos similares a éstos son el anuncio de pan de arroz integral de la marca “Kallo”, el anuncio de la bebida “Appletiser” y el anuncio del flan “Dhul”. El primer anuncio describe las pocas calorías del producto preguntando “Kallorie counting?”. La palabra “calorie” aparece con la grafía “k” y con dos “l”, haciéndose así alusión a la marca del producto. En el segundo anuncio se hace un juego de palabras entre el sustantivo “appetiser” y la marca de la bebida “Appletiser”, la similitud fonológica describe el producto como una bebida de manzana que puede ser tomado de aperitivo. En el anuncio del flan, podemos apreciar como la marca del producto escrito en rojo destaca del resto en “Dhulicioso”, es un claro ejemplo de juego de palabras entre “dhul” y “delicioso”.

Algunos ejemplos de juegos de palabras tienen connotaciones sexuales, por ejemplo en el anuncio de un desodorante aparece “What a lovely pair of pits”, en este caso tenemos que fijarnos en la imagen (una chica en sujetador con los brazos alzados) para entender el juego de palabras “pits” y otra palabra con sonidos similares que la imagen evoca (“tits”). La ambigüedad es retenida a lo largo del texto y sobre todo al final al expresar: “After all, if you’ve got a nice pair of pits, flaunt them”. Otro ejemplo es el del anuncio de un coche de la marca Suzuki. Un Suzuki rojo está aparcado en una playa tranquila y solitaria. Aparece la siguiente frase nominal “sexy little beach”. La palabra “beach”, playa, evoca otra palabra que se pronuncia casi igual (“bitch”), el adjetivo “sexy” también enfatiza el juego de palabras, que continúa a lo largo del texto donde se explica las características del coche: “Drive Actino 4-wheel drive is sexiest underwear you could have, whilst you go topless as the sun shines”. La lengua inglesa ofrece más libertad lingüística que la lengua española debido al amplio abanico de posibilidades por sonido. Sin embargo, en español podemos encontrar palabras homófonas como las palabras “banco” y “sabe” en “tu otro banco” y “Hero sabe mejor” de los anuncios de Ing Direct y Hero respectivamente. En el primer ejemplo, “banco” se refiere a la identidad financiera y al asiento naranja que aparece en la imagen del anuncio. En el caso de Hero, la forma verbal “sabe” juega con los dos significados del verbo “saber”. El cuerpo del anuncio clarifica que Hero sabe mejor (quizás que otros) porque tienen nueve variedades deliciosas, y que saben cómo hacerlo porque cocinan como lo haría una madre para su hijo, por eso concluyen con “Mamá, tú sí que sabes”.

Otro ejemplo del uso de grafías no convencionales es el anuncio inglés del calzado Kickers, que con el uso de la palabra “anywear” compuesta por el indefinido “any” y el verbo “wear” anuncia unos zapatos que pueden ser utilizados con cualquier ropa (any wear) o en

cualquier lugar (anywhere), en este caso “where” entendido como adverbio de lugar. Cuando el lector identifica ambas equivalencias de reconforta intelectualmente. A veces, en los anuncios ingleses se utiliza el número “2” para referirse a la preposición “to”, como en el anuncio de teléfonos móviles en “Up 2 you from one 2 one”. En los anuncios españoles tenemos un caso similar cuando se utiliza la grafía “ke” por “que” como en “más ke amigas” del anuncio Kellogg’s.

Goddard (83-4) distingue otro recurso fonológico que es el uso de fonosimbolismo, recurso que asocia los diferentes sonidos con determinadas ideas, así por ejemplo, el uso de fricativas labio-dental sorda, labio-dental sonora y palatal sorda en nombres de productos de limpieza para sugerir su eficacia, como en Dash, Vim y Fairy. Sin embargo, estas cualidades abrasivas de los productos de limpieza también se expresa por medio de los significados de la propia marca del producto. Por ejemplo en el caso de Fairy, se refiere a una criatura imaginaria con poderes mágicos. Cuando estos productos se comercializan a otros países, normalmente conservan su nombre al menos que contengan connotaciones no deseadas. Dash, Vim y Fairy también son marcas comerciales en España.

Recursos como la aliteración, paralelismo y rimas también son frecuentes. La aliteración consiste en la utilización del mismo sonido / sonidos, normalmente consonantes, al principio de varias palabras en una secuencia lineal corta. Ejemplos de aliteración los encontramos en los siguientes anuncios:

- En un anuncio de “Oil of Ulay” en: “We can prove our colour can care” donde el sonido oclusivo, velar, sordo se repite varias veces.
- En el anuncio de Kleenex en: “Pack a pocket pack”, en el que se repite el sonido oclusivo, velar, sordo.
- En el anuncio de Toyota en: “Yaris ya. Ya es tuyo”, con la repetición del sonido lateral, palatal, sonoro.

A veces, la aliteración se refuerza con el uso del paralelismo como en el anuncio de maquillaje de la marca “Maybelline”: “Maybe she’s born with it. Maybe it’s Maybelline”. Ambas oraciones utilizan paralelismo sintáctico y fonológico con la repetición de los sonidos nasal, bilabial, y oclusivo, bilabial, sonoro en ambas oraciones y también con el juego de palabras del adverbio “maybe” que coincide grafológica y fonológicamente con el principio de la marca del producto “Maybelline”. En el anuncio español de Hyundai observamos que el paralelismo sintáctico “indestructible. invulnerable. i30” se refuerza con la aliteración del sonido /i/ que es el comienzo de la marca del coche i30.

La aliteración también se puede apreciar en forma de rima. Leech (186) define rima como la repetición de sonidos entre palabras o versos desde la última sílaba tónica de final de línea o verso. La rima, como la aliteración, es un recurso que ayuda a hacer los eslóganes más llamativos y fáciles de recordar. Ejemplos:

- El anuncio del Peugeot 206: “The drive of your life”, con el sonido /ai/ en “drive” y “life”.
- El anuncio de Pringles: “A flavor so bold that it bites back. Once you pop ... you can’t stop”, en la primera parte tenemos aliteración del sonido oclusivo, bilabial, sonoro /b/ en “bold”, “bites” y “back” y en la segunda parte nos encontramos con rima en las palabras “pop” y “stop”.
- El anuncio del coche Ford: “Pensados para disfrutar, hechos para durar” forma un pareado con rima de ambos infinitivos.

En general, podemos decir que el mundo publicitario ha establecido un tipo de discurso conciso, directo, atrevido y persuasivo. El lenguaje publicitario está lleno de figuras retóricas, con el frecuente uso del imperativo, de la segunda persona singular, y de elipsis, enfatizando el uso de verbos, adjetivos y sobre todo de sustantivos. En cuanto a las funciones de la lengua, la más utilizada es la función apelativa, el emisor pretende con su mensaje llamar la atención del receptor e influir sobre su comportamiento. Aquí, hemos tratado los recursos fonológicos más utilizados por los publicistas como son el uso de grafías no convencionales, el uso de fonosimbolismo, y el uso de aliteraciones, paralelismos y rimas, que hacen que los anuncios sean más fáciles de recordar. Estos recursos son utilizados en anuncios de lengua inglesa y lengua española, sin embargo, en la lengua inglesa existen vocales cortas y largas que dan lugar a la creación de juegos de palabras, un fenómeno que no se puede apreciar en los anuncios en lengua española. El reconocimiento de estos recursos por parte del lector hace que éste se reconforte intelectualmente, así provocando que compre el producto, ya que rápidamente asociará el producto con el anuncio.

BIBLIOGRAFÍA

- Gimson, A.C. y Cruttenden, A. (1994). *Gimson's Pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Goddard, A. (1998). *The Language of Advertising: Written Texts*. London: Routledge.
- Lavandeira Rojo, S. (1998). *A Linguistic Analysis of Advertising Discourse*. A Coruña: Universidade da Coruña. (Memoria de Licenciatura).
- Lavandeira Rojo, S. (2002). Los anuncios publicitarios en lengua inglesa desde la perspectiva fonológica. En Woodward, E.(ed). *Aspects of Culture*. A Coruña: Universidade da Coruña, 151-155.
- Leech, G.N. (1972). *English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*. London: Longman.
- Vestergaard, T. y Schroder, K. (1992). *The Language of Advertising*. Oxford: Blackwell.

LAS ACCIONES FORMATIVAS DEL SERVICIO DE RECURSOS EDUCATIVOS DE LA URV HACIA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN COMO ESTRATEGIA DE IMPLANTACIÓN DEL EEES

Luciana Leandro da Silva

luleandro@gmail.com

Máster Erasmus Mundus Mundusfor
Formación de Profesionales de la Formación
Universidad Rovira i Virgili (URV) Tarragona¹

Resumen

Este trabajo surge de la experiencia e investigación realizadas en el Servicio de Recursos Educativos de la Universidad Rovira i Virgili (SRE-URV). Centramos nuestro estudio en la formación del profesorado universitario para promover la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La reorientación del trabajo del SRE a través del Plan Estratégico de Docencia ha suscitado la demanda de creación de una Unidad Metodológica, desde la cual son diseñados proyectos y estrategias para la Universidad en el proceso de adaptación.

Nuestro foco de interés son las acciones formativas realizadas en el ámbito de cuatro proyectos. Su descripción histórica, el análisis de las acciones formativas implantadas en cada uno así como las entrevistas al personal, nos permitieron hacer una importante compilación de datos y verificar que el SRE tiene generado, en su proceso de soporte a la implantación de los Grados, una serie de conocimientos que necesitarían ser puestos en valor.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto de la experiencia e investigación realizadas durante las prácticas en el Servei de Recursos Educatius de la Universidad Rovira i Virgili (SRE-URV) y en el marco del Máster Erasmus Mundus – Mundusfor (Formación de Profesionales de la Formación)².

El interés por el tema de la formación del profesorado universitario se ha incrementado debido los cambios que se están produciendo actualmente en las universidades europeas como resultado del conocido Proceso de Bolonia, firmado inicialmente en 1999 por 29 ministros de educación y seguido de una serie de reuniones para concreción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

¹ Trabajo de investigación orientado por la Profesora Doctora Juana María Tierno (Departamento de Pedagogía - URV).

² Universidad de Granada (coordinadora), Universitat Rovira i Virgili, Universidade do Porto, Université de Reims Champagne-Ardenne y Hogskolen i Akershus.

Para contextualizar este Proceso es importante tener en cuenta que antes de la promulgación de la Declaración de Bolonia había la intención de unificación del sistema de Educación Superior en Europa. Según Tierno (2002: 71) ya en 1993 la UNESCO intentaba crear una política general para la Educación Superior, generando un amplio debate sobre el tema, lo que ha culminado en diferentes propuestas y tendencias para este nivel de enseñanza.

El Proceso de Bolonia tiene como principal objetivo aumentar el atractivo y la competitividad de la enseñanza superior europea, a través de los siguientes ejes: 1) la adopción de un sistema comparable de títulos y grados para facilitar el reconocimiento académico y la formación en los diferentes países miembros, 2) la adopción de un sistema basado en dos ciclos, 3) establecimiento de un sistema común de créditos (ECTS - European Credit Transfer System) para la flexibilidad, la transparencia, la transferencia, la comparabilidad internacional y la acumulación, 4) promoción de la movilidad de profesores, investigadores, estudiantes y personal administrativo 5) promoción de la cooperación para garantizar la calidad y 6) promoción del desarrollo de planes de estudios comparables (Dias Sobrinho, 2005: 180).

La aplicación de este Proceso en el contexto de las Universidades supone una serie de cambios, que a su vez son implementados a través de mecanismos estructurales y estrategias metodológicas que repercuten directamente sobre la labor docente.

En este sentido, las prácticas realizadas el SRE permitieron lanzar una mirada sobre la formación del profesorado universitario (formación de formadores) en el contexto de la adaptación al EEES, que es considerada una estrategia importante de difusión de los proyectos y demandas generadas por este proceso.

Conscientes de la importancia actual de esta temática en las universidades europeas, por las exigencias, tensiones, contradicciones y retos propios de este complejo proceso de cambio, proponemos la presentación de esta Comunicación con la intención de expandir el debate y proporcionar un intercambio de experiencias.

2. CONTEXTO Y DESARROLLO

El Servicio de Recursos Educativos de la URV fue creado en 2002 con la función de ofrecer soporte a la incorporación de las TIC a la docencia universitaria. Más recientemente, asumió la responsabilidad ampliada de colaborar en todos los procesos asociados a la mejora docente, organizando encuentros de formación para los profesores de diferentes centros y facultades, con el propósito de adaptarlos a los cambios y difundir las estrategias tecnológicas y metodológicas establecidas para la implementación del Espacio de Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad.

La aprobación del Pla Estratègic de Docència (PLED) en 2003 ha impulsado el proceso de adaptación de la URV a las demandas del EEES, estableciendo nuevas acciones, metodologías y adoptando un modelo docente centrado en el alumno y en el modelo de aprendizaje por competencias.

Este Plan es el marco que regula las acciones del SRE hacia la comunidad académica, haciendo de éste el principal colaborador en los procesos de mejora docente. En este sentido, el SRE es un lugar privilegiado para observar el proceso de adaptación, ya que es el responsable de diseñar, implementar y evaluar proyectos, cuya estrategia principal de difusión consiste en la formación del profesorado.

La reorientación del trabajo del SRE a través del PLED ha suscitado la demanda de creación de una Unidad de Soporte Metodológico (USM), desde la cual son diseñados proyectos y estrategias para ayudar a toda la Universidad en el proceso de adaptación.

Durante las prácticas realizadas en el SRE, centramos nuestra atención sobre las acciones formativas realizadas en el ámbito de 4 proyectos:

- Ejercicio Metodológico (EM-DOCnet)
- Plan de Acción Tutorial (PAT)
- Evaluación por Competencias (AxC)
- Plan de Trabajo (PT)

Todos estos proyectos son diseñados desde la Unidad de Soporte Metodológico (USM), y apoyados por herramientas y aplicativos informáticos desarrollados por la Unidad de Soporte Tecnológico (UST). Ese trabajo conjunto hace más eficaz la difusión de los proyectos, resaltando el hecho de que toda herramienta electrónica creada implica determinadas concepciones y metodologías educativas.

La descripción histórica de los proyectos, así como el análisis sobre las acciones formativas implantadas en cada uno, nos permitió una compilación de datos importante y nos ayudó a situarlos en virtud de los objetivos planteados. Hemos organizado los datos en cuadros analíticos que enmarcaban cuatro puntos principales: objetivos, líneas de acción, evidencias y resultados. También analizamos algunos datos más objetivos de las acciones formativas: número de sesiones, horas de formación, número de participantes y titulaciones o centros implicados. Los resultados apuntarían hacia las posibilidades y límites de cada proyecto, así como al nivel de desarrollo de los mismos.

La fase final del estudio, consistió en un análisis sobre los procesos de evaluación y seguimiento presentes en cada proyecto y también en el trabajo del SRE como un todo.

3. MARCO TEORICO

La problemática de la formación de formadores es un tema que está en la agenda de la comunidad europea hace por lo menos 30 años. Según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) el interés por la formación de formadores ocurre debido a la importancia creciente de la formación profesional y está asociada a la preocupación por la cualificación del capital humano en la construcción de Europa y las nuevas formas de utilización de los recursos humanos en el sistema económico (Dupont & Reis, 1991:1).

La formación de formadores se inscribe, así, en el campo de la formación profesional que es permanente y susceptible a las demandas de nuevos perfiles profesionales, para que pueda dar respuesta a los continuos cambios en el mundo laboral y en la sociedad en su conjunto. Ante los cambios que están ocurriendo actualmente en el ámbito de las Universidades Europeas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, observamos una intensificación de la preocupación en torno a la formación de los formadores, en este caso del profesorado universitario, ya que son vistos como agentes centrales del cambio pretendido, mediante una reconfiguración del papel de la docencia en la educación superior.

El nuevo perfil del profesorado está asociado sobre todo a las transformaciones que están afectando la universidad en los últimos años. Según Zabalza (2002: 31), esas transformaciones (ligadas sobre todo a los cambios en el sentido social de las universidades, masificación, control social y formación a lo largo de la vida) repercuten en el desarrollo de la docencia universitaria de las siguientes formas:

- Ampliación de las funciones, pasando a integrar asesoramiento, apoyo, coordinación, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios, preparación de materiales didácticos en soportes a distancia.
- Exigencia de mayores esfuerzos en planificación, diseño y elaboración de propuestas docentes, lo que también incluye la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de la docencia para adaptarla a las condiciones variables de los estudiantes.
- Incremento de la burocratización didáctica, programación de las disciplinas, participación en reuniones, realizar revisiones, informes de evaluación, etc.
- La aparición de reservas individuales, el mundo privado de los profesores, permeado por individualismo, atomización curricular, libertad de cátedra y opacidad.

Todos esos cambios apuntan a la formación como estrategia de adaptación del profesorado a este nuevo perfil pretendido. También nos hacen reflexionar sobre cuáles serían los caminos más viables para la formación del profesorado o cuál sería la mejor manera de formar a los formadores.

Es importante resaltar que la URV ha asumido este compromiso con la formación de sus docentes mucho tiempo antes de la implantación de Bolonia. Según las memorias del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), ya existían en la década de los 90 los Planes de Formación del Personal Académico (PFPA) que en el curso académico 2004-2005 pasaran a ser llamados de Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PROFID), ya mucho más en la línea de los planteamientos del Espacio Europeo.³

El análisis de la relación que existe entre los planes anteriores y posteriores a la implementación del EEES nos parece interesante, pero se escapa de nuestro objetivo en este momento. Nos centramos en lo que es la formación dentro del SRE y por lo tanto, ya dentro de la convergencia europea.

4. OBJETIVOS

- Recoger informaciones sobre las acciones formativas incorporadas por el SRE hacia los profesores en el marco de los proyectos denominados “EEES”.
- Realizar un análisis sobre el seguimiento y evaluación del proceso de implantación del PLED, enfocando la formación.
- Conocer el perfil y la opinión de los técnicos-formadores del SRE sobre las acciones formativas ofrecidas al profesorado.
- Realizar un análisis DAFO y conocer las propuestas de mejora de los técnicos – formadores sobre la estructura del SRE y las acciones formativas impartidas por este.

5. METODOLOGÍA

La metodología adoptada consistió en:

- **Lectura y análisis de diversos documentos** internos y publicados por el SRE, los cuales serían la base para la descripción y seguimiento histórico de las acciones formativas implantadas.

³ Para obtener más informaciones, consultar la página Web: http://www.ice.urv.cat/modules.php?name=prof_urv&file=memories

- **Observación y experiencia** durante las prácticas (180h), así como la participación en diferentes sesiones formativas (siete sesiones en total, en diferentes centros de la URV).
- **Realización de entrevistas** a cinco técnicos del SRE y dos coordinadores con el objetivo de conocer el perfil de los técnicos-formadores y sus opiniones sobre el Servicio y la formación ofertada.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. Acciones formativas en el marco de los proyectos “EEES”

El análisis transversal de los cuatro proyectos denominados “EEES”, ha puesto de manifiesto la relevancia del Ejercicio Metodológico, debido al esfuerzo de formación y difusión hecho. Podemos considerarlo la base de todo el proceso de adaptación, ya que también ha abierto camino para los demás proyectos. Todo el trabajo realizado en este proyecto en el periodo de seis años fue una especie de warm-up, o sea, un calentamiento para poner en marcha de modo estratégico y continuo las adaptaciones necesarias para la armonización europea.

Este proyecto evidencia la importancia de la planificación de la docencia en el marco del EEES. Su proceso de implantación también demuestra que la adaptación de las titulaciones fue lenta y gradual, empezando por medio de proyectos piloto en algunos centros y expandiéndose progresivamente a toda Universidad.

Posteriormente, se implantó el Plan de Acción Tutorial, un proyecto que define las acciones para facilitar el seguimiento y orientación del estudiante. La tutoría académica está considerada por la URV como un proceso de carácter formativo e integral desarrollado por los docentes con la finalidad de orientar y acompañar al alumno/a desde el momento en que llega a la universidad hasta su incorporación al mundo laboral.

Las acciones formativas en el marco de este proyecto tienen la mayoría de las veces el formato de talleres, en los cuales son presentados los principales hitos del proyecto y se informa a los tutores sobre el uso de la plataforma, un soporte electrónico llamado “e- Tutorías” que ayuda a acompañar y orientar a los estudiantes.

Los otros dos proyectos (Plan de Trabajo y Evaluación por Competencias) son más recientes y están en plena fase de implantación. Hemos verificado que es preciso invertir más esfuerzos en ellos, dado que existe una preocupación y demanda en cuanto a la evaluación de los procesos y a la concreción de la planificación docente.

6.2. Evaluación y seguimiento

Actualmente la evaluación y el seguimiento del proceso formativo son considerados ejes para la garantía de la calidad en la Educación Superior. La construcción del EEES se fundamenta en el principio de que las Universidades son las principales responsables del tema de la calidad. Por ello se establecen directrices y estándares desde la Asociación Europea para Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA), fundada en el año 2000.

Esa desconcentración⁴ de responsabilidades hacia las universidades trae consigo la necesidad de establecer mecanismos nacionales y regionales de regulación. Surgen así las

⁴ Entendemos por desconcentración un proceso parecido a la descentralización, pero donde las decisiones son tomadas por el órgano central, que descentraliza solamente la ejecución. El proceso de desconcentración de responsabilidades hacia las universidades puede

agencias externas de calidad, con el papel de colaborar y exigir de las universidades una política muy clara con respecto a esa temática. En el caso de la URV, son dos las agencias que influyen más directamente: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Con eso, se denota la importancia atribuida a estos dos ejes para la garantía de calidad y éxito en los proyectos. Sin embargo, es un reto ampliar el proceso evaluativo en el SRE, especialmente en lo que toca a las acciones formativas implantadas.

Existe en la dinámica interna del Servicio una especie de evaluación formativa, que se va realizando mediante una revisión anual y a través de las reuniones de trabajo del equipo, que sirven para aportar mejoras a los proyectos. De todos los modos, faltan evidencias documentales de cada acción implantada, ya que se trata de un proceso muy dinámico y que muchas veces tiene que concretar ciertos objetivos “sobre la marcha”.

El análisis sobre el seguimiento y evaluación ha demostrado que estos son procesos presentes desde el diseño y planeamiento de los proyectos, pero su concreción es un reto que se está intentando alcanzar. Según la opinión de los entrevistados, el incremento de recursos, tanto humanos como económicos sería esencial para hacer un mejor seguimiento y evaluación de las acciones formativas, documentarlas y dar visibilidad al trabajo realizado. En este sentido, se destaca la idea de poner en valor los conocimientos que el SRE genera sobre su propio funcionamiento.

6.3. Análisis de las entrevistas: perfil y opinión de los técnicos-formadores

El objetivo de la realización de las entrevistas era conocer el perfil de los técnicos formadores del SRE y sus puntos de vista sobre la estructura general del Servicio, así como de las acciones formativas impartidas. El guión estaba dividido en dos partes (general – sobre la estructura del SRE y específica – sobre las acciones formativas) y cada una tenía sus propios indicadores, los cuales fueron transformados en veinte ítems. Las aplicaciones fueron hechas entre noviembre y diciembre de 2009 en el propio SRE, en una sala donde normalmente se hacen reuniones del equipo.

El contacto y las entrevistas con los técnicos y coordinadores demuestran que estos poseen un alto nivel de formación y tienen conciencia de los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan. Además, revela una importante sintonía entre el equipo, que se reúne periódicamente para discutir problemas, evaluar proyectos e implantar estrategias de soporte a la docencia. Aquí esbozamos algunos rasgos del perfil de los técnicos-formadores, detectados a través de las entrevistas:

- En general son personas jóvenes (media de 32 años), con espíritu innovador, actualizadas y motivadas. También tienen una excelente capacidad de expresión, comunicación y empatía.
- Su formación y experiencia son, en general, bastante amplias y dentro del campo pedagógico y/o tecnológico.
- El tiempo de trabajo en el SRE es de cinco años en media (cuatro trabajan allá desde hace más de cinco años, otros tres desde hace un año o menos)
- Desarrollan funciones de soporte a la docencia, creación y diseño de herramientas, proyectos, materiales de apoyo y formación.

presentar la ventaja de proporcionarles más autonomía y respeto a la idiosincrasia en los procesos, pero también apuntar para una culpabilidad/responsabilidad individual sobre los posibles problemas o fracasos detectados.

Respecto a las competencias que consideran relevantes para un formador de formadores, las que aparecen en la mayor parte de las entrevistas son las de Comunicación y Empatía. La primera implica ser buen comunicador y receptor, además de dominar los medios de comunicación y la comunicación verbal y no verbal. La empatía está asociada a: comunicación y escucha, adaptación al grupo, flexibilidad y capacidad de comprender y ponerse en el lugar del otro.

Para presentar el análisis de las respuestas sucintamente, construimos un cuadro con las categorías predefinidas, o sea, nuestras hipótesis o expectativas de respuesta, así como las categorías emergentes, las que aparecieron en las respuestas de los entrevistados.

Cuadro 1 – Entrevistas SRE: Categorías predefinidas y emergentes

Indicadores/ Conceptos	Categorías predefinidas	Categorías Emergentes
Tareas del SRE	Apoyo a la docencia, (especialmente en los temas de adaptación al EEES)	Apoyo a la docencia, organizar las titulaciones en su proceso de adaptación al EEES, trabajo integrado entre USM y UST, asesoramiento tecnológico y metodológico a los centros.
Amenazas al SRE	Insuficiencia de recursos	Crecimiento y evolución de las demandas, falta de tiempo, insuficiencia de recursos, indefinición y plazos de implementación del EEES, canales de comunicación, resistencia al cambio
Oportunidades del SRE	Trabajo en equipo, apoyo del vicerrectorado	Rol interactivo, potencial humano, implicación y motivación del personal, trabajo en equipo.
Lugar/ importancia de las acciones formativas	Importante, pero no central.	Tarea fundamental, importante estrategia de implantación y difusión de proyectos, pero el SRE no es responsable por la formación, sino el ICE.
Puntos Débiles de las acciones formativas	Enfrentamientos con el profesorado	Limitación de la modalidad presencial; predisposición del profesorado; falta conocer al profesorado nuevo de cada curso académico; falta tiempo para alcanzar retos y documentar las acciones.
Puntos Fuertes de las acciones formativas	Contacto con la realidad de los centros	Contacto con el profesorado; flexibilidad y formación a la carta; orientación práctica de las acciones (taller); soporte de los técnicos de centro (TSQD) y implicación de los Responsables (RdE).

A través del cuadro se nota que algunas categorías predefinidas se confirmaron en las repuestas de los técnicos, pero emergieron muchos otros aspectos no esperados. En el caso de las amenazas, aparecieron algunos problemas relacionados con la comunicación y con la resistencia al cambio.

También con relación a los puntos débiles se confirmaron algunos enfrentamientos con el profesorado, especialmente respecto a la disposición que éstos tienen para utilizar o no las nuevas herramientas. En los fuertes, el contacto con la realidad de los centros y con el profesorado como usuario final, así como la flexibilidad del SRE para realizar formaciones bajo demanda.

Otro punto importante en el análisis está relacionado con el tema del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que en ningún momento se ha preguntado sobre esto directamente. Sin embargo, esta temática ha sido citada por todos los entrevistados, aunque no en el mismo ítem cuestionado.

Hemos verificado que en la mayor parte de las veces el EEES está relacionado con dos indicadores distintos: a) la estructura y las tareas del Servicio hacia la comunidad académica; b) un punto de amenaza al mismo, aunque en dos de las citas aparece también como una oportunidad.

El hecho de que aparezca en términos de estructura se explica debido a la creación de la Unidad Metodológica, que desde su inicio estaba asociada a la adaptación al EEES. Por eso, es comprensible que esto aparezca como principal demanda de esta Unidad.

En cuanto al punto relativo a las amenazas, expresa bien la complejidad y las contradicciones propias del proceso de innovación y adaptación que viven las universidades europeas. Escuchando la voz de los técnicos que trabajan directamente con esta problemática, lo que pasa en la URV es que las demandas externas sobrecargan el SRE (y probablemente a los centros también) y dado que éste no tiene una estructura adecuada para cumplir los requerimientos dentro de los plazos exigidos, eso deja de ser una oportunidad y pasa a ser una amenaza para la institución.

Para el estudio de las amenazas, oportunidades, puntos débiles y fuertes hemos construido un análisis de tipo DAFO.

Cuadro 2: Análisis DAFO del SRE de acuerdo con los técnicos entrevistados

Nivel estructural SRE	Amenazas ✚ Crecimiento y evolución del servicio (servicio a toda la Universidad y ampliación de las demandas). ✚ Faltan personas trabajando: recursos son finitos. ✚ Falta de tiempo (sobre todo en los temas EEES). ✚ Indefinición y plazos de erradicación de las cosas. ✚ Canales de comunicación a veces no están bien claros dentro de la casa. ✚ La propia de estar trabajando en el ámbito de la innovación, abrir caminos. ✚ La reticencia al cambio (especialmente por parte del profesorado).	Oportunidades ✚ Rol bastante interactivo, vínculo entre lo que se quiere y la aplicación de esto. ✚ Potencial Humano, capacidad para formar. ✚ Ofrecer acceso de toda Universidad a las tecnologías de la información y de la comunicación. ✚ Intenta trabajar mucho en equipo ✚ Personal SRE está muy implicado y motivado.
Nivel acciones formativas	Debilidades ✚ La forma de difusión, por eso no viene suficiente gente. ✚ Formaciones se plantean de forma genérica. ✚ No se conoce el profesorado que habrá nuevo para el curso que viene. ✚ Limitación de la modalidad presencial. ✚ La cantidad de retos, falta tiempo y recursos para documentar las acciones. ✚ Uso excesivo de Power Point. ✚ No son actividades formativas obligatorias. ✚ Predisposición de los profesores (muchos solo vienen por título o por obligación/ algunos manipulan las sesiones).	Fortalezas ✚ Proximidad con el profesorado, continuación del contacto vía mail o teléfono (asesoría). ✚ Los proyectos se adaptan al ritmo y necesidades de los centros. ✚ Flexibilidad, formación bajo demanda. ✚ El volumen de profesorado y de estudiantes que utilizan la plataforma es creciente y exponencial. ✚ La orientación metodológica y orientación al producto (taller) ✚ Idea de practicidad, aprovechar ese tiempo para realizar cosas ✚ Soporte de técnicos de centro (TSQD) e implicación de los Responsables de Enseñanza (RdE).

Podemos observar que un tema recurrente es la falta de recursos humanos y de tiempo, que es una amenaza debido a la cantidad de demandas y los plazos que el SRE debe atender.

Las fortalezas de las acciones formativas se sitúan en la orientación práctica de las mismas y en la flexibilidad del SRE para adaptarse a la demanda de los centros.

Como todo análisis DAFO, lo importante es concentrarse en las amenazas y debilidades para construir propuestas de mejora. Así también los entrevistados hicieron sus propuestas de mejoras, tanto a nivel estructural, como a nivel de acciones formativas.

Nos ha sorprendido la cantidad de propuestas hechas por los técnicos para mejorar la estructura del SRE. Si quisiéramos hacer una lista con las propuestas, por prioridad, tendríamos lo siguiente:

- Más recursos (especialmente humanos);
- Mejorar la comunicación dentro y fuera del SRE;
- Mejorar la definición de las directrices;
- Proponer otras modalidades de formación, con el auxilio de las TIC;
- Poner en valor conocimientos del SRE sobre su funcionamiento;
- Ahondar en la perspectiva de internacionalización;
- Implicar más al profesorado en la formación;
- Profundizar en los temas de orientación académico-profesional del estudiante;
- Pilotar cursos y aplicativos.

Entre las propuestas de mejora de las acciones formativas, sobresale la de que la formación debe tener un carácter más virtual y menos presencial. En gran parte esa potenciación de las TIC se propone para facilitar el trabajo, pero también debido a la falta de tiempo y recursos para ofrecer formación presencial a todos los profesores. Además, se pone énfasis en la realización de un trabajo conjunto con el ICE, para dar más sentido a las acciones formativas que son parte del Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PROFID).

Otra propuesta que se destaca es la necesidad de implicar más al profesorado en la formación, promoviendo una formación entre pares o en cascada.

Con eso hemos logrado comprender que la mejora de las acciones formativas del SRE depende de la potenciación y valoración del trabajo y opinión de sus técnicos-formadores, ya que estos poseen puntos de vista y propuestas muy interesantes y pertinentes para las mismas.

7. CONCLUSIONES

A través del presente estudio se pudo verificar que el SRE genera, en su proceso de soporte a la implantación de los Grados y a la adaptación al EEES, una serie de conocimientos sobre la formación que carecen de mayores análisis y de reconocimiento, dado que a pesar de sus esfuerzos, la función de formar al profesorado es más reconocida como tarea del Instituto de Ciencias de la Educación.

La planificación por proyectos desde el SRE puede ser considerada una innovación importante, visto que es capaz de definir con mayor precisión las acciones de implantación, de acuerdo con el contexto y los participantes. Además, el contacto con las titulaciones, con los técnicos de centro (TSQD) y con los Responsables de Enseñanza (RdE) es una ventaja muy interesante para seguir planteando con éxito las innovaciones que desarrolla.

La formación es vista como la principal estrategia de difusión de los proyectos hacia la comunidad académica. Además, se constató que el formato privilegiado es el taller, donde el profesorado sale con un producto, con una tarea hecha.

Con el estudio nos quedó claro que los proyectos SRE son vivos, es decir, están en plena vigencia y son objeto de modificaciones, adaptaciones y mejoras conforme van concretando su implantación. Algunos objetivos planteados al inicio ya fueron alcanzados, pero existen otros que aún están en proceso. Es preciso hacer una revisión y replanteamiento a

partir de los cuadros de resultados para mantener la coherencia con aquello que se pretendía alcanzar al inicio, o incluso reformular algunos objetivos, a partir de las demandas y necesidades detectadas.

Por tanto, sería fundamental realizar una consulta a los profesores para saber exactamente lo que piensan sobre las formaciones en marcha y detectar sus necesidades reales de formación.

Finalmente, consideramos que el estudio realizado nos ha proporcionado una comprensión más amplia sobre el complejo proceso de formación del profesorado universitario en el contexto de la adaptación al EEES y puede ayudar al SRE en la organización de los datos de las acciones formativas y en la reflexión sobre los retos que todavía están por alcanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Cela, J.M. y Gisbert, M. (2008). *La URV cap a l'EEES: Procés d'adaptació de les titulacions de la URV a l'EEES*. Tarragona: Publicacions URV.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dupont, G. y Reis, F. (1991). *La Formación de Formadores: problemática y evolución*. Berlín: Documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).
- Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Revista Educação & Sociedade*, 77, 185-206.
- Hornilla, T. (coord.,1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Maggi, B. (2009). *El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje*. Madrid: Modus Laborandi.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Sanmamed, M. G. (org., 2006). *O EEES: Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. IES Compostela, ACSUC: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tierno, J.M. (2002). *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos*. Tesis Doctoral, Departament de Pedagogia, FPCE-URV.
- URV (2007). *Un projecte compartit de canvi educatiu. La Universitat Rovira i Virgili davant l'espai europeu d'educació superior*. Tarragona: Publicacions URV.
- URV (2003). *Pla Estratègic de Docència de la URV (PLED)*. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de: <http://www.urv.cat/media/upload/arxius/urv/pled.pdf>
- Valverde, C. (1998). *Alternativas epistemológicas na legitimação das concepções da formação*. Mimeo: Universidade do Porto.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPORTAMIENTO MELÓDICO EN UNA IMPROVISACIÓN MUSICAL.

Martín Leránoz Iglesias

martin.leranoz@usc.es

Cecilia Portela López

ceciliam.portela@usc.es

Área de Didáctica de la Expresión Musical.
Universidad de Santiago de Compostela.

Resumen

Presentamos el planteamiento y la elaboración de un sistema de categorías sobre el comportamiento melódico en una improvisación musical de una investigación que está en fase de conclusión. Utilizamos la metodología observacional aplicada a una conducta musical que ha sido llevada a la práctica por el alumnado del 1º curso de la Especialidad de Maestro en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Para su desarrollo se han registrado un total de treinta y seis improvisaciones ejecutadas al carillón, a partir de la interpretación de la obra “Blues de Formación”(autor: M. Leránoz, 2005). Su aplicación nos permitirá reflexionar sobre el infrecuente uso de la metodología observacional aplicada al campo de la educación musical.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es la observación? La respuesta a esta pregunta dependerá de la intención que posea la persona que la formule. Para Bakeman & Gottman (1989: 23) la observación es ‘una vía específica de acceso a la cuantificación de la conducta. Esta aproximación se refiere típicamente a la ocurrencia espontánea de la conducta que se observa en contextos naturales’. En esta investigación utilizamos la observación como método científico para conocer, analizar y cuantificar una conducta, un comportamiento melódico que surge de una interpretación basada en una improvisación musical.

Esta conducta a observar, ‘respuesta musical’, se llevó a cabo en un contexto natural y sistemático, al igual que puede ser la sonrisa o el llanto de un niño para un psicólogo o una conducta motriz para el estudio de un deportista. Según Evertson & Green (1989: 306), ‘La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, cómo se analizan los

datos y qué uso se le da a los datos'. En nuestro estudio observamos una conducta musical que aunque requiere previamente una conducta físico-espacial (tocar con la baqueta en una placa de un carillón), únicamente nos centramos en analizar la respuesta melódica de la propia interpretación. Como señala Anguera (1988:7) 'la observación no puede incidir de forma válida mas que en conductas exteriorizadas con soporte verbal o motor', en este sentido, si la acción observada es la respuesta melódica, la conducta del observador queda centrada exclusivamente en un proceso de percepción auditiva, quedando excluida la observación por percepción sensorio – visual. En nuestra observación entraron en juego dos aspectos que modificamos de la siguiente manera:

Acción observada → Respuesta melódica

Conducta del observador → Percepción auditiva

La literatura científica no nos ha aportado ningún estudio de carácter general sobre la improvisación musical, e improvisación sobre un blues en particular, que esté relacionado con la metodología observacional. Nos hemos encontrado ante un gran vacío que impide que formulemos una hipótesis de conocimiento paralelo a otros estudios semejantes, como los que por ejemplo pueden ser aplicados al deporte o a la actividad física. En cualquier caso, poseemos criterios de conocimientos teóricos sobre la práctica a realizar y debemos de ser capaces, en la medida de lo posible, de formular una o varias hipótesis que puedan buscar relaciones de causalidad entre variables que determinemos en la observación.

Esta investigación tiene por propósito estudiar el comportamiento melódico, y sobre todo, la importancia que tienen en una improvisación musical los sonidos fundamentales de una escala, ya que producen reposo y estabilidad tonal, frente a la tensión e inestabilidad que producen los sonidos de paso.

Otro propósito de estudio que pretendemos es demostrar que se pueden emplear y aplicar herramientas de observación y su posterior análisis estadístico en un estudio de comportamiento musical, al igual que por ejemplo, se realiza en una actividad física o similar.

2. LA IMPROVISACIÓN COMO ELEMENTO DE ESTUDIO

Entendemos la improvisación como una composición instantánea basada sobre elementos constituyentes de la música. Dichos elementos son los formados por el ritmo, la melodía, la forma, la armonía, la expresión musical, el timbre y la textura. Tomando como base la melodía y la armonía, casi siempre nos encontramos en la discusión sobre qué alturas son las más adecuadas para que 'suene bien' una improvisación, por un lado, utilizando notas reales del acorde, o por el contrario, notas de paso que actúen como tensores en el acorde.

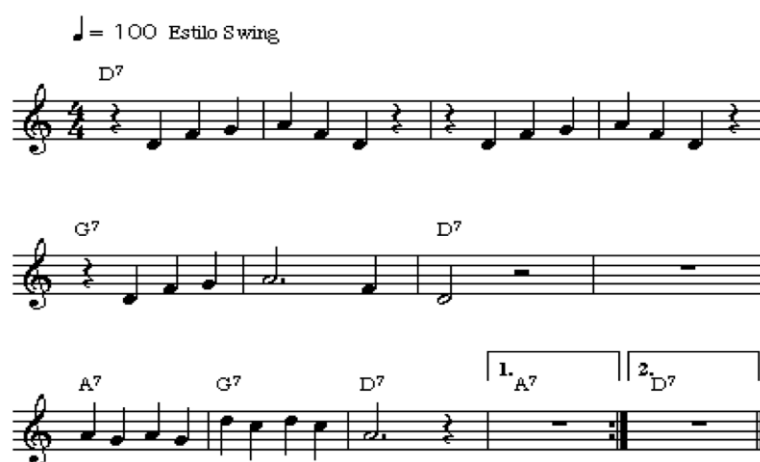
Para Dalcroze, en Bachman (1998: 92) 'improvisar es expresar sobre el terreno los pensamientos tan rápidamente como se presentan y se desarrollan en nuestra mente'. Entendemos, que una improvisación es una composición instantánea, donde 'el intérprete debe encadenar rápidamente los ritmos y las armonías, de asimilar en el plazo más breve posible las combinaciones de las duraciones, de prever y preparar las paradas y las vueltas al movimiento' (Dalcroze en Bachman 1998: 4).

Al igual que en una composición, en donde hay un conocimiento cognitivo de base fundamentado sobre todos los elementos que intervienen en la misma (ritmo, melodía, armonía, forma, textura etc...), en una improvisación ocurre exactamente lo mismo pero de forma inmediata. Para Schoenberg (1993: 168) 'La diferencia entre una composición

escrita y una improvisada, es la velocidad de producción. En general, una improvisación se atenderá a su tema, mas por el ejercicio de la imaginación y de la emoción, que por las facultades estrictamente intelectuales'. En otro sentido más academicista, Molina (1994: 72) 'improvisar consiste en utilizar los elementos conocidos para acadar un resultado novo. No campo musical los elementos pueden ser rítmicos, melódicos, harmónicos e formais'.

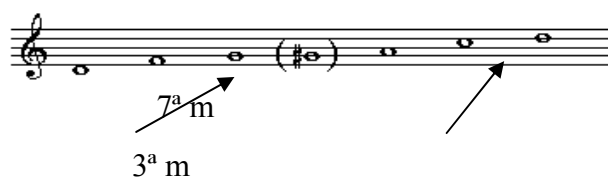
Nuestra improvisación se genera a partir de un blues titulado, el 'Blues de Formación' compuesta por Leránoz, M. (Fig. 1) y que forma parte de una de las actividades desarrolladas en la programación de la materia Formación Instrumental de la Especialidad de Maestro Especialista en Educación Musical. Es un típico blues de doce compases con una sencilla melodía compuesta para flauta de pico soprano, un acompañamiento con instrumentos escolares y una base de piano e instrumentos de pequeña percusión.

Fig 1. Tema: Blues Formación Instrumental (M. Leránoz)



El blues está en la tonalidad de Re (Fig. 2) y se tendrá en cuenta, que sólo en la parte de la improvisación, la tercera de los acordes de tónica y dominante, puedan estar rebajadas medio tono de lo normal. Esto es debido a que la escala originaria de blues de re, contiene estas dos terceras alteradas medio tono descendente.

Fig 2. Escala empleada

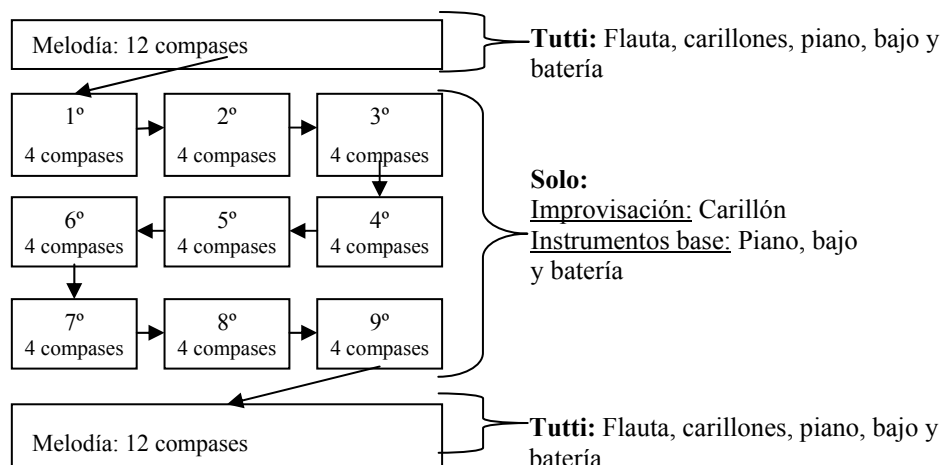


3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez planteado el problema de estudio, el comportamiento melódico en una improvisación musical partiendo de la partitura 'Blues de formación', nos queda por determinar quién, dónde, cómo y cuándo vamos a desarrollar nuestra práctica de campo. Como hemos señalado anteriormente, 'Blues de formación', forma parte de una de las actividades que se desarrolla en la materia de Formación Instrumental. Así que decidimos que el registro de la muestra va a ser realizada a través de las improvisaciones del alumnado que participa en dicha actividad. Por ello planificamos cuatro sesiones estructuradas de la siguiente forma: las dos primeras en el grupo A (10:00 h), que coinciden que son los mismos instrumentistas

que improvisan tanto en la primera como en la segunda y otras dos en el grupo B (12:00 h), que en este caso no coinciden los alumnos que improvisan en la primera con la segunda vez. Por lo tanto, cuatro muestras con sus nueve improvisaciones por muestra, dando un total de treinta y seis improvisaciones que serán grabadas en formato vídeo digital (Dv) para su posterior conversión a formato DVD. Previo al registro del comportamiento, orientaremos al alumnado sobre los aspectos armónicos de los acordes empleados, la escala generada de blues en Re y la estructura formal de la partitura que a continuación detallamos (Fig. 3).

Fig 3. Orden de la improvisación



4. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Para desarrollar nuestra práctica, necesitamos un instrumento de observación *ad hoc*, es decir, un instrumento adaptado a nuestras necesidades específicas. Escogemos un sistema de categorías ya que requerimos un instrumento que contemple la opción de poder recoger dos o más conductas simultáneas a la vez y no ser mutuamente excluyentes. Como señala Anguera (1988: 29,30) ‘se pretende un registro en que se contemplen simultáneamente diversos criterios, en especial, la ubicación en el entorno y el de la conducta; cada uno de ellos se toma como base (identificado mediante un código) para establecer una serie de subcategorías o variedades posibles respecto a dicho criterio, con el fin de poder enlazar después los códigos de cada uno, y formar una cadena macrocódigo que será sustituida por otra en el momento en que se presente variación en al menos uno de los criterios’.

A la hora de elaborar el sistema de categorías debemos de tener cuidado en no dejar ninguna conducta fuera del sistema. Para ello, realizamos diversos ensayos que nos permita elaborar un instrumento que recoja todas las conductas posibles que puedan aparecer en la muestra. El resultado es el siguiente sistema de categorías (Fig. 4) que a continuación explicamos.

Fig 4. Sistema de categorías

Categorías ▯	a) Localización	b) Sonido - Altura	c) Acentuación
Núcleo categorial ▯	T = Iº grado (tónica) S = IVº grado (subdominante) D = Vº grado (dominante)	M = mono-sonido X = Poli-sonido G = Glisando R = Trémolo	1 = Fuerte 2 = Débil 3 = Síncopa 4 = Contratiempo
Subcategorías ▯		F = Fundamental A = Acorde P = Paso	

A continuación definimos los núcleos categoriales y los grados de apertura o subcategorías del sonido-altura:

a) Localización de la improvisación

- Iº grado, acorde de tónica: Es la ubicación temporal en la que se encuentra el acorde de tónica dentro de la progresión standard de blues-rock. Esta categoría se codifica con la letra T (Tónica).
- IVº grado, acorde de subdominante: Es la ubicación temporal en la que se encuentra el acorde de subdominante dentro de la progresión standard de blues-rock. Esta categoría se codifica con la letra S (subdominante).
- Vº grado, acorde de dominante: Es la ubicación temporal en la que se encuentra el acorde de dominante dentro de la progresión standard de blues-rock. Esta categoría se codifica con la letra D (dominante).

b) Sonido - altura

- Mono-Sonido: Es la acción de producir un único sonido independientemente de su altura. Esta categoría se codifica con la letra M.
- Poli-sonido: Es la acción de producir dos sonidos (posibilidad de dos baquetas) independientemente de sus alturas. Esta categoría se codifica con la letra X.
- Glisando: Es la acción de producir una serie de sonidos por el movimiento de pasar-frotar la baqueta con velocidad “rápida” por todas o parte de las placas del instrumento tanto de manera ascendente como descendente. Esta categoría se codifica con la letra G.
- Trémolo: Es la acción de producir un mono-sonido o un poli-sonido por el movimiento “rápido” de golpear una o dos placas independientemente de sus alturas. Esta categoría se codifica con la letra R.

c) Subcategorías: grado de apertura

- Sonido Fundamental: Es aquel que pertenece al acorde siendo la más importante de todos; es el primero y sirve de base para formar los acordes. Esta categoría se codifica con la letra F (fundamental).
- Sonido del acorde: Es aquel que pertenece al acorde excluyendo la fundamental, pudiendo ser la tercera, quinta o séptima del mismo. Esta categoría se codifica con la letra A (acorde).
- Sonido de paso: Es aquel que no pertenece al acorde. Esta categoría se codifica con la letra P (paso).

d) Acentuación

- Fuerte: Es aquel sonido que coincide con algún pulso del compás. Esta categoría se codifica con el número 1.
- Débil: Es lo contrario de fuerte, aquel sonido que no coincide con ningún pulso del compás. Esta categoría se codifica con el número 2.
- Síncopa: Es aquel sonido que coincide en una parte débil del pulso y que se prolonga a una parte fuerte del siguiente pulso. Esta categoría se codifica con el número 3.

- Contratiempo: Es aquel sonido que coincide en una parte débil del pulso, situándose en el medio de dos pausas. Esta categoría se codifica con el número 4.

5. REGISTRO DEL COMPORTAMIENTO

Antes de emplear nuestro sistema de categorías en la recogida de datos, probamos el mismo en una serie de ensayos para verificar su fiabilidad en los apartados y núcleos categoriales escogidos. Una vez ensayado y demostrada su funcionalidad, procedemos a realizar la práctica tal y como hemos señalado en el apartado anterior.

Cuando en una práctica de observación, intervienen dos o más observadores, es conveniente cotejar y unificar los registros codificados entre todos ellos. Como señalan Bakeman & Gottman (1989: 131-132): ‘existen al menos tres razones principales para examinar la concordancia entre los observadores. La primera consiste en asegurarnos a nosotros y a los demás que nuestros observadores son precisos y nuestros procedimientos replicables; la segunda es calibrar múltiples observadores con cada uno de los demás o con algún estándar establecido previamente y la tercera razón, está en la producción feed-back cuando los observadores están siendo entrenados’

Una fórmula estadística útil para corregir la concordancia del azar es el índice de kappa de Cohen (Fig. 5). Calculamos el Kappa sobre la muestra de las alturas (F A P) correspondientes a la primera improvisación de estructura del primer blues es decir, los 12 primeros compases de la primera improvisación, obteniendo un resultado fiable sobre la muestra.

Fig 5. Fórmula de Kappa

$$K = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

6. CONCLUSIÓN

Como hemos señalado anteriormente, no hemos encontrado estudios e investigaciones similares a éste. Es un hecho, que la observación sistemática como método es usualmente aplicable a conductas motrices y gestuales y raramente a conductas auditivas de alturas determinadas, es decir, al sonido musical. Sin embargo, queda constatado que el planteamiento y la elaboración de una herramienta de observación en investigaciones de conductas musicales en general y en ésta en particular, puede llevarse a cabo para su posterior estudio sobre el comportamiento de dichas conductas musicales. Creemos que ésta investigación de tipo experimental puede ser orientativo para construir herramientas de observación en futuros trabajos analíticos sobre el comportamiento musical en diferentes marcos; estudios sobre improvisaciones musicales de intérpretes de Jazz, improvisaciones de alumnado en diferentes etapas educativas entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M.T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. I). Barcelona. P.P.U.
- Bachmann, M. (1988). *La rítmica de Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.

- Ballester Brage, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observing behavior. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., y Quera, V. (1995). *Analyzing interaction: Sequential analysis using SDIS and GSEQ*. New York: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac S.A.
- Díaz, M. (coord.,2006). *Introducción a la investigación en la Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa ediciones S.L.
- Evertson, C. M., y Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method, en Wittrock M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. New York. MacMillan, 162-213.
- Evertson, C. M., y Green, J. L. (1989): La observación como indagación y método. En Wittrock M. C.: *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós, 303-421.
- Mills, J., y Murray, A. (2000). Music technology inspected: good teaching en Key Stage 3. *British Journal or Music Education*, 17 (2), 129-156.
- Molina E. (1994): A improvisación: Aportacións pedagóxicas á ensinanza musical. *Revista galega do ensino*, 2, 71-83.
- Pedro de, D. (1992). *Teoría completa de la música, vol I*. Madrid: Real Musical.
- Schoenberg, A. (1993). *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Labor.

EDUCACIÓN “POR” LA MÚSICA. LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN Y COMO EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Silvana Longueira Matos

silvana.longueira@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Dentro del sistema educativo actual distinguimos tres ámbitos relacionados con la educación musical: la formación musical profesional, la formación docente y la música como parte de la formación general. En esta comunicación se aborda el último de estos ámbitos, la educación “por” la música, donde se desarrollan las posibilidades de la música como instrumento de educación y como forma de educación artística. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es el análisis del panorama actual de la educación musical como ámbito de educación.

1. INTRODUCCIÓN

Atendiendo a su extensión conceptual, conviene distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados en la educación musical, a pesar de que a lo largo de la Historia hayan podido llegar a confundirse o subsumirse unos en otros, tomando la parte por el todo: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical y la música como parte de la formación general. Es decir, podemos hablar de educación profesionalizada y vocacional o “para” la música, pero hablamos, además, de formación docente en el ámbito de la música y de educación general “por” la música.

La educación musical es ámbito de educación general y ámbito general de educación. Es ámbito de educación general, porque forma parte del currículo de la educación obligatoria, lo que implica su consideración, en tanto que educación artística, como componente necesario para el desarrollo integral del individuo, y así debe contemplarse en los planes de estudios de educación primaria y secundaria obligatoria. Además, es un ámbito general de educación, cumple las condiciones de los ámbitos generales y proporciona valores educativos como cualquier otra área de experiencia educativa, en tanto que parte específica del área de experiencia artística.

Así, la educación general musical, educación “por” la música, es un ámbito general de educación, porque proporciona, desde la música, valores generales para el desarrollo de la persona, igual que otros ámbitos generales de educación que forman parte de la educación general, como las matemáticas o el lenguaje y es un ámbito de educación general, porque, usando la experiencia musical, podemos desarrollar la educación artística general, perfeccionando en cada alumno de la educación general el sentido estético y de lo artístico desde la música.

En las últimas décadas, en nuestro país, los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural), y los centros de educación musical reglada (conservatorios o centros autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo. Ambos tipos de centros forman parte de la educación “para” la música, que tiene una mayor tradición en nuestro sistema educativo.

La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos. La realización plena de las posibilidades de la educación “por” las artes fortalece el desarrollo de áreas de experiencia y formas de expresión propias de las artes en cada educando. La música, dentro del área de experiencia artística, se identifica de manera singular: desde el punto de vista del contenido, la música es una parcela consolidada de la experiencia artística como artes musicales; desde el punto de vista de las formas de expresión, la música se diferencia de la expresión sonora, hasta el extremo de adquirir nombre sustantivado de expresión musical.

Los esfuerzos de este trabajo se centran en configurar una visión general del panorama actual de la música en nuestro sistema educativo obligatorio, sus posibilidades y peculiaridades desde el punto de vista conceptual.

2. EDUCACIÓN “POR” LA MÚSICA

Si tenemos en cuenta los conceptos apuntados en la introducción, cabría decir que la educación musical es un ámbito de formación profesional que puede ser aprendido y enseñado en forma de carrera organizada con disciplinas científicas, académicas y asignaturas de planes de estudios. Pero, también, es una parcela de la educación que puede ser entendida como “ámbito de educación general” y como “ámbito general de educación”.

La educación musical es ámbito de educación general, porque forma parte del currículo de la educación general, se considera necesario para el desarrollo integral del individuo y se contempla en esos términos en los planes de estudios de educación primaria y secundaria obligatoria como ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general de cada educando y no sólo como ámbito de especialización o profesionalización.

La educación musical es un ámbito general de educación, porque cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que, de acuerdo con lo establecido en otros trabajos, podemos resumir del siguiente modo respecto de la música como problema de educación (Tourinán, 2010 y 2009a; Tourinán y Longueira, 2009):

- Es un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tiene formas de expresión genuinas.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Se adquiere la experiencia musical en procesos de auto y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.
- Genera valores educativos singulares desde la experiencia artística musical.
- Forma parte de la educación común y general de todos los educandos.

Respecto de estas matizaciones conceptuales, conviene decir que, a pesar de que conocemos el peso determinante que ha tenido la música en algunas culturas, no en todas las épocas se ha valorado de igual manera. El desarrollo cultural de una sociedad y la valoración que hace de los diferentes ámbitos de saber, condiciona la estructura curricular de la educación general. Nuestra sociedad, en las últimas décadas, ha aprendido a valorar el hecho musical como parte de la oferta cultural (Small, 2006; Merrian, 2009).

De manera progresiva, en las dos última décadas, se ha observado el nacimiento y consolidación de formaciones instrumentales en las principales ciudades del territorio nacional, configurando auditorios, ciclos y programas de conciertos estables que forman parte ya de la vida y el reclamo cultural de nuestro entorno, así como una opción más extendida dentro del espacio de ocio y tiempo libre. Este interés surge paralelo a una demanda social de una educación musical generalizada, que se manifiesta especialmente en el interés demostrado por un importante número de familias por los centros de educación musical especializados, representados en un principio por los conservatorios de música y que han cedido progresivamente su protagonismo a las escuelas de música, que son centros que desarrollan su labor de forma paralela al sistema general de educación primaria y secundaria obligatoria (Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, BOE de 28 de abril de 1992). Toda esta demanda, como no podía ser de otra manera, contribuye de manera significativa a la evolución de la educación musical en los años noventa, tanto dentro de la escuela como en los centros especializados. Ahora bien, tan lícito como ese desarrollo profesional, es encontrar la respuesta adecuada a la pregunta acerca del modelo de hombre que queremos desarrollar en la sociedad actual, qué saberes debe dominar el hombre social y culturalmente valorado, hasta el punto de defender la música como parte de los contenidos de las metas culturales y sociales en nuestra educación actual, y como valor desde el conocimiento de la educación (Varios, 2004).

La respuesta afirmativa a esa cuestión nos obliga a pensar en qué destrezas, hábitos y actitudes podemos desarrollar a partir de la música, o lo que es lo mismo, a qué ámbitos fundamentales del desarrollo integral puede contribuir la música dentro de la educación general. Esta pregunta da sentido a la expresión “educación por la música”, que tiene fundamento en nuestra legislación vigente, pues, efectivamente, nuestra legislación distingue entre educación musical con valor de educación general y educación musical con sentido profesional, en la misma medida en que diferencia la educación artística y las enseñanzas artísticas.

Conviene decir que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Fianciamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contempla la música como parte del currículo de la educación general, pero no será hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) cuando realmente la música pase a formar parte del currículo de la educación obligatoria, siendo impartida por profesorado especializado (se crea la especialidad maestro de educación musical). Así mismo, la educación musical fuera de este ámbito se denomina educación de régimen especial, reconociendo dos ámbitos de desarrollo: los conservatorios y las escuelas de música.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, establece el concepto de educación artística en la educación general. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). En la educación secundaria obligatoria se determina que formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos la música y la

educación plástica y visual (artículos 24 y 25 de la LOE). Y, con respecto al Bachillerato, se establecen por ley tres modalidades: “Artes”, “Ciencias y tecnología” y “Humanidades y Ciencias sociales” (artículo 34 de la LOE). De este modo, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinguible de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Por consiguiente, en la nueva ley, la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización (Tourinán, 1995).

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo) las enseñanzas de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, arte plástico y diseño pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose dentro del sistema educativo. La distinción entre educación general y profesional en el ámbito del área de experiencia artística y dentro del sistema educativo, plantea un nuevo reto educativo: ni se trata de preparar a todos los alumnos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni se trata de considerarlos a todos como si fueran vocacionalmente músicos. Se trata de entender que la música en la educación general permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que mejoran la capacidad de decidir y realizar nuestra propia vida. No se trata de tener oído absoluto o de desarrollar la habilidad del virtuoso. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia artística musical, sea o no el alumno, músico vocacional, o un futuro profesional de la música. Esto quiere decir que el desarrollo de un experto no es el problema de la formación entendida como educación musical general, educación “por” la música, de igual modo que, cuando enseñamos historia, química o literatura en la educación general, básica y común no pretendemos hacer historiadores, químicos o literatos, sino proporcionar a los alumnos experiencias valiosas educativamente hablando para su propia vida y formación integral, desde cada uno de esos ámbitos. Tal como se está desarrollando nuestra legislación, la educación musical no se limita al sentido vocacional y profesional de las enseñanzas artísticas musicales.

Actualmente, la educación musical o Música, como se la denomina en tanto que materia de enseñanza, tiene asignados unos tiempos y niveles dentro de las enseñanzas generales del sistema educativo que responde a la formación que queremos para el hombre actual, como consecuencia de decisiones de política educativa. Así se considera que la formación musical tiene algo que aportar a estos fines.

En la educación primaria, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas para este nivel, contempla 105 horas de educación artística en cada ciclo, en las que está incluida la educación musical. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero) por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el nivel de secundaria obligatoria, concede a la asignatura de Música 105 horas mínimas para los tres primeros cursos y 70 horas en el cuarto curso, aunque en este su elección es opcional. Los objetivos se dividen en cuatro bloques denominados Escucha, Interpretación, Creación, y Contextos musicales.

Se trata de no perder la perspectiva general y entender que, a través del ámbito musical se adquiere experiencia axiológica, que permite decidir el proyecto de vida personal y permite tomar decisiones. Para ello no se necesita saber “mucho” música, a nivel profesional, sino que, como ámbito de educación, la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical.

Si se pierde la perspectiva general, los ámbitos de educación se confunden con sus contenidos cognoscitivos y la música se identifica sólo con destrezas psicomotrices y con historia de la música. Esa mentalidad que limita la Educación Musical a la orientación profesional y vive la educación musical en términos de pericia instrumental y nivel de información sobre la evolución musical en la historia ha contribuido a configurar una arquitectura disciplinar de educación musical basada en bloques curriculares independientes que no contempla la intervención pedagógica en el ámbito de la educación artística-musical como ámbito general de educación y como ámbito de educación general.

Cuando se habla de la música como ámbito de educación con sentido general, queremos decir que la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación, desde la experiencia artística musical, manteniendo el carácter integral, personal y patrimonial propio de la educación (Touriñán, 2008a).

Educación integral significa atender la formación desde inteligencia, voluntad y afectividad con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida (personal, familiar, social, profesional, etc.). Desde esta perspectiva, debemos ser capaces de enfocar la educación musical desde las tres dimensiones generales de intervención pedagógica (inteligencia, voluntad y afectividad.), tanto para conseguir el desarrollo de competencias propiamente musicales, como las aportaciones que esta área de formación pueda proporcionar al desarrollo de competencias básicas y de experiencia axiológica.

Cuando hablamos del carácter personal de la educación, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, dentro del espacio cultural, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. En este sentido la educación musical aporta un lenguaje amplio, alternativo y creativo. El valor de la educación musical en este contexto y las posibilidades que nos ofrece, son evidentes. Tal y como expresa Kaori Iwai, las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística comienzan a tenerse en cuenta en todo el mundo (Iwai, 2002). La corriente que fomenta las actividades artísticas, y concretamente las musicales, en las escuelas no sólo ha contribuido a facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también a mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de expresión y construcción de experiencia axiológica. El uso de un lenguaje universal, capaz de transmitir, expresar y traducir mensajes emocionales, supone una herramienta privilegiada para aproximarnos al desarrollo del ámbito afectivo del alumno. Supone reorientar los procesos educativos, insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, así como el planteamiento de la música como manifestación intercultural. La música, como ámbito general de educación, proporciona una rica área de intervención para abordar el desarrollo de competencias sociales, entendiendo el concepto de competencia como organización de conocimientos en una red funcional, aplicada a una familia de situaciones, orientada por una finalidad y formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos, con el objetivo de realizar una acción y resolver tareas (Marchesi, 2005; Touriñán, 2007; Perrenaud, 2001 y 2004).

Cuando hablamos del carácter patrimonial de la educación se hace hincapié en el modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella. Debido al carácter patrimonial de la educación, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación.

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. En diferentes trabajos se ha defendido para “patrimonial” un significado intrínsecamente

anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Tourinán, 2006a).

La cuestión primordial en la educación en valores no es cómo generar la estimación y elección del valor (en este caso, la música), sino para qué se usa. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables de música aprendo y cuántas competencias tengo que dominar para hacerme profesional de la música; la cuestión principal es que, sea o no profesional o vocacionalmente músico, lo que aprendo como educativo pasa a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual (en este caso, la música). Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que la educación musical comparte ese carácter patrimonial que es propio del significado de la educación en cualquier ámbito educativo (Tourinán, 2009b).

No siempre se ha valorado el papel e influencia de las artes, en concreto de la música, en la formación integral, personal y patrimonial; la tendencia es a minimizar su significado en la educación general. Y lo cierto es que, al no dar cobertura a la posibilidad de formación general de los individuos en esta área, se vulnera el derecho a la educación de la población. La naturaleza universal de los lenguajes artísticos, por sus connotaciones no solamente intelectuales, sino también emocionales y sensoriales, por su carácter participativo y social, su dimensión creativa e imaginativa (Sarramona, 2003 y 2004), pueden resultar medios extraordinarios para conseguir una adecuada capacidad de respuesta a las competencias básicas, y de este modo refuerza su importancia en la educación general. Hemos de contribuir a la consolidación de la educación musical como formación general, porque al asistir a la escuela, puedo aprender sobre música y aprender con la música (educación “por” la música); es decir, aprendo música, pero por ello no me convierto en experto (Dewey, 1934).

Existen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos y existen competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música, que pueden vincularse por medio del concepto de educación, igual que se hace desde otras áreas educativas de experiencia, al desarrollo de la persona. Asumimos que, cada vez que nuestros alumnos trabajan, en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto musical-artístico, se crean las condiciones adecuadas para realizar el carácter y sentido inherente al significado de “educación” en el ámbito de la educación artístico-musical, en tanto que ámbito general de educación.

Desde esta perspectiva, la educación musical se configura como un ámbito general de educación en el que tenemos que desarrollar la experiencia artística-musical y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación musical por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educa-

ción (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el sentido acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

En tanto que ámbito general de educación, la educación artística-musical es educación en valores: la música constituye un valor, en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores. La educación musical es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión artístico-musicales, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (Tourinán, 2010).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación musical en tanto que educación en valores es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de la música, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación, porque de lo que se trata en la educación musical es de adquirir experiencia musical de valor educativo, y también podemos afirmar, por otra parte y desde el punto de vista del resultado, que el objetivo fundamental de la educación musical, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica musical, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación musical, en tanto que educación en valores, es de disponer de esa experiencia como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, o lo que es lo mismo, de disponer de ella para educarse.

Ahora bien, la educación musical es, conceptualmente hablando, uso y construcción de “experiencia musical valiosa”, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de música y, por eso, es un ámbito de educación general vinculado a un área de experiencia específica (área artística-musical), que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación musical, forma parte de la educación artística común de las personas. Pero en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general.

La educación artística-musical, puede ser vista, por consiguiente, como un ámbito de educación general. Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación musical como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico desde la música, y para ello se utiliza el contenido de las artes musicales y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación musical como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte musical como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo musical, entienden la cultura musical y, cuando procede, usan y construyen experiencia musical.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado de la educación musical, que permite identificar cada vez mejor la educación musical: en primer lugar, como instru-

mento de educación (ámbito general de educación) y en segundo lugar, como educación artística musical (ámbito de educación general).

Con estas dos acepciones, por medio de la educación artística musical, se cubren finalidades de la educación en general y de la educación musical como ámbito de educación general y damos contenido a la expresión “educación por la música”. En definitiva, en la educación “por” la música podemos adquirir, desde la experiencia musical, no sólo el conocimiento de sus formas de expresión instrumental y la evolución de la cultura musical de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad musical, sino también que tendremos competencias para asumir como parte de nuestra educación musical el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial, propio de toda educación y el sentido intercultural, local, global, permanente, general y profesional de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación musical como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La reflexión sobre la educación musical debe orientarnos hacia el sentido de la educación musical, y su concepto en tanto que educación, para formular un marco teórico adecuado con objeto de fortalecer la tradición pedagógica hacia la música como ámbito en el que es factible realizar el carácter axiológico, integral, personal y patrimonial de la educación. Para realizar esto el sistema educativo debe responder con estructuras y organizaciones eficientes y eficaces en las que familia, escuela, estado y sociedad civil tienen un papel específico desde una posición de responsabilidad compartida (Tourrián, 2003, 2008b y 2009b; Martí, 2000).

La música ha sido una de las materias que más ha evolucionado en las últimas décadas en nuestro sistema educativo, pero lo cierto es que no siempre se han encontrado los mecanismos adecuados para una puesta en práctica enriquecedora de la educación musical, hasta tal punto que la integración de los diferentes niveles educativos sigue pendiente. Esta deuda se hace muy visible en la continuidad de educación secundaria y el ámbito profesional no universitario, en el modelo dualista de la formación musical del nivel superior y en la formación del profesorado de educación musical, que exige con urgencia el diseño de planes de estudios adecuados que garanticen la competencia profesional de los docentes en todos los niveles educativos, integrando conocimiento de la educación y un adecuado desarrollo competencial en el ámbito musical, encuadrado en el marco del espacio europeo de educación superior (CSEA, 2010).

La configuración curricular de los diferentes niveles del sistema educativo no debe obviar la pregunta acerca de qué educación queremos y el tipo de modelo humano que perseguimos. La formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta, si descuida las posibilidades de la experiencia artística-musical como ámbito general de educación. Que las áreas de experiencia artístico-musical y las formas de expresión propias sean menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que otras formas de conocimiento, no significa que no tengan valor educativo, sino más precisamente que son un valor educativo singular y específico para la formación general (Gardner, 1990, p. 79).

Desarrollar la música como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación musical:

- La música como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artístico-musical, aporta valores educativos igual que cualquier otra materia o contenido de áreas de experiencia educativas realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.
- La música como ámbito de educación general, es decir como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales.
- La música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación musical se cubren finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general musical; son el ámbito de la educación por la música. En la tercera acepción, se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para la música; es el ámbito de la educación para la música.

De este modo, la educación musical es, en primer lugar, instrumento de educación (música como ámbito general de educación); en segundo lugar es educación artística (música como ámbito de educación general) y en tercer lugar es educación profesional (educación para la música). Esos tres modos de entender la educación musical inciden inequívocamente en el significado de la función docente para el ámbito musical y en la concepción de la formación para la función que se deriva de él.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. L., Pereira, M. C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En Benso, M. C. y Pereira M. C. (coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, 135-202.
- Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación musical. “Método Kodály”*. Valladolid, Castilla.
- CSEA (2010). *Informe y situación de las enseñanzas artísticas*. Consejo superior de enseñanzas artísticas. Ministerio de Educación
- Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Milton Balch.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32 (4), Monografía.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE de 6 de agosto de 1970). (Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo *de Educación* (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Longueira, S. y López, J. S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, (7), 76-83.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo, *Revista de Educación*, Número extraordinario, 15-35.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés, Deriva Editorial.

- Merrian, A. P. (2008). Usos y funciones. En F. Cruces (ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (2ª ed.) (fecha 1ª ed. 2001). Madrid: Trotta, 275-296.
- Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE de 18 de junio de 2008).
- Ördög, L. (1994). Prólogo. En Carton, C. y Gallardo, C. *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid, Castilla Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts?, *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Read, E. (1969) *La educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós.
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE de 28 de abril de 1992).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Río, D. (1999). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED.
- Sándor, F. (Ed.). (1981). *Educación musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J. (coord., 2003). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Small, C. (2006). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* (2ª reimp.) (fecha 1ª ed. 1989; fecha 1ª ed. inglesa 1980) Madrid, Alianza.
- Touriñán, J. M. (1995). Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, (234), 227-248.
- (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- (2008a). (dir.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña, Netbiblo.
- (Dir.). (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña, Netbiblo.
- (2009a). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada, *Cultura i educació*.
- (2009b). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- (dir., 2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña, Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación, *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Varios (2004). Música y comunicación, *Comunicar*, 23. Monografía.

CONOCIMIENTOS SOBRE DIABETES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE RAMA SANITARIA

Isabel López Ben

isa.loben@gmail.com

Beatriz Mira Miñones

beamiram@hotmail.com

Iria Martínez García

irmaga@cruzroja.es

Centro de Formación de Cruz Roja en A Coruña

Resumen

En nuestro Centro de Formación, la educación para la salud es una de nuestras prioridades. Nuestros estudiantes, especialmente los de la rama sanitaria, se convertirán al terminar sus estudios en referentes en este campo para usuarios/as del sistema sanitario y sus familiares. Por este motivo consideramos necesario evaluar los conocimientos previos respecto a una enfermedad tan en auge como la diabetes, para detectar qué aspectos de la misma son menos conocidos y poder incidir en ellos durante el curso académico.

1. INTRODUCCIÓN

La incidencia de Diabetes Mellitus se sitúa en torno a un 2-5% de la población según diferentes estudios, constituyendo así una de las enfermedades crónicas más frecuentes.

El manejo de la enfermedad constituye uno de los aspectos que mejora en mayor medida la evolución de la misma. Los profesionales sanitarios de todos los niveles deben disponer de conocimientos para solventar las dudas que los enfermos puedan presentar.

2. OBJETIVO

Identificar los conocimientos que presentan los estudiantes de Formación Profesional (rama sanitaria) en conceptos usuales de los pacientes diabéticos sobre su enfermedad.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Estudio descriptivo de la población completa de estudiantes de primer curso de Formación Profesional del Centro de Formación de Cruz Roja en A Coruña.

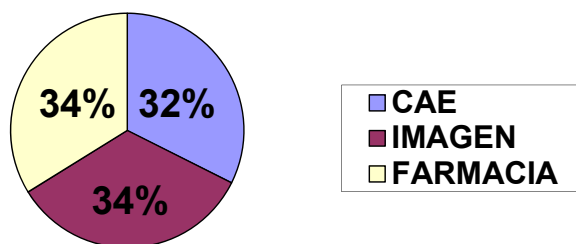
Los datos se recogieron en el primer trimestre del curso mediante una encuesta basada en el Diabetes Knowledge Questionnaire (figura 1) y, posteriormente, los resultados se analizaron estadísticamente.

Figura 1. Encuesta

4. RESULTADOS

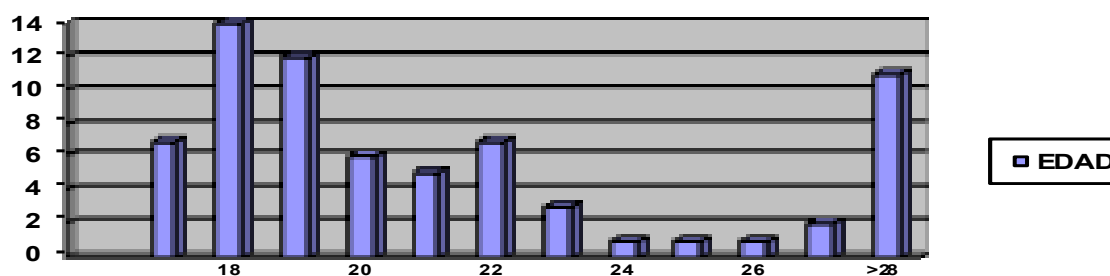
Se recogieron 71 encuestas de la población completa de alumnos/as de los ciclos de Rama Sanitaria: Cuidados Auxiliares de Enfermería, Imagen para el Diagnóstico y Farmacia, con un número equivalente de encuestas por curso (Figura 2).

Figura 2. Encuesta por ciclo



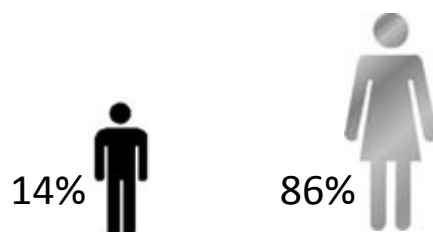
La edad de los encuestados/as osciló entre los 17 y los 51 años, siendo la media de 22,13 años (Figura 3).

Figura 3. Distribución por edad



La distribución por sexos queda reflejada en la Figura 4:

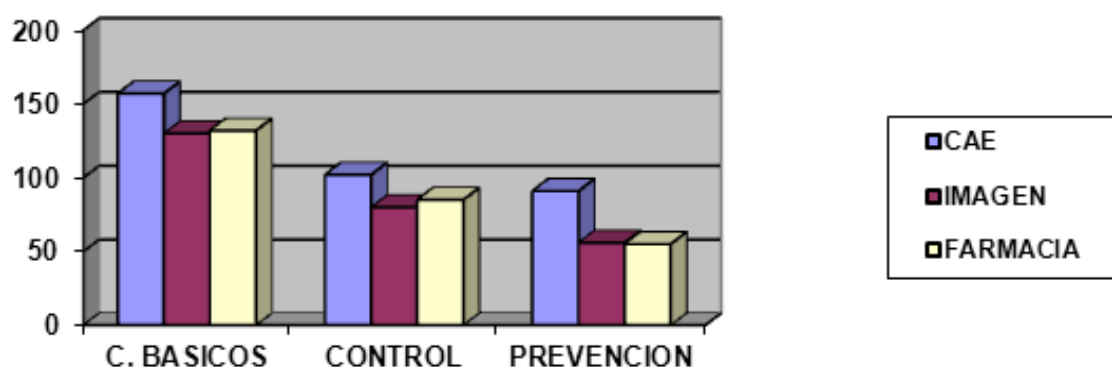
Figura 4. Distribución por sexo



Para analizar las respuestas de los cuestionarios, se agruparon en tres bloques de contenidos: “Conocimientos básicos”, “Control glucémico” y “Prevención y detección de complicaciones”.

La Figura 5 recoge el número de respuestas correctas de cada bloque atendiendo al ciclo de FP estudiado. Se estima que los estudiantes responden correctamente al 50% del cuestionario.

Figura 5. Número de encuestas correctas por bloques de contenidos



En el análisis pregunta a pregunta, trabajamos con las respuestas de los grupos de “Cuidados Auxiliares de Enfermería” y “Farmacia”, por considerar que son estos profesionales los que van a tener más contacto con usuarios/as y familiares, siendo sus conocimientos en el tema de suma importancia para una buena educación y control de la enfermedad.

Atendiendo a las cuestiones relacionadas con conocimientos básicos se observa que el porcentaje de aciertos es menor de un 65%.

A las preguntas relacionadas con conocimientos sobre dieta y control glucémico responden adecuadamente un 56,71% de los alumnos/as.

Los ítems relacionados con prevención y detección de complicaciones son contestados correctamente en un 44,28%.

La Figura 6 recoge los porcentajes de respuestas de ambos grupos a las preguntas del cuestionario:

Figura 6. Porcentajes de respuestas de CAE y Farmacia

		ACIERTOS	ERRORES	NS/NC
CONOC. BÁSICOS	Comer azúcar no es causa de DM.	26%	65%	9%
	DM es causada por falta de insulina.	89%	2%	9%
	DM no es causada por excreción renal de glucosa.	43%	13%	44%
	Los riñones no producen insulina.	66%	13%	21%
	Siendo diabético puedo tener hijos diabéticos.	74%	17%	9%
	La DM no se cura.	89%	9%	2%
	DM se divide principalmente en Tipo I y Tipo II.	68%	4%	28%
	Una reacción de insulina no es causada por mucha comida.	51%	26%	23%
	Es igual de importante escoger alimentos que la forma de prepararlos.	74%	9%	17%
	Los alimentos en DM no deben ser diferentes a los de los demás.	34%	51%	15%
		61,4%	20,9%	17,7%
CONTROL GLUCÉMICO	Diabético sin dieta, ejercicio y tto. médico le aumenta la glucemia.	74%	11%	15%
	Identificación de nivel alto de glucemia en valores de 210 mg/dL.	60%	6%	34%
	No es la mejor prueba para evaluar la glucemia la realización de glucosurias.	70%	19%	11%
	El ejercicio no produce una mayor necesidad de insulina o medicamentos.	55%	15%	30%
	El medicamento no es más importante que la dieta o el ejercicio.	68%	13%	19%
	No son datos de hiperglucemia la sudoración y la sensación de frío.	28%	46%	26%
	No son datos de hipoglucemia la presencia de polidipsia y polifagia.	42%	28%	30%
		56,71%	19,71%	23,57
PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE COMPLICACIONES	DM causa problemas de circulación sanguínea.	51%	34%	15%
	Las heridas en DM cicatrizan más lento.	62%	17%	21%
	El paciente diabético debe tener más cuidado en cortado de sus uñas.	49%	28%	23%
	Las heridas en DM no deben lavarse con yodo y alcohol.	17%	38%	45%
	DM puede dañar los riñones de los pacientes.	59%	11%	30%
	DM produce alteraciones en la percepción sensitiva.	38%	19%	43%
	En DM no se deben usar medias elásticas ni calcetines apretados.	34%	34%	32%
		44,28%	25,86%	29,86%

5. CONCLUSIONES

Los conocimientos en cuestiones básicas y aspectos de cuidado de la enfermedad son aceptablemente buenos; sin embargo en prevención y detección son muy bajos.

Los resultados obtenidos se están teniendo en cuenta para incidir más en estos aspectos en una enfermedad crónica tan relevante, considerando que una vez incorporados al mundo laboral, los estudiantes van a jugar un importante papel en este campo.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA POR SUS IGUALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Pablo López Cons

pablo_lopez_cons@hotmail.com
Universidade de Vigo

María Isabel Paço Lorenzo

ipazo@edu.xunta.es
Universidade de Vigo

Federico Cardelle García

fcardelle2@yahoo.es
Universidade de Vigo

Resumen

En la presente comunicación investigamos cómo los alumnos de educación primaria son percibidos por sus compañeros y cómo esto se relaciona con el rendimiento académico. Utilizamos un cuestionario de elaboración propia para evaluar la percepción de los alumnos por sus iguales, mientras el rendimiento académico fue medido mediante la valoración, por parte del profesor, de la marcha del alumno durante el curso. La muestra está compuesta de 180 alumnos de la provincia de Pontevedra. Los resultados indican que la mayoría de los alumnos piensan que sus compañeros los perciben de forma positiva y que esta percepción influye también positivamente en su rendimiento académico. Este estudio resalta, por tanto, la importancia de una relación satisfactoria con los compañeros en el desarrollo del alumno.

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como ha sido investigado desde hace tiempo (Markus y Wurf, 1987; Mead, 1934), las personas que rodean al niño son una influencia importante en el desarrollo de la imagen que éste desarrolla de sí mismo. En el contexto escolar, los compañeros resultan especialmente relevantes para el alumno, e influyen por tanto en la formación de su autoconcepto.

Tradicionalmente se ha estudiado la relación entre el rechazo de los iguales en la infancia y una pobre autoestima (Musitu, Román, Clemente y Estarellas, 1984; Cava, 1998), mientras unas buenas relaciones con los compañeros se ven asociadas a un alto autoconcepto (Calvo, González y Martorell, 2001; Pérez y Garaigordobil, 2004). También ha sido estudiada la influencia de la comparación del estudiante con sus compañeros sobre el autoconcepto académico (Marsh, Trautwein, Lüdtke y Köller, 2008).

Sin embargo, han sido menos estudiados otros aspectos relacionados con la percepción entre iguales, como es el caso de la influencia que la percepción de los compañeros como

buen o mal estudiante puede tener en la motivación para el estudio y en el futuro rendimiento académico. Pretendemos en esta investigación aportar datos en este sentido y, en concreto, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Describir cómo los estudiantes de educación primaria piensan que son percibidos por sus compañeros. Describir también la confianza que le da el alumno a esta valoración de sus compañeros y la influencia que cree que estas opiniones tienen sobre él.
- Estudiar la relación entre la percepción de los estudiantes por sus compañeros y el rendimiento académico. Esperamos encontrar una relación entre una percepción positiva por parte de los compañeros y un alto rendimiento.

2. MÉTODO

La muestra se compone de 180 alumnos, pertenecientes al 2º, 4º y 6º curso de educación primaria, matriculados en centros públicos de la provincia de Pontevedra. La distribución por cursos es la siguiente: 59 estudiantes formaban parte del segundo curso, 59 del cuarto y 62 del sexto curso, lo que corresponde a unos porcentajes de: 32,8%, 32,8% y 34,4% respectivamente. El 53,3% eran niños, que supone un total de 96, y el 46,7% niñas, representando 84 de los 180. Los datos comentados se explicitan en la Tabla 1. La selección de los participantes no fue aleatoria, ya que se escogieron a aquellos sujetos a los que se tuvo acceso en los diversos centros participantes.

Tabla 1. Características y distribución de los participantes.

CURSOS						GÉNERO	
2º		4º		6º		niños	niñas
Número	%	número	%	número	%	96	84
59	32,8	59	32,8%	62	34,4%		

2.1. Instrumentos

Utilizamos instrumentos de elaboración propia para evaluar las variables incluidas en el presente trabajo. En primer lugar, empleamos una entrevista-cuestionario sobre las variables motivacionales implicadas en la actividad académica de los escolares de educación primaria, para los de segundo curso en formato de entrevista, y para los de cuarto y sexto a modo de cuestionario. También entregamos un cuestionario a los profesores para que estimaran la calificación media y la motivación académica general de los estudiantes, indicando el género y curso de cada uno de ellos.

Empleamos un lenguaje sencillo, de forma que no fuera un impedimento para que los participantes pudieran contestar a las preguntas planteadas. La entrevista-cuestionario estaba compuesta por 62 preguntas abiertas y cerradas, de las que sólo las siguientes tres son analizadas en el presente trabajo.

¿Qué piensan de ti tus compañeros?

¿Es cierto lo que piensan de ti?

¿Cómo te influye lo que piensan tus compañeros?

2.2. Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios durante el tercer trimestre del año académico 2006-2007. Los estudiantes de segundo curso hicieron la prueba de manera individual, en dos sesiones de aproximadamente una hora, mientras el alumnado de cuarto y sexto curso les ocupó un

total de dos sesiones de 45 minutos, realizando la prueba en grupo. No se marcó un tiempo de antemano para responder a los cuestionarios. Para llevar a cabo la investigación, contamos con la colaboración de miembros del equipo investigador, profesores tutores y orientadores de los propios colegios.

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 vemos que la mayoría de los estudiantes creen que sus compañeros y compañeras tienen opiniones positivas de ellos, aunque hay un alto porcentaje que afirma no saber lo que los otros estudiantes piensan de él. Sólo un 13,3% responden que las opiniones de sus iguales son negativas.

Tabla 2. ¿Qué piensan de ti tus compañeros?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No sé.	55	30,6
Soy un buen amigo/amiga.	37	20,6
Cualidades / opiniones negativas.	24	13,3
Soy buen estudiante.	23	12,8
Soy bueno/buena.	21	11,7
Soy divertido / divertida.	19	10,6
No contesta.	8	4,4
Otras respuestas.	5	2,8
Otras cualidades positivas.	4	2,2
División de opiniones.	2	1,1

Nota. N=180; algunos alumnos dieron respuestas pertenecientes a más de una categoría.

En la Tabla 3 se refleja el grado en que los estudiantes están de acuerdo con las opiniones de sus iguales. Vemos que la mayoría de los participantes piensan que lo que sus compañeros opinan de ellos es cierto, mientras un 26,1% dicen que no saben si es verdad o no.

Tabla 3. ¿Es cierto lo que piensan de ti?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí.	97	53,9
No sé.	47	26,1
No contesta.	26	14,4
No.	9	5,0
Depende.	1	0,6

Nota. N=180

A continuación, preguntamos a los participantes por cómo les influyen las opiniones de sus iguales. Como podemos ver en la Tabla 4, un 35% de los alumnos piensan que la influencia de las opiniones de sus compañeros es positiva, mientras tan solo un 5,6% piensan que es negativa. La mayoría de los alumnos no dan una respuesta positiva ni negativa.

Tabla 4. ¿Cómo te influye lo que piensan tus compañeros?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Bien./ Influencia positiva	63	35,0
Indiferente: poco o nada.	35	19,4
No sé.	29	16,1
No contesta./ no se entiende	29	16,1
Otras respuestas.	12	6,7
Influencia negativa.	10	5,6
Algo / un poco.	8	4,4

Nota. N = 180

Finalmente, estudiamos la relación entre lo que los alumnos creen que sus compañeros piensan de ellos (Tabla 2) y lo que los profesores responden acerca de su rendimiento académico al pedirles que puntúen del cero al diez la marcha del estudiante durante el curso. Dividimos los alumnos entre aquellos que contestaron con opiniones positivas (grupo 1; N = 88; media = 6,43), los que afirmaron que la opinión del profesor es negativa (grupo 3; N = 24; media = 5,50) y los que no respondieron con opiniones positivas ni negativas (grupo 2; N = 68; media = 5,42). Realizamos un ANOVA que dio un resultado significativo ($F = 5,35$; $p < 0,01$). En las pruebas post-hoc, usando el método de Scheffé, encontramos que la única diferencia significativa ($p < 0,01$) se da entre los grupos 1 y 2.

4. CONCLUSIONES

Según las respuestas encontradas en este trabajo, los estudiantes de primaria afirman mayoritariamente que sus compañeros tienen una buena opinión de ellos y, además, que estas opiniones les influyen positivamente. Sólo una pequeña parte de estos alumnos considera que las opiniones de sus compañeros son negativas, mientras que encontramos un alto porcentaje de estudiantes que desconocen lo que sus iguales piensan de ellos. También es de destacar la alta confianza que los alumnos muestran en las opiniones de sus compañeros al preguntarles si lo que dicen los otros estudiantes es cierto.

En cuanto a la relación entre las opiniones de los compañeros y el rendimiento del alumno, hemos encontrado que existe una relación significativa, ya que aquellos estudiantes que responden que sus compañeros tienen una imagen positiva de ellos tienden a conseguir mejor valoración académica de sus profesores. Este dato confirma lo que habíamos previsto en los objetivos del estudio, y nos parece de importancia ya que, si bien es conocida la asociación entre unas buenas relaciones con los compañeros y un buen autoconcepto, estos resultados permiten asociarlo también a un mejor rendimiento académico (Berghout & Draper, 1984; Wentzel y Caldwell, 1997).

Como comentario final, diremos que esta investigación apoya la idea de que las relaciones entre iguales se muestran cada vez más como un aspecto importante y complejo en el desarrollo del estudiante, tanto para el bienestar y autoconcepto positivo del niño, como para su desarrollo cognitivo y rendimiento académico (Díaz-Aguado, 1986) y, por tanto, es necesario que sean estudiadas en profundidad, analizando todas sus implicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Berghout, A.M. & Draper, D.C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle childhood. *American Educational Research Journal*, 21(3), 597-604.
- Calvo, A.J., González, R. & Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

- Marsh, H.W., Trautwein, U, Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. & Estarells, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconenses*, V (1), 59-70.
- Pérez, J.I. & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Wentzel, K.R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relation to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

LA PERCUSIÓN CORPORAL COMO UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE LA PERCUSIÓN CORPORAL CON ADOLESCENTES

Pablo Mato Collazo

yularen@yahoo.co.uk

CPI Cernadas de Castro – Xunta de Galicia

Resumen

La presencia del ritmo en la vida del hombre es una constante desde sus inicios. Bajo esta premisa, en esta propuesta se pretende demostrar la relevancia que tiene la práctica de la percusión corporal en la etapa de la educación obligatoria, centrando las actividades propuestas en alumnos de 12 a 14 años. Con ellas, se quiere acercar el lenguaje musical como una forma de expresión más que permite, a quien lo utiliza, expresar emociones, ideas o sentimientos, paralelamente a otros lenguajes más habituales. Observando que el cuerpo es el instrumento más cercano al ser humano para realizar música, se busca el desarrollo de la creatividad y de la improvisación, que no supone más que el empleo de la libre expresión de quien utiliza el lenguaje musical.

De acuerdo con las enseñanzas de Edgar Willems, los elementos tradicionales de la música (ritmo, melodía y armonía) se identifican íntimamente con la evolución de las diferentes culturas. Siguiendo esta idea, el ritmo ha sido identificado a un nivel fisiológico con la cultura Africana, la afectividad de la melodía con la cultura oriental y el carácter cognoscitivo de la armonía con occidente. Ciertamente es que en ocasiones el ritmo no se reconoce en toda su relevancia, ya que se ha identificado con algo primitivo, carente de interés en comparación con el papel musical de la melodía o de la armonía a quienes se les otorga mayor relevancia. La presencia del ritmo en la vida del hombre es una constante desde sus inicios. En los ciclos naturales, el ritmo está presente en los distintos elementos. El ritmo es vida, proporciona movimiento y dinamismo a la música, y con el ritmo viene asociada la idea de pulso.

El ritmo es tan esencial que sin él, la melodía y la armonía pierden su gracia y su sentido. Existen estudios en los que se demuestra que la educación musical insistiendo en la práctica del ritmo, desde edades muy tempranas, ayuda a regular el ritmo cardíaco del niño. Es desde el vientre materno cuando el bebé comienza a experimentar una serie de ritmos naturales que están en la base de nuestra vida fisiológica (latidos del corazón, respiración...) y también en la psíquica. Como es lógico, cada persona tiene su propio ritmo para hablar, caminar, trabajar, cantar o gesticular. El trabajo rítmico ha estado muy olvidado en el estudio de la educación musical en las escuelas y sin embargo, como se ha visto es vital. Está en nuestras manos como educadores, su debido trabajo en las aulas.

Para aprender música en cualquiera de sus aspectos, el docente no ha de olvidar nunca que está trabajando un lenguaje, una forma de comunicación, y uno de los objetivos que debe plantear en su docencia, es que el alumno pueda utilizar la música como una forma de comunicación a un nivel fluido, ya sea de forma rítmica, melódica, armónica, individual o colectiva. Buscamos el desarrollo de la **creatividad** que en música lleva ligado el dominio de la **improvisación**, y que no es más que **el empleo del lenguaje y la libre expresión** de quien utiliza el lenguaje musical. El cuerpo es el instrumento más cercano al ser humano para realizar música:

- La **voz** es la vía a través de la que el individuo se expresa representando ideas concretas, propias de su fuero interno, y sonidos por alturas, principalmente melódicos.
- La **percusión corporal** supone el primer paso, el acercamiento a la realización de ejercicios con instrumentos de pequeña percusión (Percusión de Altura Indeterminada). No hay que pensar en nada más, como en una técnica de coger y sostener un determinado instrumento. Simplemente en prestar atención a la ejecución del ejercicio rítmico. La realización de ejercicios con instrumentos (PAI), supone la necesidad previa de un proceso de familiarización con un objeto ajeno al individuo que hay que hacer propio. Con la percusión corporal no hay más que familiarizarse con uno mismo, puesto que uno mismo es el instrumento.

El trabajo rítmico permite un acceso a la música sin grandes requerimientos técnicos, económicos o estructurales. Todo es posible y aplicable desde la cotidianidad. Desde la percusión corporal, se está trabajando música con un instrumento barato, puesto que no necesitamos ningún material, nada más que nuestro propio cuerpo para hacer música.

Como primer elemento de la música, y de carácter fisiológico, el ritmo es fácilmente integrable en las distintas etapas de la educación obligatoria. Además de trabajar la materia musical, la realización de diferentes actividades rítmicas afecta a otras áreas de la educación en donde también se trabaja psicomotricidad, expresión verbal, creatividad, expresión corporal, lectura y escritura. Teniendo siempre presente el trabajo por competencias, en la materia de música deben trabajarse las diferentes descritas en la LOE, atendiendo a la relación de las distintas inteligencias establecidas por Gardner, H. (1995). Según indica, la inteligencia no debe ser vista como algo unitario, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Todas las inteligencias están interrelacionadas en mayor o menor medida¹ y no es práctico trabajar unas independientemente de otras.

En este trabajo se expondrán una serie de experiencias, en donde se pretende hacer una condensación de diferentes culturas y músicas de diferentes géneros. En ellas, se proponen actividades que se pueden aplicar en el aula desde edades tempranas, aunque muchas de ellas son adecuadas para jóvenes de 12 años en adelante.

Los gustos musicales de muchos jóvenes radican en piezas musicales con un marcado ostinato rítmico, lo que puede suponer una forma o necesidad de autoafirmación. Es una etapa de sus vidas en la que cada día se enfrentan a nuevos retos, en donde la seguridad en uno mismo flaquea, por lo que necesitan reafirmarse y, para ello, ciertos estilos de música les ayudan a subrayar una determinada actitud e ideas que les hacen sentir seguros. Por otra parte, su cuerpo se está desarrollando, por lo que pueden sentirse torpes en determinados momentos, pero son jóvenes y necesitan moverse, y este tipo de ejercicios favorecen el trabajo de la psicomotricidad en un momento clave de su desarrollo como persona.

Así las dificultades encontradas a la hora de poner en práctica esta experiencia han sido las siguientes:

- Problemas de atención y concentración.

¹ Inteligencia Lingüística, I. Lógico-Matemática, I. Interpersonal, I. Intrapersonal, I. Viso-Espacial, I. Corporal-Cinética, I. Musical.

- Bajo nivel de desarrollo psicomotriz, lo que indica un trabajo previo inexistente o insuficiente en etapas educativas anteriores.
- Pobre conocimiento musical en materia de lenguaje musical.
- Hábito inexistente o insuficiente de la práctica de ejercicios musicales: tendencia a correr en exceso en la mayoría de los ejercicios, propiciando una incapacidad de mantener un tempo y un ritmo determinado.
- Son adolescentes, por lo que tanto física como psíquicamente presentan una serie de impedimentos para hacer actividades de grupo que pueden frenar la agilidad de las actividades propuestas (se destacan la presencia de una falsa timidez, problemas de tensión, rigidez corporal o la existencia de problemas de torpeza temporales).
- Alumnos procedentes de familias con recursos limitados.
- Mala actitud en el aula cuando hay que llevar a cabo estos ejercicios prácticos.
- Escasez de espacios adecuados para actividades que requieren movimiento.

Ante estas dificultades, se han intentado tomar una serie de medidas que propicien un resultado satisfactorio a través de estrategias de motivación, que puedan predisponer a los alumnos a una actitud positiva ante las actividades propuestas:

- Se han tenido en cuenta las preferencias musicales de los adolescentes.
- Los temas musicales han de tener un pulso marcado con el fin de que ayuden a entender la distribución de las diferentes combinaciones rítmicas, lo que favorece la seguridad en uno mismo.
- Se buscan movimientos y combinaciones rítmicas de percusión corporal que favorezcan la psicomotricidad en un momento clave de su desarrollo.

A continuación se propondrán una serie de actividades que de forma progresiva contribuyan a desarrollar la psicomotricidad, la coordinación y el sentido rítmico.

Actividades de percusión corporal donde se trabajará	Percusión corporal por imitación
	Atención
	Concentración
	Coordinación
	Timbres corporales
	Postura corporal
	Patrones rítmicos
	Canon de percusión corporal
	Concentración
	Socialización
	Trabajo en grupo
	Pulso
	Tempo
	Percusión corporal con música
	Música como metrónomo
	Ritmo y pulso
	Obras musicales conocidas, tanto clásicas como modernas (diferentes estilos, géneros, épocas históricas, etc.).
	Motivación
	Improvisación
	Creatividad
	Acento
	Pulso
	Coordinación
	Psicomotricidad

CONCLUSIONES

Se hace necesario trabajar en el desarrollo de las inteligencias múltiples desde las diferentes materias del currículo en los distintos niveles de educación, sin hacer distinciones entre la etapa infantil, primaria o secundaria, bajo un enfoque de transversalidad.

Es imprescindible trabajar el propio cuerpo y su sonido, así como sus posibilidades de movimiento con el fin de que el alumno se conozca, se acepte y sepa desarrollar un papel individual o no dentro de un grupo, siempre con vistas a la colaboración dentro del mismo.

El alumno debe aprender a expresarse musicalmente sin la ayuda de otro instrumento más que de su propio cuerpo, buscando la utilidad que la expresión corporal brinda a la persona en el desempeño de sus funciones sociales, laborales y personales a lo largo de su vida de cara a la sociedad.

Es necesario desarrollar en el alumno su sentido rítmico, su sensibilidad auditiva, así como la exteriorización de la expresión de las emociones y su control con el fin de encontrar el dominio y equilibrio de sí mismo físico y psíquico.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, M.; Giráldez, A. (2007): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Gardner, H. (1995): *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE del 4 de mayo de 2006.
- López, J. (2006): *Las competencias básicas del currículo en la LOE*. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, 30 de Noviembre, 1 y 2 de Diciembre. Granada.
- Sobrinho Fernández, M. E. (2008): *Pedagogía da Formação Instrumental en Educación Musical*. Instituto de Ciencias da Educación. Informes e Propostas, nº 22. Universidade de Santiago de Compostela.
- Sobrinho Fernández, M. E.; Mato Collazo, P. (2009): *Las competencias básicas aplicadas a la educación musical*. I Congreso Internacional de Competencias Básicas. 16-18 de Abril, Ciudad Real.
- Willems, E. (1964): *El ritmo musical*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN CON GRUPOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Lidón Moliner Miravet

mmoliner@edu.uji.es
Universitat Jaume I, MEICRI

Andrea Francisco Amat

afrancis@edu.uji.es
Universitat Jaume I, MEICRI

Ana Doménech Vidal

domenech2507@hotmail.com
Universitat Jaume I

Resumen

El Aprendizaje Servicio se concibe como una propuesta de trabajo que abre el sistema educativo a la comunidad y donde se conjuga el aprendizaje ligado al currículum y el servicio voluntario a la comunidad. El objetivo de este artículo es presentar un proyecto compartido realizado en varias asignaturas de las titulaciones de Maestro, Psicopedagogía y Comunicación Audiovisual de la Universidad Jaume I (Castellón), utilizando el Aprendizaje Servicio como marco metodológico de aprendizaje. A través del relato de una experiencia llevada a cabo por un grupo interdisciplinar de estudiantes pretendemos difundir una práctica de éxito que trabaja diferentes competencias básicas y coordina diferentes áreas de conocimiento en una finalidad común: la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

1. EL APRENDIZAJE SERVICIO: ¿UN ANTÍDOTO?

Nuestro sistema educativo, inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento, requiere de nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas de la realidad social actual. Hace más de una década, en el Informe Delors (1996), ya se apuntaba que no se trataba sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. En la reciente Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006), estos “principios” aparecen recogidos de forma explícita con el término 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). Las universidades europeas están culminando la configuración de los Grados y Másteres con un nuevo modelo conceptualizado como “Aprendizaje Basado en Competencias”. 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 para lograr 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 (pedagogos, cooperantes, profesionales de los medios de comunicación) (Gehring, 2008).

Este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje se vuelve cada vez más complejo y requiere de nuevas metodologías y fórmulas que respondan a la conjugación del aprender, del hacer, del con-vivir y del ser, garantizando, al mismo tiempo, una educación de calidad para todos y todas. Una buena herramienta que se abre camino, y que 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, el razonamiento crítico...etc. (ANECA, 2005), es el Aprendizaje-Servicio (APS).

En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de definiciones sobre dicho término, cada una de ellas matiza y prioriza sobre diferentes aspectos, hecho que hace más complejo el concretar una única definición. Revisando algunas de ellas, en el ámbito internacional encontramos como para Halsted (1998), el APS es la metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Desde el Ministerio de educación chileno (2007), país donde el APS está institucionalizado en los institutos, 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. Por su parte, el Ministerio de Educación Argentino (2005), define el APS como un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender las necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente e integrado en el currículum.

A nivel nacional, Puig y Palos (2006) 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. Por su parte, Martínez-Odría (2007) considera el APS como 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.

A pesar de la gran cantidad de definiciones que encontramos en la literatura, existe consenso al señalar que en su definición se incluyen dos componentes básicos: el aprendizaje ligado al currículum y el servicio voluntariado a la comunidad. Con el APS se posibilita la apertura del sistema educativo a la comunidad y al entorno, facilitando que el estudiantado conozca una realidad más amplia que la actividad cotidiana de las aulas.

En las siguientes líneas presentamos el conjunto de características ideales del APS, que no siempre se manifiestan de la misma manera pero que tratan de expresar un ideal educativo (Puig y Palos, 2006):

- El APS es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- El APS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- El APS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimiento para la vida.

- El APS supone una pedagogía de la experiencia y de la reflexión.
- El APS requiere de una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- El APS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Por tanto, esta metodología se convierte en un antídoto esencial que ofrece al estudiante la oportunidad para una participación más profunda en la comunidad, le ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía. (Rifkin, 1996)

2. ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE APRENDIZAJE-SERVICIO

El APS se concibe como una experiencia innovadora pero compuesta por elementos utilizados y conocidos por todos. Posiblemente, la novedad reside en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Son bastantes los proyectos desarrollados sobre APS, pero son menos los que se encuentran reflejados o escritos en la literatura. A continuación, presentamos algunas experiencias que diferenciaremos por su localización (Iberoamérica y España) y por el nivel educativo en que se implementan (primaria, secundaria y universidad).

En el ámbito internacional, en la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, se lleva a cabo el Programa de Acción Solidaria cuyo objetivo principal es introducir a los adolescentes en la complejidad de la realidad social que los rodea, comprometiéndoles en un trabajo comunitario en el que se integra el conocimiento y la reflexión crítica sobre las problemáticas sociales que afectan a diferentes poblaciones y sujetos (Ocaña y Zurutuza, 2008). Desde el Ministerio de Educación chileno se desarrollan diferentes proyectos como “El Programa Liceo Para todos” o “El Premio Bicentenario Escuela Solidaria”, donde se promueve la aplicación del APS en las escuelas e institutos. Algunas experiencias que encontramos en el Manual de Aprendizaje Servicio (2007), editado por dicho ministerio, son las llevadas a cabo por el liceo Domingo Latrille donde el objetivo de los proyectos es concienciar en los vecinos de la comunidad sobre el cuidado del entorno, enseñándoles técnicas de reciclaje de residuos y de reutilización de desechos orgánicos o las acciones del Dr. Rigoberto Bastías centradas en la entrega de servicios vinculados a las especialidades de: instalaciones eléctricas, reparación de cercas, confección de prendas de vestir...etc., a la población ubicada en la ribera norte del río Lebu (VIII Región). Otra experiencia es la realizada por el liceo agrícola Negrete, la comunidad realiza una demanda directa de desarrollo agropecuario al centro, lugar en que se forma al estudiantado en técnicas modernas que difieren de la agricultura tradicional imperante en la zona.

En el estado español, y concretamente en educación primaria, encontramos algunas experiencias sobre el APS de gran relevancia por su contenido y por su propio desarrollo. En la escuela Santa Ana, ubicada en el centro de Barcelona, se lleva a cabo una actividad en la que el estudiantado de quinto curso se reúne para cantar piezas populares y durante unos meses se responsabiliza de enseñar dos canciones a sus compañeros más pequeños, recuperando, de este modo, una tradición catalana (Martín et al, 2006). Otro ejemplo es la “Eco-auditoria” el alumnado toma conciencia y se implica activamente y responsablemente en el cuidado del medio ambiente (Rubio, 2006). En este proyecto se recoge, se registra, y se

analiza información y se aproxima al concepto de sostenibilidad de manera crítica, reflexiva, participativa y significativa.

En secundaria también hallamos diferentes proyectos sobre el APS. En el trabajo de Canelo (2006) se da un impulso turístico al municipio de Calldetenes (Barcelona), a través de la recuperación arquitectónica y el trabajo educativo de los valores humanos, del conocimiento del medio y del desarrollo de las capacidades y habilidades de los adolescentes. En el IES Joan d'Austria (Barcelona), se concreta un proyecto interdisciplinario en el que se pretende sensibilizar al alumnado sobre el problema de la marginalidad y pobreza presente en un centro que acoge a personas con enfermedades mentales, toxicómanos, enfermos de sida...etc. Se concientiza sobre el divorcio existente entre este centro y la población del barrio donde se ubica, y de la necesidad de actuar ante esta situación (Palos, 2006). Además encontramos experiencias en las que se relaciona el APS con las TIC, en las que los jóvenes aplican sus habilidades comunicativas en el red para aprender, a la vez que el esfuerzo en el aprendizaje acaba con un producto propio de la comunidad del conocimiento, y que por tanto sirve a la comunidad (Comes, 2007).

En el ámbito universitario, con la experiencia “Amigos y amigas de la lectura”, realizada por el estudiantado de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, ayudan a mejorar la competencia lectora de niños y jóvenes de educación primaria y secundaria, realizando una tarea de acompañamiento y refuerzo (de la Cerda, Martínez y Puig, 2008). En la Universidad de Vic encontramos “Las prácticas de cooperación en los planes de formación inicial: la reflexión ética y la educación en valores como vivencia”, a través de las cuales se estructuran las prácticas en comunidades de Guatemala, incorporándose en los planes de estudio la cooperación como instrumento de formación. En la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, desde el Science Shop d'APQUA (Aprendizaje de los Productos Químicos, sus Usos y Aplicaciones), se integra el aprendizaje académico y la contribución a la mejora de la sociedad a través de la información a los ciudadanos sobre la gestión doméstica de los residuos.

Como hemos mencionado anteriormente, hay un sinfín de experiencias sobre esta temática, aunque muchas de ellas no se encuentran reflejadas o escritas en ningún medio de difusión. Tal y como ocurre con muchas otras buenas prácticas educativas, estas se quedan en las cuatro paredes de las aulas o del centro, es necesario animar al profesorado a que divulgue sus experiencias con objeto de que otros las conozcan y puedan aplicarlas, con todas las adaptaciones pertinentes a su contexto. El hecho de tener que contarlas hace que reflexionemos sobre lo acontecido, siendo un mecanismo de análisis, reconstrucción y mejora básico que invita a seguir modelos de investigación-acción de la práctica.

3. NUESTRA EXPERIENCIA: “APRENDIZAJE SERVICIO CON GRUPOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN TEMAS DE CIUDADANÍA Y CULTURA DE PAZ”

3.1. Contexto de la experiencia

La universidad se torna como espacio esencial para potenciar el pensamiento crítico, el compromiso cívico, social y los valores cooperativos y solidarios, y para lograr una mejor convivencia y calidad de vida para todos y todas. Partimos de la filosofía de que la universidad no solo tiene que formar profesionales sino también a personas éticas.

Nuestra experiencia se desarrolló en la Universidad Jaume I 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.

En este proyecto utilizamos el Aprendizaje Servicio como metodología de enseñanza-aprendizaje en el seno de tres asignaturas: Educación Cívica y Social, Discursos Audiovisuales y Cultura de Paz y Didáctica General, pertenecientes a las titulaciones de Maestro, Comunicación Audiovisual y Psicopedagogía respectivamente. 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. Además, dada la realidad política, social y cultural en la que estamos inmersos, consideramos esencial aunar dos disciplinas que tradicionalmente han estado separadas en el ámbito universitario, la Comunicación Audiovisual y la Educación. Es momento de comenzar a verlas como campos con una gran interconexión y con muchas posibilidades de aprendizaje. Con este proyecto hemos intentado dar un primer paso hacia este camino.

3.2. Fases de la experiencia

Como con cualquier otra metodología, es necesario realizar una planificación pormenorizada de las diferentes fases que ha de atravesar un proyecto de APS, Martínez-Odría (2007) propone una serie de componentes básicos que lo definen como tal:

- Protagonismo del alumnado: son ellos los que detectan las necesidades y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio.
- Atención a una necesidad real: la detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.
- Conexión con los objetivos curriculares: el diseño, la ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.
- Ejecución del proyecto: el diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.
- Reflexión: es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases y el que garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.

En nuestro caso, concretamos en cinco fases el trabajo del alumnado. En la primera de ellas, “Selección del tema y el ámbito”, los grupos de trabajo tenían que elegir un valor sobre el que trabajar y un ámbito donde prestar el servicio. En la segunda fase “Contacto con el centro receptor del servicio”, el alumnado debía concertar una entrevista con el centro o institución a trabajar y explicar el proyecto que se quería desarrollar. Téngase en cuenta que era la idea inicial del estudiantado y que debía de ajustarse a las necesidades reales del centro. La conexión de los objetivos del proyecto con estas necesidades tenían que dialogarse y negociarse para poder encajar y, en su caso, adaptar o replantear su idea inicial. La fase III, “Preparación de la actividad, metodología y producción material”, se concretaba en la justificación de la propuesta. En esta etapa se realizan las estrategias y formas de desarrollar la acción, se matizan los objetivos y se aporta todo el material y recursos utilizados y producidos. En la siguiente fase, “Aplicación”, el estudiantado debía apuntar cuáles eran sus expectativas de la acción a emprender, además de señalar la descripción del espacio, la ubicación temporal, colectivo...y realizar una observación y análisis de la acción (comportamiento del público, incidencias, objetivos cumplidos/no cumplidos...etc.). En la última de las fases, “Evaluación”, el estudiantado tenía que reflexionar y valorar el proyecto final y sus vivencias.

3.3. Gotas diferentes pero gotas iguales: campaña de sensibilización intercultural

La experiencia que aquí presentamos es fruto del trabajo de siete alumnos/as pertenecientes a las tres titulaciones antes descritas. El valor que escogieron para plantear su proyecto fue la “Igualdad e Inclusión en las aulas”. Su justificación sobre la elección de la temática a desarrollar fue la necesidad de reconocer y potenciar la diversidad personal y cultural en las aulas. El objetivo general que pretendía conseguir era informar y sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre la igualdad de derecho y oportunidades de todas las personas sin diferencia de raza, sexo, discapacidad...etc., Para ello, la acción que emprendieron para lograrlo fue el desarrollo de una campaña de sensibilización intercultural en la Universitat Jaume I.

Previamente a la celebración de la campaña, se realizó un trabajo de difusión por las clases de la facultad donde se informó sobre la iniciativa a través de carteles, correo electrónico, facebook, y a través de un blog que fue creado para tal fin. En el tuenti se creó un evento en el que se hallaba toda la información y los usuarios podían realizar aportaciones y sugerencias. Los diferentes comentarios que se realizaron fueron muy positivos. Las expectativas y objetivos que el estudiantado planteó previo a la campaña fueron:

- Concienciar a la comunidad educativa universitaria sobre la igualdad de derechos y oportunidades de todos y todas.
- Informar mediante trípticos, el blog y la campaña en general sobre un problema existente en la realidad que no se puede ignorar y ante el cual se ha de actuar.
- Sentir empatía hacia las personas que sufren algún tipo de desigualdad, percibir lo que sienten ante una dificultad ya sea por razones de etnia, cultura, discapacidad, género...
- Hacer ver a los usuarios de la campaña la existencia de desigualdades y que, en muchas ocasiones, es la misma sociedad la que las mantiene y las agrava.
- Atraer a un gran número de personas a que participe llamando su atención y despertando su interés.

Durante la mañana de la realización de la campaña se distribuyeron trípticos informativos haciendo partícipes, de esta forma, a un mayor número de miembros de la comunidad universitaria. El día previsto se encargaron de preparar una mesa informativa en el ágora (espacio abierto de la universidad donde transitan muchos estudiantes), y de pedir todos los permisos necesarios para poder utilizar las instalaciones. Básicamente, el colectivo al que se dirigía la sesión era a toda la comunidad educativa (profesorado, estudiantado, personal de administración...etc.), aunque también estaba destinada a todas aquellas personas ajenas a la universidad y cuyo contacto se realizó a través del blog, facebook y publicidad en general.

El equipo, que se vistió con camisetas iguales para que el público pudiera distinguirlos y ubicarlos como promotores de la campaña, tenía como objetivo que los participantes se pudieran poner en el lugar de las personas que poseen algún tipo de dificultad para aprender, ya sea por una discapacidad, por no entender el idioma...etc. Para ello algunas de las actividades que escogieron fueron las siguientes:

- Juego del partido de fútbol. Se formaban dos equipos de dos personas cada uno y que fueran lo más diversos posible (cultura, género, estudios...etc.). En uno de ellos, los “futbolistas” iban atados de los pies, y en el otro no. Las reglas del juego eran las siguientes: al equipo que iba atado se le ofrecían instrucciones en un idioma inventado, y que por tanto, no entendían, y al otro se le daban en castellano o valenciano, según el caso. Por su parte, los árbitros, que eran los estudiantes promotores de la campaña, hacían todo lo posible para no dejar avanzar al equipo que iba atado y faci-

litaban para que no pudieran marcar un gol, y facilitaron que el equipo contrario pudiera marcar más tantos. Con este juego se pretendía sensibilizar a la comunidad estudiantil respecto a las posibles barreras que puede tener el lenguaje y las dificultades de las personas con alguna limitación física.

- **Juego fotos.** En la mesa informativa se presentan fotos de diferentes países (EEUU, Palestina, Alemania, India...etc.) y en equipos de dos personas se debían asociar las fotos con los nombres de los países correspondientes. Mediante este juego los participantes debían reflexionar sobre el gran desconocimiento que muchas veces se posee sobre los “otros”. De forma general, las personas no asociaban por ejemplo, rascacielos con la India, o prados verdes con EEUU, haciendo patentes ciertos estereotipos y prejuicios que la sociedad posee, debido a la información sesgada que nos llega de los países en vías de desarrollo. Esta situación produce ciertas ideas que no son del todo ciertas y las consecuencias que ello genera como las creencias erróneas sobre personas, lugares, paisajes...etc.

Ambos juegos culminaban con la reflexión conjunta de los participantes sobre su experiencia y sobre los aprendizajes que habían adquirido. Algunas de las preguntas que se plantearon fueron las siguientes:

- ¿Cómo os habéis sentido cuando hablábamos en un idioma desconocido por vosotros?
- ¿Cómo os habéis sentido jugando atados junto a un compañero/a?
- ¿Creéis que tenemos prejuicios sobre los países empobrecidos?...

Finalmente, para que todo ello quedara reflejado por escrito, los participantes en la campaña y en los juegos debían cumplimentar una ficha donde apuntaban sobre todo aquello aprendido.

Pero además de la reflexión de los usuarios era necesario que el equipo analizara el transcurso de la campaña. Aproximadamente se estimó que se informó a unas 700 personas tanto a través de la propia campaña como a través del blog (gotasdiferentes.blogspot.com). Este tuvo gran repercusión y ha sido visitado por más de 550 personas. En la imagen 1 se puede ver el blog creado íntegramente por estudiantes.

Imagen 1: Blog creado por el estudiantado



4. CONCLUSIONES

El APS constituye una estrategia muy potente que permite desarrollar en el estudiantado una serie de competencias básicas delimitadas en los nuevos planes de estudio y que son necesarias para integrarse de forma adecuada en el contexto social actual. Las investigaciones muestran que con el APS el estudiantado desarrolla habilidades para trabajar en equipo, aprende a participar activamente, trabaja las relaciones intergeneracionales y desarrolla sentimientos de pertenencia a la comunidad (Dalton y Petrie, 1997).

Con este proyecto consideramos que el estudiantado ha sido capaz de trabajar de forma eficaz en equipos interdisciplinares y además ha desarrollado un compromiso ético con su comunidad. También se han alcanzado algunos de los objetivos básicos que se pretenden con el APS: la interacción del estudiantado con otras personas diferentes, que poseen perspectivas y situaciones personales y de vida también diferentes, y la aplicación y transferencia a una situación concreta de los contenidos curriculares de diferentes asignaturas, en este caso una campaña por la igualdad.

La necesidad de buscar nuevas fórmulas educativas, nuevos espacios de interacción entre el sistema educativo y la comunidad y la implicación de otros agentes sociales en el proceso educativo del alumnado es un reto que se puede conseguir con la aplicación del APS. Su institucionalización en los centros educativos lleva tras de sí una ventaja colateral muy necesaria: la coordinación y colaboración entre el profesorado. Estos beneficios revierten de forma significativa en otro actor fundamental dentro de este entramado educativo, el estudiantado, el cual refuerza la imagen de sí mismo, la autoestima y la percepción de auto-competencia, el desarrollo de la responsabilidad y de las habilidades para la ciudadanía, y el rendimiento académico.

Para la construcción de una ciudadanía activa y participativa han de estar presentes los siguientes principios: la solidaridad no es “Beneficiencia” ni ayuda al necesitado, sino una práctica sostenida en el reconocimiento del otro como igual y como sujeto de derechos; la comunidad no es algo dado ni homogéneo, sino que se construye cotidianamente en el establecimiento de lazos sociales, a partir de la recepción y la escucha del otro, en una realidad no exenta de conflictos y el aprendizaje significativo es un aprendizaje situado y experiencial, orientado a la transformación del contenido escolar en conocimiento del mundo (Ocaña y Zurutuza, 2008). Como se desprende de esta filosofía, con el APS estamos fomentando y alentando la formación de una ciudadanía activa, crítica y participativa en el propio contexto universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- Canelo, J. (2006). Recuperar el patrimonio: un compromiso educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 72-73.
- Comes., P. (2006). Proyecto Xarxa: el apoyo de las TIC en la educación formal. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 76-77.
- Dalton, J. C., Petrie, A. M. (1997). The power of peer culture. *Educational Record*, 78(3-4), 18-24.
- De la Cerda., M., Martín., M., y Puig., J. (2008). *Aprenentatge i servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Delors., J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

- 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.
- Halsted., A. (1998). Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio. En *Actas del I Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario*, Buenos Aires.
- Hersh., L., Simone, D., Moser., U., y Konstant., J. (1999). *Proyectos sobre competencias en la OCDE*. París: OCDE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. http://www.fe.ccoo.es/poleduc/55_tex_def_loe.pdf
- Martín., X., Batallé., C., Masiques., E., Taboada., P. (2006). Carmelles en la Escola Santa Anna. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 71-72.
- 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.
- Ministerio de Educación Argentino. (2005). *Experiencias ganadoras del premio presidencial “Escuelas Solidarias”*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Manual de Aprendizaje Servicio*. Chile: Mineduc.
- Ocaña., M., y Zurutuza., R. A. (2008). Una experiencia de aprendizaje servicio. *OGE*, 6, 28-29.
- Palos., J. (2006). Can Planas: una vía de integración para personas sin techo. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 75-76.
- Puig., J. M., y Palos., J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rifkin., J. (1996). Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. En: *Education Week*. January, 31: 33.
- Rubio., L. (2006). Ecoauditoría en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 74.

EL MEDIADOR CULTURAL COMO HERRAMIENTA EN EDUCACIÓN

Patricia Muñoz-Ayala Sánchez

patmas@edu.xunta.es

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Con esta investigación y puesta en práctica de la mediación cultural se pretendía dar a conocer una nueva manera de encarar los procesos de inclusión de escolares inmigrantes o de incorporación tardía al sistema educativo. Se pretende demostrar que la cada vez más presente multiculturalidad en las aulas, ha de ser tenida en cuenta en la formación de los profesores/educadores para que puedan desarrollar su labor de una manera positiva.

La escuela inclusiva ha de ser el referente del modelo escolar en nuestros días, un modelo educativo enfocado para todos y con todos, y que nos hace replantearnos el enfoque educativo mantenido hasta ahora. Las instituciones/personas ajenas al sistema educativo han de servir de apoyo al mismo para mejorar y ayudar a solventar los problemas a los que se enfrenta y no puede resolver por él mismo.

El caso estudiado hace referencia a un alumno brasileño de 13 años, en un C.E.I.P. en Lugo capital. Los maestros estaban sobrepasados por la situación, y se decidió la intervención de un mediador cultural. El resultado fue altamente positivo, y la inclusión educativa y social del alumno que inicialmente parecía imposible de realizar, concluyó siendo una realidad total.

1. EL PROFESOR-EDUCADOR ANTE UN AULA MULTICULTURAL. LA FIGURA DEL MEDIADOR MULTICULTURAL

A modo de introducción me gustaría citar un poema de Julie Sopetrán, extraído de su Blog eltiempohabitado's weblog,

IDENTIDAD

“Si te comparo no acierto
siendo igual, somos distintos,
caminamos laberintos
con el alma al descubierto
para buscar igualdad...
¿Será con nuestra verdad
que nos sintamos vecinos
y sea heredar caminos
Multiculturalidad?”

De entrada podríamos asumir que un educador debería de tener una mentalidad abierta, así como tener conocimientos sobre multiculturalidad, para poder afrontar una labor peda-

gógica de aceptación de su alumnado heterogéneo y llevar a la prácticas la teoría de la escuela inclusiva, en la cual se tienen en cuenta las individualidades y se da respuesta a cada una de las necesidades.

Tener conocimientos sobre multiculturalidad y lo que ello implica hoy en día es casi fundamental para un profesor/educador, que se está enfrentando a diario con esa situación multicultural en el aula, y ha de saber hacer frente a las diferentes situaciones que se planteen debido a ella.

Como dice el poema con el que iniciaba esta reflexión, “nuestra verdad” lleva implícito una serie de cambios tanto personales y de competencias educativas como de mentalidad y enfoque en el desarrollo de la docencia, así como del funcionamiento del aula. También implicaría un cambio en las relaciones sociales con la comunidad educativa.

La labor del educador/profesor en un aula multicultural empezaría con el punto de partida de la toma de conciencia de sus propios valores, ya que sin ellos y sin saber como los mismos le afectan será más difícil poder descubrir y comprender los de sus alumnos. Conociendo sus propios valores, el profesor/educador puede ayudar a sus alumnos a descubrir y comprender los valores de los demás y los suyos propios.

No se debe olvidar la importancia de una buena competencia pedagógica que haga posible enseñar cómo asimilar esos valores a sus alumnos.

Sin embargo, estos dos aspectos aun no tienen un espacio efectivo claro y definido en la formación del profesorado, dándose una separación entre los conocimientos adquiridos, la competencia pedagógica, y la realidad multicultural, si bien cada vez nos estamos acercando más al modelo que en el que el educador/profesor está cada vez más cerca de esa realidad multicultural adquirida gran parte de las veces por su propia iniciativa, derivada de la necesidad.

Es por ello que desde las Facultades de Ciencias de la Educación y desde las Escuelas de Formación del Profesorado, deberían de plantearse ofertar una formación teórico-práctica dentro del marco de la multiculturalidad.

Y es esta multiculturalidad la que nos ha de llevar a una escuela inclusiva. Sería el momento ideal para llevar a la práctica los principios de una educación con todos y para todos, y está claro que ello conlleva repensar el enfoque de la enseñanza y de la preparación de los profesores/educadores. La multiculturalidad es diversidad, y la escuela ha de estar enfocada a dar cabida y, por supuesto, respuesta a esa diversidad, y atender sus individualidades para llegar a ese modelo de escuela inclusiva.

Debemos de pasar de una escuela integradora a una escuela inclusiva, para poder dar respuesta a la multiculturalidad, entre otras, pero sin pretender desprenderla de sus raíces.

En el momento en el que se realizó la experiencia del mediador cultural, la separación entre conocimientos y realidad, era todavía mayor. Fue precisamente ésto lo que motivó la presencia de un “elemento externo” a la comunidad educativa, que fuese capaz de sentar as bases para una buena inclusión.

2. LA FIGURA DEL MEDIADOR EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Una de las figuras que deberían de cobrar más importancia dentro de la integración social de los inmigrantes, es la del mediador social y cultural, y en este caso, además, educativo. Un mediador es, en definitiva, una persona que pertenece al país de origen del inmigrante con el que va a efectuar su acción, y que le sirve como guía.

Es decir, se dedica a explicarle al inmigrante las nuevas normas que está obligado a cumplir dentro de la sociedad de acogida. También se dedica a introducirlo en esa misma sociedad, explicándole todas las oportunidades que puede ofrecerle. En definitiva, sirve de orientador en un mundo desconocido a uno o a un grupo de sus compatriotas, y en muchos casos también funciona de mecenas, presentándoles a diferentes personas que les pueden ayudar en los problemas que les puedan surgir.

Una experiencia muy positiva y que puede ilustrar perfectamente esta figura, fue el desarrollado en el C.E.I.P. Casás de Lugo. En este Colegio de Primaria, en el que hay un elevado número de inmigrantes, de hecho es el segundo colegio en la capital con mayor número de inmigrantes, en el mes de febrero de 2003 se incorporó un niño brasileño, de 13 años, que no había estado escolarizado anteriormente. Era la primera vez que estaba en España, por lo que desconocía totalmente el idioma, si bien ésto era subsanado hablándole, en un principio, en gallego por su proximidad con el portugués. También eran para él desconocidas las costumbres sociales y culturales, y al no haber estado sometido nunca a normas, todo le parecía diferente, absurdo y era completamente imposible poder hacer una integración de este alumno, que estaba siendo mucho más costosa de lo que había sido con el resto de los alumnos inmigrantes que allí están escolarizados.

Con esta imposibilidad de comunicación y con la gran cantidad de novedades que se estaban produciendo en la vida de este niño de 13 años, el choque cultural al que estaba sometido era muy grande y de ahí empezaron a derivarse los primeros problemas de mal comportamiento que llevaron a la actuación del mediador cultural.

La situación familiar del menor tampoco era la más adecuada para que se produjera esta integración, pues su madre vivía con su “padrastro” y él estaba viviendo en una casa de acogida de menores perteneciente a la Xunta de Galicia, con lo cual, después de haber llegado de otro país, de una ciudad inmensamente grande, como es Río de Janeiro, de habitar en una de las Favelas más peligrosas de Río, en donde el ambiente es completamente hostil, se encontró en Lugo, con todos los contrastes posibles en todos los aspectos, y el choque fue brutal. Para él estaba resultando muy difícil de asimilar el nuevo rol social que ahora debía cumplir, y de ahí se derivaron todos esos problemas.

Como cada vez el comportamiento era más disruptivo, y ni la intervención de los psicólogos tanto del colegio como de las Administraciones Locales y regionales daban su fruto, les propuse a los responsables del centro la posibilidad de probar la figura del mediador, a ver si así se le podía ayudar en su labor de integración.

Como no hay ninguna institución en Lugo que disponga de mediadores, en este caso se recurrió a un inmigrante que ya lleva 9 años asentado en la ciudad, que es también brasileño, y que está muy comprometido con las causas sociales y sobre todo cuando se trata de niños y educación.

A este mediador se le planteó el problema, y accedió a la primera. Así se produjo la primera visita el 20 de marzo de 2003, y en ella hubo una primera toma de contacto, en donde el mediador mantuvo una conversación con el niño, en la cual se dejó claro y patente que la conexión mediador-mediado era absoluta por encontrar en él una persona que hablaba su mismo idioma, que tenía sus mismas costumbres e incluso su mismo color de piel, y que le había contado que los problemas que él mismo había tenido al principio de llegar a la ciudad eran los mismos que el niño estaba teniendo.

Desde este momento de primer contacto el niño poco a poco se va abriendo más al mediador e incluso llega a contarle cosas que los propios profesores del Centro Escolar desconocían por completo.

En esta primera visita se establecieron unos vínculos de solidaridad muy importantes, y el niño encontró en este mediador la figura de un padre-hermano de la que estaba completamente carente, y quizás fue lo que le ayudó a poco a poco empezar a integrarse en el régimen ordinario del colegio y de la sociedad de los niños y niñas de su edad en la dinámica social de la ciudad.

Uno de los puntos importantes que le llevó a poder entrar en esta dinámica social, fue el hecho de que se le proporcionaran los contactos y las facilidades pertinentes para poder empezar a jugar a fútbol en uno de los numerosos clubes que existen en la ciudad. Así a través del deporte se produjo también uno de los mayores avances a la hora de su integración.

Como la propia Jefe de Estudios del Centro relata:

“Es increíble el cambio que ha dado el niño en cuestión de semanas. Es impresionante la implicación que tiene ahora en las actividades de clase y el trato que tiene con sus compañeros y con los profesores”

La profesora de apoyo además apunta:

“Simplemente con nombrarle a (cita el nombre del mediador) se le ilumina la cara y pregunta todos los días si va a venir a verlo y a hablar con él”.

En un período de dos meses y después de reiteradas visitas del mediador y de contactos fuera del Centro Escolar con el mismo, la situación era completamente diferente, y la integración del alumno a la dinámica del Centro era prácticamente total, con las excepciones lógicas y normales, debido a la gravedad del caso.

Además de un cambio en su actitud, también sufrió un cambio personal, en su manera de enfrentarse a las novedades, en su interés por intentar mejorar y en su afán de superación, que antes estaban totalmente escondidos o quizás aletargados y solo necesitaban un empuje para que se produjera ese cambio, y el empuje vino dado por medio de esa figura tan importante y que institucionalmente no está reconocida, pero sí muy demandada, como es la del mediador.

A lo largo del año escolar las visitas se fueron repitiendo y espaciando, y a final de curso la presencia del niño estaba normalizada en el aula con el resto de sus compañeros y su cambio actitudinal fue radical. En la actualidad el niño trasladó su residencia a Monforte de Lemos, abandonando el centro escolar en el que inició su escolarización. En la actualidad reside en Santiago de Compostela y está realizando un módulo de FP y sigue manteniendo un contacto periódico con su mediador, el cual desde su actuación pasó a tener una especial relevancia en la vida de este alumno.

Al estar llevando a cabo una actuación particular sobre un alumno del centro con la intervención de personas ajenas al mismo, el Claustro de profesores dio cuenta del mismo a Inspección por medio de un Informe elaborado por los profesores implicados en el caso, para informar del buen funcionamiento de la figura del mediador y de los resultados tan buenos que había dado.

La contestación de la Inspección fue que había sido una buena medida a adoptar y que, si veían que eso solucionaba el problema, tenían vía libre para poder seguir con la intervención del mediador.

Está claro que debería de estar ya institucionalizada esta figura del mediador, pues sirve de mucha ayuda y llega más allá de lo que puede llegar un psicólogo o un pedagogo o un profesor, pues al pertenecer al mismo país que el inmigrante que está tratando, se crea un vínculo de afinidad que en los otros casos es imposible.

Por lo tanto sería imprescindible que desde las diferentes administraciones se ofertase la posibilidad de contar con los servicios de un mediador, lo mismo que existen las figuras de psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales o educadores sociales.

Está claro que no se puede tener a un mediador de cada país para intentar solventar los problemas de los inmigrantes, pero sí al menos tenerlo de los países mayoritarios o de aquellos colectivos que tengan una mayor dificultad para poder adaptarse, y que incluso dentro de los propios inmigrantes se fuesen creando esas figuras de mediadores y que entre ellos se pudieran seguir ayudando y adelantándose a los problemas que van surgiendo en la integración y en la adecuación a la nueva sociedad de acogida.

Pero de momento en Lugo, dentro del Concello no está contemplada esta figura, si bien existen proyectos para crearla, y la única institución que sí ofrece los servicios de un mediador es Cruz Roja-Lugo que dispone de los servicios de un mediador colombiano, pero no está permanentemente aquí, sino que se mueve, con lo cual este servicio no es permanente.

Debería de tenerse mucho más en cuenta esta figura del mediador a la hora de intentar solucionar los problemas planteados por la integración de los inmigrantes, y que muchas veces es más útil y soluciona más problemas de los que puede llegar a solucionar un trabajador social, un educador social o un psicólogo en todo un seguimiento completo del mismo problema. Es una simple cuestión de que soluciona el mismo problema en menos de la mitad de tiempo y además la integración se produce de una manera menos traumática.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranowitz, M. (1985). "The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of literature", *International Migration Review*, 18.
- Bauman, G. (2001). *El enigma multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Bhatnager, J. (1981). *Educating immigrants*. N. York: St. Martin Press.
- Blyth B. y Pope, C. (1992). *Children of different worlds*. Boston: Harvard University Press.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura, Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía da Esperança*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1996). *Migración y Exilio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Igoa, C. (1995). *The inner world of the immigrant child*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across the cultures*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Martínez Mendoza, F. (1998). *Estudio científico del proceso de adaptación, en la práctica Educativa*. Madrid: Biblioweb AMEI.
- Sopetrán, J. (2008). *Poemas de la Multiculturalidad*, eltiempohabitado's weblog. (<http://eltiempohabitado.wordpress.com/poemas-de-la-multiculturalidad/>)

O MÁSTER EN FORMACIÓN DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: IMPRESIÓNS DO ALUMNADO NO CAMPUS DE LUGO

Miguel Anxo Nogueira Pérez

miguelanxo.nogueira@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela (Dpto. MIDE)

Martín Pellitero Varela

martin.pellitero@edu.xunta.es

CPR Divino Maestro (Santiago de Compostela)

Resumo

Coa posta en marcha no curso 2009-2010 do Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Linguas na Universidade de Santiago de Compostela, os diferentes foros, medios de comunicación, etc. veñen recollendo as impresións do alumnado e profesorado sobre o seu desenvolvemento na práctica, con valoracións bastante críticas. Neste traballo recolleemos unha pequena indagación, que parte da docencia nunha materia do citado Máster, onde se tratou de coñecer de primeira man as impresións do alumnado matriculado no Campus de Lugo coa finalidade de analizar e difundir ao resto da comunidade educativa os principais resultados e conclusións sobre tema, coas consecuentes repercusión de cara o futuro. Como se podía esperar a razón dos acontecementos, ditas impresións deron mostra do xeral descontento co desenvolvemento do Máster, con repercusións bastante negativas na formación inicial dos futuros docentes do Ensino Secundario e posterior desempeño profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Cando un docente universitario (e de calquera outro ámbito) desempeña a súa labor profesional a nivel de centro, departamento ou aula, ademais de cumprir as funcións e obrigas que lle veñen encomendadas, a propia ética profesional e responsabilidade que se corresponde con tal exercicio reclaman a necesidade de non facer oídos xordos ao día a día do noso alumando na Universidade. É, ou precisa ser, deber dos profesores coñecer cómo se está a desenvolver o seu proceso de ensinanza máis alá da fronteira da materia concreta que imparte, para adoptar unha visión de conxunto do plano de estudos que se está a desenvolver para axustarse ás circunstancias e necesidades do estudantado, e, de ser o caso, converterse na súa voz e apoio á hora de facer demandas sobre a calidade da educación que se lle está a impartir (lembramos que o chamado “Proceso de Boloña” na Educación Superior fai fincapé no alumnado como o centro do “todo” educativo).

Dende esta premisa parte este traballo, que emerxe dunha práctica docente no Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Forma-

ción Profesional e Ensino de Linguas desenvolto pola Universidade de Santiago de Compostela, regulado baixo o novo Espazo Europeo da Educación Superior, e que responde á reforma realizada sobre o anterior curso necesario para a obtención do Certificado de Aptitude Pedagóxica que ate o de agora viña formando a aqueles alumnos e alumnas que pretendían acceder ao corpo de profesores de Educación Secundaria.

Deste xeito, e sen pretender e poder abarcar un esquema propio da investigación-acción polo limitado tempo de contacto co alumnado, no curso 2009-2010 tivo lugar a toma de contacto coa situación educativa dos implicados, que neste caso concreto eran os que estaban a realizar a súa formación do Máster no Campus de Lugo. Dende un primeiro momento, e dun xeito empático-comprensivo iniciouse a indagación sobre o problema, quedando delimitado este nunha situación de insatisfacción do alumnado co desenvolvemento da súa formación no citado Máster, polo que parecía apropiado facer chegar a toda a comunidade educativa (máis alá dos propios foros de discusión internos da xestión do Máster) as impresións deste grupo de estudantes en prol da mellora da calidade desta titulación para vindeiras edicións, xa que a precipitación do actual curso non fixo posible procurar medidas compensatorias integrais que fosen froito do noso pequeno estudo.

Sen querer ser exhaustivos cos matices teóricos que nos poden axudar a delimitar o problema co que nos atopamos nesta situación estudada, si cremos necesario facer referencia a unha serie de aspectos que poden axudar a comprender mellor o contexto estudado. Así, cando falamos do que supón cursar un Máster, atendendo ao recollido no Real Decreto 56/2005 polo que se regulan os estudos universitarios oficiais de posgrao, se entende que ten como finalidade a especialización do estudante na súa formación académica, profesional ou investigadora. Suponse que unha titulación desta índole dende un enfoque máis pragmático que as diplomaturas, licenciaturas ou, de agora en diante, os graos, debe servir de especialización e ponte cara un determinado ámbito profesional ou da investigación. No caso particular do Máster do Profesorado de Secundaria é ademais requisito imprescindible para o acceso a dito corpo docente.

Coa reforma partida do Plano de Boloña entendeuse dende a comunidade universitaria que era un momento excelente e propicio para afondar nos problemas da formación inicial do profesorado de Educación Secundaria, tan precaria dende hai moitos anos e esquecida ou fracasada en anteriores reformas educativas, volvendo a revalorizarse a importancia da formación e capacitación pedagóxica deste profesorado como oportunidade para facer fronte aos problemas reais do día a día nas aulas dos centros educativos de Educación Secundaria (desmotivación do alumnado, conflitividade escolar, disciplina, fracaso escolar, atención á diversidade...).

Non obstante sabemos que os primeiros pasos de calquera reforma educativa non son fáciles, pero isto non significa renunciar a uns mínimos de calidade educativa. Existe xa moita tradición no estudo e investigación sobre a calidade nas institucións educativas, sendo habitual as avaliacións internas e externas de centros docentes, planos de estudo, etc., que teñen como finalidade, entre outros aspectos, a mellora dos procesos e resultados educativos. No ensino universitario existen unha serie de factores de calidade que cabe ter en conta no momento de facer valoracións (Marquès, 2008):

- As actitudes, concepción da ensinanza e a actuación do profesorado: principios pedagóxicos, atención ás aprendizaxes do alumnado e ao seu interese pola materia, establecemento de estímulos para promover a participación, dispoñibilidade para orientalos, boa comunicación con eles, avaliación axeitada...

- A competencia do profesorado: nivel e actualidade dos seus coñecementos teóricos e prácticos, capacidade para a súa transmisión, dotes didácticas, formación continuada...
- plano de estudos: contidos teóricos e prácticos, adecuación aos estudantes e ás demandas sociais dos correspondentes perfís profesionais, grao de optatividade...
- As infraestruturas e os materiais: instalacións, equipos, materiais didácticos...
- A organización da ensinanza: planificación detallada, distribución dos estudantes entre os grupos, adecuación dos horarios...
- A avaliación da calidade: que permita aprender dos erros e seguir mellorando.
- A transparencia informativa na institución: que facilitará compartir o coñecemento e xerará confianza.
- A participación de todos os implicados: liderado participativo, clima de traballo favorable, desenvolvemento e crecemento persoal...

Dentro destes factores podemos incluír a satisfacción do alumnado, e é por iso polo que non debemos deixar de escoitar as súas voces e demandas, como tratamos de recoller neste traballo, xa que son innegablemente os nosos clientes, e ademais, repetimos, son o centro de todo este proceso educativo. Así pois, ao longo dos seguintes apartados, procuraremos describir o que foi o sentir do alumnado participante neste Máster.

2. ORGANIZACIÓN DA CAPACITACIÓN PEDAGÓXICA NA FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Como fixemos referencia máis arriba, nestes últimos anos levamos somerxidos na reforma da Educación Superior en todos os países da Unión Europea. Coa Declaración de Boloña en 1999 sentáronse as bases para construír o chamado “Espazo Europeo da Educación Superior” (EEES) transformándose as estruturas educativas universitarias, establecéndose 3 ciclos novos (Grao, Máster e Doutoramento) e substituíndo progresivamente aos anteriores ciclos (Diplomatura, Licenciatura / Enxeñería / Arquitectura, Doutoramento).

No tocante á formación inicial do profesorado de Educación Secundaria, en xeral, o dereito de acceso a dito corpo en España pasaba pola realización dunha licenciatura / enxeñaría / arquitectura nun determinado campo do coñecemento e a posterior obtención do Certificado de Aptitude Pedagóxica, a través do coñecido como CAP (Curso de Aptitude Pedagóxica) ou o do apenas implantado CCP (Curso de Cualificación Pedagóxica, froito da regulación de 1995, anos despois de promulgarse a LOXSE). Coa entrada do EEES esta lonxeva organización formativa, perpetuada dende 1971 coa Lei Xeral de Educación (LXE), e que sobreviviu á Lei de Reforma Universitaria (LRU), á Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), á Lei Orgánica de Universidades (LOU), á Lei Orgánica de Calidade Educativa (LOCE), chegoulle o momento da verdadeira reforma estrutural (non así no modelo, que segue a ser xustaposto e non integrado dentro das titulacións universitarias de base coma son os graos) coa implantación do “Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria” no seo da Lei Orgánica de Educación (LOE).

A continuación describimos brevemente as características de cada unha destas estruturas formativas, centrándonos na organización realizada dende a Universidade de Santiago.

2.1. O Curso de Aptitude Pedagóxica.

O CAP creouse en España a través da Orde do 14 de xullo de 1971 e desenvolveuse a través dos Institutos de Ciencias da Educación das universidades (ICE), véndose prorrogado no tempo a pesar dos intentos frustrados de reforma, non consolidada polos consecutivos cambios de goberno, entre outras circunstancias como ben afirma González Sanmamed (2009:61):

“... a formación do profesorado de secundaria arrastra unha traxectoria extremadamente deplorable tanto pola súa permanencia no tempo (case corenta anos) canto pola súa exígua duración e as calamitosas deficiencias nos seus aspectos curriculares, organizativos e de infraestrutura. E esta lamentable situación non só é resultado dunhas determinadas circunstancias (derivadas dos cambios políticos) que resultaron fatídicas senón, fundamentalmente, pola falta de vontade dos que tiveron a responsabilidade de deseñar e garantir a implementación das propostas que se quedaron en intentos errados penosos e irritantes.”

Na Universidade de Santiago, o ICE organizou o seu último CAP no curso 2008-2009 (cun éxito total de matrícula entre o alumnado, quizais debida á incerteza ante o novo Máster, entre outras circunstancias), salientado como finalidade básica do mesmo aportar una formación psicopedagóxica previa ao exercicio docente na Educación Secundaria. Esta formación estruturouse tal como amosamos na táboa 1:

Táboa 3. Estrutura do CAP 2008-2009 na USC.

Bloque Común (74 horas)	Bloque Específico (40 horas) Didáctica Específica (17 especialidades)
Teoría e Socioloxía da Educación Bases Psicolóxicas da Intervención Educativa no Ensino Secundario Deseño Curricular e Organización Escolar no Ensino Secundario Titoría e Orientación Educativa no Ensino Secundario Educación e Linguas en Galicia	Administración de Empresas Bioloxía e Xeoloxía CC. Sociais, Xeografía e Historia Debuxo Filosofía Física e Química Formación e Orientación Laboral (FOL) Francés Inglés Lingua Literatura Castelás Lingua e Literatura Galegas Linguas Clásicas e as súas Culturas Matemáticas Psicoloxía e Pedagogía - Orientación Sanidade na Formación Profesional Tecnoloxía Servizos Socioculturais e á Comunidade
Prácticas (50 horas)	
Prácticas en Centros Públicos de Ensino Secundario guiadas por un profesor titor	

A estas alturas é xa obvio que este modelo, similar ao de calquera outra universidade, non triunfou, isto é, non logrou realmente capacitar de forma efectiva aos aspirantes a profesores do ensino secundario, non xa pola falta de tempo, recursos, infraestruturas axeitadas, senón tamén polas restricións a nivel conceptual e xustificación pedagóxica (González Sanmamed, 2009), sendo común por parte dos propios formadores e tamén por parte do alumnado do CAP a caracterización desta etapa como pouco útil, a pesar das expectativas que estes últimos podían ter á raíz das propostas do programa ofertado.

Sen embargo, en lugar dun equilibrio entre a teoría e a práctica conducente á converterse nun profesional do ensino, a realidade foi outra ben diferente, caracterizada polo o abuso do discurso teórico, necesario na súa xusta medida, sempre e cando clarifícase e non complica-se ou confundise a explicación da práctica profesional. Neste senso, era frecuente

que un alumno, despois de rematar este período formativo, seguise a ter cuestións ás que non sabía responder: cómo actuar nunha aula, como captar a atención do alumnado, cómo resolver conflitos, cómo exercer a tutoría... é dicir aqueles asuntos que conforman a función docente.

No tocante ás prácticas nos centros educativos, que supuña o contacto real con contorno de traballo, a tónica da falta de tempo, a casuística individual en función das diferentes “formas de facer” dos titores dos centros educativos, así como a falta de control institucional da súa realización, parece que botaron a perder unha excelente ocasión para coñecer e analizar modelos reais da práctica docente ademais de asumir o propio rol profesional.

En resumo, o CAP morreu sendo, á impresión do alumnado e tamén da meirande parte dos docentes universitarios, un proceso case inútil que non capacitou aos seus clientes para a función docente, converténdose, iso si, nun requisito necesario para acceder ao corpo docente (oposicións), e a través do cal as universidades obtiveron uns ingresos fixos por matrícula e taxas (uns 300 euros por alumno na USC), cando o colectivo do estudantado viña demandando desenvolver esta formación dentro das propias titulacións (a través da optatividade e da libre configuración ou outro tipo de organización). Tal situación suporía-lles aforrar tamén un ano de cara a súa posible inserción profesional, outro dos motivos escuros que poderían explicar a desidia da Administración Educativa por emprender reformas serias e consensuadas nesta dirección, poñendo un cerco aos cada día máis titulados que pretenden buscar ter abertas o maior número de portas para o acceso ao mercado laboral (visión do CAP como un pasatempo e freo á saturación de titulados).

2.2. O Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria.

Coa chegada do EEES en España, baixo o abeiro da LOE, e trala Resolución do 17 de decembro de 2007 emitida pola Secretaría de Estado de Universidades e de Investigación (acordo do Consello de Ministros do 14 de decembro de 2007), establecéronse as condicións ás que se deberían adecuar os planos de estudos conducentes á obtención de títulos que habilitasen para o exercicio das profesións reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas. Pero non sería ata o curso 2009-2010 cando esta regulación chegaría á práctica nas universidades galegas, despois de seren verificadas as correspondentes memorias polos organismos competentes, e despois dun proceso complexo que enfrontou, en numerosas ocasións, a o estudantado e profesorado coas autoridades reguladoras, e que tivo, e ten, como froito un malestar reflectido nun devir de mobilizacións, denuncias e manifestos de alumnado e docentes universitarios que ven nesta nova andaina da formación do profesorado de Educación Secundaria como máis do mesmo ou, se cabe, aínda peor (véxase a escolma recollida en <http://firgoa.usc.es> sobre a “Masterización da formación do profesorado de Secundaria”).

Se atendemos ao caso da Universidade de Santiago, o documento base que da orixe ao proceso que terminaría en título é a Memoria do Proxecto de Máster, onde se recolle como obxectivo principal desta titulación ofrecer a formación pedagóxica e didáctica esixida pola normativa vixente aos futuros profesores nos niveis de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas, e como requisito imprescindible para o ingreso nos respectivos Corpos Docentes. O deseño desta memoria estivo coordinado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, as Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña e Vigo, e a partires do traballo dunha Comisión Redactora formada por 19 profesores, nomeados polo Reitor, representantes das distintas disciplinas curriculares e áreas psicopedagóxicas e didácticas involucradas na planificación

docente, recaendo na Facultade de Ciencias da Educación a responsabilidade da docencia do mesmo.

Neste Máster, de acordo coa regulación oficial, estableceuse unha formación de 1 ano de dedicación do alumnado a tempo completo, distribuída en 60 créditos ECTS e organizada en tres bloques, tal e como recolleemos na táboa 2:

Táboa 2. Estructura da formación no Máster 2009-2010 na USC.

Módulo	Tipo de Materia	Créditos (60)
Xenérico	Comúns e obrigatorias para todo o alumnado e especialidades	16
Específico	Vinculadas á especialidade (obrigatorias da especialidade e do itinerario escollido)	26
Practicum	Prácticas externas vinculadas á especialidade (obrigatorias)	12
	Traballo de Fin de Máster vinculado á especialidade (obrigatorio)	6

Esta formación ofertouse para 6 especialidades correspondentes a 10 itinerarios (segundo a regulación vixente) tal e como amosamos na táboa 3:

Táboa 3. Especialidades e itinerarios do Máster 2009-2010 na USC (Santiago e Lugo).

Especialidade	Itinerarios
Ciencias Experimentais, Matemáticas, e Tecnoloxía e Informática	Ciencias Experimentais*
	Matemáticas
Ciencias Sociais e Humanidades	Ciencias Sociais, Xeografía e Historia
	Filosofía
Formación Profesional	Sector Primario e Secundario*
Linguas e Literaturas	Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Castelá
	Linguas Estranxeiras*
	Cultura e Linguas Clásicas
Artes	Música
Orientación Educativa	Orientación Educativa
* Campus de Santiago e Lugo	

Unha das primeiras trabas no inicio do Máster estivo na matrícula, que ademais de incrementar o seu prezo final (superior aos 1.200-1.300 euros), ofreceu un insuficiente número de prazas dispoñibles para a demanda existente (inicialmente unhas 240 prazas, repartidas por igual entre os diferentes itinerarios de Santiago e Lugo), ademais de esixirse novos requisitos para a obtención final do título como é a posesión por parte dos estudantes dunha certificación do dominio a nivel B1 nunha lingua estranxeira (Marco Común Europeo para o ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas), que nun primeiro momento parece razoable polas esixencias da nova sociedade global, pero que a pesar das últimas flexibilizacións reguladas, viuse como un novo obstáculo (novo gasto económico, discriminación con respecto a outro titulados...), nun estudantado que se titulou nunha especialidade oficial que nada tivo que ver co novo proceso de Boloña.

Pero a posta en marcha non foi mellor:

- Inicio tardío: en Galicia arrancou en xaneiro do 2009, tendo en conta que actividade académica nos novos planos de estudo comeza no mes de setembro, acusándose a Xunta e as universidades galegas de tal defecto (entre outros motivos estivo o convenio para as prácticas nos centros educativos de Ensino Secundario).

- Oferta de créditos non real: a limitación do tempo provocou que na práctica se teñan recortado horas, e polo tanto contidos.
- Descoordinación entre o profesorado: a precipitada necesidade de poñer en marcha o Máster provocou que o profesorado, ademais de enfrontarse a disputas internas (“reparto do pastel”), se atopase coa responsabilidade de organizar unha docencia sen tempo e recursos suficiente para garantir unha formación cunha calidade mínima.
- Defectuosa regulación do Practicum: ademais de tardar en chegarse a un acordo para os convenios cos centros educativos, non quedou claro o recoñecemento da labor dos titores, quedando esta cuestión nas mans da USC (certificación e pagamento) cando a lóxica requiriría que fose a Consellería de Educación quen tivese en conta dita dedicación dentro da súa profesión (dedicación de horas ao marxe das actividades docentes...).

Nin as últimas modificacións no Real Decreto de ingreso, acceso e adquisición de novas especialidades nos corpos docentes da LOE, que lles permite no ano 2010 presentarse ás oposicións sen acreditar a posesión deste título ata o momento no que superen as respectivas probas, pareceron aliviar a situación dun alumnado que canto menos parece sentirse defraudado, desencantado...

3. INDAGANDO SOBRE A PERSPECTIVA DO ALUMNADO DA USC COA POSTA EN MARCHA DO MÁSTER: O CASO DO CAMPUS DE LUGO

O punto de partida do noso traballo iniciouse coa docencia no Máster no curso 2009-2010, en concreto na materia do módulo xenérico Función Titorial e Orientación Académica, impartida ao alumnado do Campus de Lugo da Universidade de Santiago. Tralo primeiro contacto cos estudantes púxose de manifesto a súa situación de inqueda co desenvolvemento da titulación. É por iso que consideramos oportuno realizar un pequeno estudo co **obxectivo** de recoller, as impresións máis relevantes do alumnado sobre o Máster para analízalas e difundir as principais conclusións sobre o tema en cuestión, e de ser o caso facer visible a problemática existente de cara a mellorar a calidade desta titulación en vindeiras edicións, xa que o ritmo dos acontecementos non posibilitou acometer actuacións ipso facto.

A **mostra** de partida no noso estudo pertencía ao alumnado do citado Máster no Campus de Lugo durante o curso 2009-2010, cuxo número total era de 33 persoas matriculadas nos 3 itinerarios ofertados, e distribuídas tal como se indica na táboa 4:

Táboa 4. Distribución do alumnado por itinerario.

Itinerarios	Nº de Alumnos Total=33
Ciencias Experimentais	9
Sector Primario e Secundario (Formación Profesional)	15
Linguas Estranxeiras	9

O número de participantes foi de 12 persoas, o que supuxo un 36,36% do total dos estudantes, algo máis baixo do esperado, pero xustificable por diversas causas interactuantes:

- Ver este estudio como una nova “tarefa” a realizar que saturaría máis o seu día a día.
- Realizar a recollida de información nun formato de pregunta aberta (menos práctico que a aplicación dalgunha escala ou enquisa de valoración con respostas pechadas).
- carácter voluntario da participación.

- Acolleuse á opción de non posicionarse no tema.
- Posibles despistes coa data de entrega da información solicitada.
- Outras.

A distribución de participantes quedou do xeito que presentamos na táboa 5:

Táboa 5. Porcentaxe de alumnos participantes por itinerario.

Itinerarios	Porcentaxe de alumnos por itinerario
Ciencias Experimentais	55,55%
Sector Primario e Secundario (Formación Profesional)	33,33%
Linguas Estranxeiras	22,22%

Para a **recollida de información**, pola brevidade de tempo dispoñible que non posibilitou poder construír algún instrumento específico, optouse por realizar unha pregunta aberta ao alumnado, sendo conscientes da subxectividade e indefinición que implica ao non presentarles ningún esquema ou dimensión de partida máis alá da propia cuestión:

“Elabora un documento no que reflectas as túas impresións sobre o que está a ser o desenvolvemento do Máster”.

Para a **análise** de dita información non foi do noso interese illar as respostas de forma individual, realizando unha síntese dos aspectos clave destacados polo conxunto do grupo-clase. Tamén fuximos do establecemento dunha categorización cuantitativa, habitual nas análises de contido, para centrarnos nos aspectos cualitativos ofrecidos nas respostas, sendo conscientes da visión subxectiva (nosa e no alumnado) que pode cobrar o estudio.

Finalmente, cabe matizar que, aínda estando previsto, pola baixa participación nalgún dos itinerarios, desistimos da posibilidade de analizar as respostas en función dos mesmos para quedarnos coa visión global do grupo.

4. RESULTADOS

Despois da analizar as respostas do alumnado, estes foron os principais aspectos (interrelacionados) nos que a maioría concordaron:

- **Caos organizativo:** o alumnado percibiu que dende incluso antes de matricularse existía unha grande desorganización, que ía dende a dirección, coordinación... ata a propios mecanismos de información aos estudantes (moitas veces contraditoria), resolución de dúbidas, regulacións e normativas pouco claras (validacións...), etc. Co inicio do curso a situación non mellorou, e ademais de seguir coa sensación de que toda a xestión se estaba a facer sobre a marcha, o propio profesorado encargado de impartir as materias sufría unha fonda descoordinación, confusión e falla de previsión que repercutiu negativamente na calidade das súas ensinanzas. Cúlcase deste caos directamente á Universidade de Santiago e á Consellería de Educación (Xunta de Galicia) por iniciar este Máster de forma prematura, sen ningún tipo de previsión, recursos (mesmo sen apoio no Campus Virtual), etc., pensando máis en cuestións administrativas (ou económicas) que no propio futuro dos titulados.
- **Desinformación case total:** froito da desorganización, e como xa recollemos no aspecto anterior, outra das características do desenvolvemento do Máster dende a visión do alumnado foi a falla de información precisa, o cal provocou unha situación de incerteza constante. Exemplo disto é a inexistencia de información sobre a meirande parte dos programas das materias, o profesorado e os seus horarios, as datas dos exames... Ou mesmo en cuestións como o desenvolvemento dos practicum

(asignación de titorías, tarefas a realizar nos centros educativos...) e do Traballo Fin de Máster (coñecemento dos profesores e as súas liñas de investigación, aspectos técnicos deste traballo, etc.).

- **Incongruencias:** dende os inicios do Máster se pretendeu dar dende a coordinación unha idea de oportunidade para formar con calidade ao profesorado da Educación Secundaria do futuro, pero co paso do tempo fóronse sucedendo os acontecementos, con situacións esperpénticas como a propia xestión e asignación dos centros educativos para a realización do practicum, deixado inicialmente nas mans do alumnado, que circunstancialmente entraron en situación de ilegalidade ata que se regulou a designación por “decreto”. Ilegalidade, ou canto menos discrepancia, tamén manifestada no número de alumnos no grupo (33 en lugar de 20 como se establece na no Plano de Boloña). Incongruencias que os estudantes tamén estenden a parte do profesorado, que viña realizando o contrario do predicado nas aulas (sen adecuarse ao contexto de partida, sen ser flexibles e coherentes nas súas avaliacións en función das circunstancias dos seus alumnos...). En definitiva, que tiñan perdida a perspectiva, sen ter en conta que se estaba a formar aos futuros profesores de Secundaria, co que iso supón.
- **Efecto winzip/winrar:** como se se tratase de calquera dos populares compresores de arquivos informáticos, vállanos a analoxía, o feito de comezar rematadamente tarde o curso (en xaneiro de 2010 en lugar de setembro de 2009) provocou que os contidos das materias, o practicum, a realización de traballos (ás veces nun número desproporcionado e non coherentes coa situación real)... se comprimisen de tal xeito que desen lugar a uns horarios supersaturados e antipedagóxicos, impropios dunha titulación que pretende formar pedagoxicamente aos futuros profesores e profesoras. Isto foi provocado, a impresión do alumnado, pola falta de flexibilidade, argumentada baixo a necesidade de cumprir a legalidade regulada (esixencias e rixidez de cara os estudantes), que levou a ter que desenvolver en 3 meses o que se tería que facer en todo 1 ano. Mesmo os períodos de exames estiveron condensados na mesma semana que se remataban as clases, co que iso supón na preparación dos mesmos (convocáronse ata 7 exames en 3 días por falla de datas), e sen entrar xa no Traballo Fin de Máster (a realizar en pouco máis dun mes, con esixencia de rigor e calidade para ser defendido diante dunha comisión de avaliación). Ao anterior debemos sumar o feito de que a maior parte do alumnado tivo que buscar tempo extra para formarse na procura dun novo requisito: lograr a certificación no nivel B1 nun idioma estranxeiro.
- **Sentimento de estafa e indefensión:** unha das grandes impresións xunto á do caos organizativo en xeral, é o feito de que o alumnado afirmaba que o Máster non os cualificaba, quedando coa sensación de aprender pouco que lles valera para exercer a futura profesión. Se temos en conta que a matrícula desta nova titulación pasou dos 300 euros no antigo CAP aos aproximadamente 1300, ademais doutros gastos que se pretendían cargar (custo de materiais didácticos de apoio como as fotocopias), e de que o resultado era o mesmo que no CAP (a certificación necesaria para presentarse ás oposicións), o sentimento de seren estafados (tanto económica como formativamente) foi un factor común na meirande parte do alumnado. A este sentimento habemos de engadir que, xa dende o inicio, os estudantes estiveron sometidos a situacións de indefensión (dificultades para a solicitude de bolsas e residencia polos retrasos, a defensa dos seus dereitos ante o caos organizativo, as novas trabas e requisitos impostos e que os seus compañeiros opositores certificados co CAP non tiveron...) que mesmo provocaron neles situacións de estrés e ansiedade, complicadas xa de por si coas problemáticas persoais (perda do emprego por cursar o Máster, desprazamento a moitos quilómetros do seu fogar para ir a clase, etc.).

- **Sentimento de grupo:** como sempre sucede ante as adversidades, un dos únicos aspectos positivos recollidos das impresións do alumnado estivo na conexión entre compañeiros, que ademais de beneficiarse polo feito de vir de diferentes especialidades (enriquecemento de compartir experiencias), fortaleceu a cooperación e unión pola defensa dos seus dereitos, circunstancia que quizais doutro xeito non se tería desenvolvido. No obstante é evidente que este non é o mellor contexto no que se debera ter realizado.

5. CONCLUSIONES

Despois da síntese de resultados recollida no anterior apartado, podemos concluír que falan por si sos, e son coincidentes co indicado ao comezo deste texto e salientado noutros foros (artigos de opinión por parte do profesorado e do alumnado, prensa, manifestos, etc.), no só xa no caso da Universidade de Santiago, senón en moitas outras universidades do territorio español (véxanse tamén os múltiples lugares en Facebook en referencia ao “máster-cap”).

O que nun inicio comezou como unha indagación para coñecer as impresións do alumnado participante sobre o Máster, confirmouse (así os esperábamos á luz dos acontecementos) como un lugar para a denuncia e a crítica, o que explica a case nula presenza de referencias positivas cara o Máster, caracterizado polos estudantes como un grande caos e despropósito cúmulo de improvisacións con dubidosos resultados na práctica, e por suposto carente de calidade.

Sen querer estendernos máis, co salientado nos anteriores parágrafos queremos destacar o fondo malestar dun estudantado que se sente estafado en todos os sentidos, e o que é peor, que ve como se está a rematar a súa formación sen que fosen cualificados de forma idónea para afrontar o seu futuro como profesores e profesoras de Educación Secundaria, nuns tempos onde a sociedade precisamente está a demandar novas estratexias para afrontar o actual e conflitivo contexto educativo nos Institutos do Ensino Secundario. É por iso que dende este pequeno traballo tratamos de facer visible o que está a ser este Máster para que na próxima edición non se caian nos mesmos erros, ou cando menos se poida camiñar cara una mellora clara da formación, que garanta uns mínimos de calidade e asegure a consolidación e adquisición dunhas bases psicopedagóxicas na formación inicial deste profesorado para que poida comezar a exercer as súa profesión con certo grao de seguridade.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Comisión Europea (1999). *El Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. [Disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf].
- García Correa, A. (1997). Curso de cualificación pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>].
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación. Ministerio de Educación*, 350, 57-58.

- González Sanmamed, M., Fuentes, E. e Arza, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado, en Raposo, M. et al. (coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria, 489-500.
- Hijano del Río, M. (1997). Aspectos metodológicos de la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>].
- Marquès, P. (2008). *Calidad e innovación educativa en los centros* [Recuperado o 23/03/2010 da Web de docencia do autor: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>].
- Memoria del Título universitario oficial de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Santiago de Compostela. Documento elaborado pola Comisión Redactora: Universidade de Santiago de Compostela [Disponible en http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/propostas_master_09_10/P3241_PROFESORADO_ESO_BACHARELATO_FP_EI.pdf].
- Orden EDU/3424/2009, de 11 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 306, 21 de decembro de 2009).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE nº 21, 25 de xaneiro de 2005).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE nº 53, 2 de marzo de 2007).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE nº 287, 28 de novembro de 2008).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 305, 21 de decembro de 2007).
- Santos Rego, M. A. (2003). A Formación do Profesorado de Secundaria en Galicia: Realidade e Incertidumbre, en Benso, M. C. e Pereira, M. C. (coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria: retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, 205-216.
- Sobrado, L. (2008). *Avaliación da calidade e innovación dos centros educativos*. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Zabalza, M. A. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria, en Fernández Cruz, M. e Moral, C. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 161-192.

EL ACONTECER URBANO UN PASEO POR LA FISIONOMÍA DE LA CIUDAD

Begoña Paz García

pequepaz@hotmail.com

Departamento de Escultura. Facultad Bellas Artes de Pontevedra.

Grupo MODO

Resumen

Arte y ciudad son dos mundos que evolucionan conjuntamente y ello nos permite aproximarnos a la ciudad desde el arte y viceversa. La urbe necesita del arte para renovarse y el arte, como expresión cultural del ser humano, es una manera de comunicar e interpretar el acontecer urbano lanzando redes de interacción con su entorno.

Los seres humanos hemos generado así entornos cargados de significación y de expresividad. Un lugar nos emociona, intimida, acaricia, rechaza, nos posee. La ciudad contemporánea se compone de nuevas formas que nos hablan de conflicto, contradicción, incertidumbre, contraste, fragmentación, diversidad...la ciudad poliédrica. Esta ciudad mutante y convulsa reclama una pausa, una reflexión. Urge revisar los conceptos que la definen. Como ciudadana y artista propongo un paseo por la ciudad, acercarse a la urbe desde un entendimiento más sensible. Saborear, oler, escuchar, mirar, palpar la ciudad. Inventar formas que nos emocionen e imaginar una ciudad.

1. INTRODUCCIÓN

“Declaro que una hermosa mañana, ya no sé exactamente a qué hora, como me vino en gana dar un paseo, me planté el sombrero en la cabeza, abandoné el cuarto de los escritos o de los espíritus, y bajé la escalera para salir a buen paso a la calle.” (Walser, 1996:9)

Todo comenzó con un paseo. Caminar por la ciudad se convierte en un acto de meditación, como un flaneur contemporáneo, abandonado a la deriva de la experiencia urbana según se vive, se siente, se sufre.

Nos adentramos en la ciudad a través de los ojos del arte y en nuestra condición de ciudadanos. Miramos, palpamos, escuchamos, saboreamos, olemos la ciudad. Todavía respira. Sensible y erótica. Siniestra. Confusa. Amable. Rancia. Deteriorada. Bella.

La ciudad es mi casa, mi hogar y mi selva. La ciudad es mi refugio, mi guarida y mi cárcel. La ciudad es ficción, artificio, manufactura. La mano es la herramienta que ejecuta todo acto de la imaginación. Modelar, amasar, dibujar, construir...implican una relación táctil con el entorno, inspiran intimidad, cercanía, afecto...y lucha. Es la mano la herramienta a través de la cual se pone en marcha todo proceso constructivo, un intermediario entre las ideas y la acción.

Busco su alma en las plazas, entre las personas, en los descampados, en los rincones y la encuentro agachada, oculta, difuminada, en penumbra, camuflada entre las formas que configuran la urbe.

Deseamos vivir en un entorno excitante donde la experiencia urbana se haga deseable, que estimule nuestros sentidos. Sin seducción no hay emoción.

2. OBJETIVOS

Entendemos que toda sociedad debe accionar mecanismos para producir nuevas formas de intervención comunitaria. Desde esta investigación hemos pretendido dar voz a nuestras inquietudes como ciudadanos desde la perspectiva artística y para ello hemos perseguido los siguientes objetivos:

- Revisar los conceptos que describen nuestra idea de ciudad.
- Elaborar un discurso que nace de la sintonía de miradas procedentes de diferentes disciplinas (arte, arquitectura, sociología, urbanismo, antropología, filosofía...), para ampliar el mapa conceptual y abrir nuevas posibilidades de investigación sobre el hecho urbano.
- Registrar los acontecimientos que suponen un referente estético de nuestro entorno natural, la urbe.
- Proponer a la comunidad investigadora una vía para acercarse a la ciudad desde su carga emotiva, y poder aplicar este entendimiento artístico en una construcción más sensible de la ciudad futura.

3. FUNDAMENTACIÓN

Es ahora, artistas, arquitectos, filósofos, historiadores, urbanistas, sociólogos, paisajistas... exigen una reflexión urgente sobre la ciudad, sobre su futuro, sobre la economía global, sobre la gestión responsable, sobre la llamada sociedad líquida y también sobre la proyección y representación de todo esto en el espacio urbano.

Autores como Zygmunt Bauman, Rem Koolhaas y Juhani Pallasmaa describen el panorama en el que encuentra la ciudad contemporánea. Bauman considera que:

“Vivimos en una Sociedad líquida donde la desintegración del núcleo familiar ha fomentado en nosotros una necesidad de aislarnos más y de romper vínculos, disociar las relaciones personales (...) Y esta sociedad líquida se retira de los espacios públicos a islas de la uniformidad, convirtiéndose en el mayor obstáculo para la convivencia de la diversidad, porque obstaculiza el diálogo e imposibilita la integración.” (Bauman, 2007:105)

Como viajera tengo que hacer un esfuerzo por captar el sentir del lugar. La ciudad sustituye sus horizontes específicos por nuevas metas universalizadas, es la ciudad genérica de la que nos habla Koolhaas:

“(...) es la ciudad sin historia. Es suficientemente grande como para todos. No necesita mantenimiento. Si se torna demasiado pequeña simplemente se expande. Si se torna vieja simplemente se autodestruye y se renueva. Es "superficial" - como un estudio de Hollywood, puede producir una nueva identidad cada lunes por la mañana. Es un lugar de sensaciones débiles y distendidas, pocas emociones y alejadas entre sí, discreto y misterioso como un gran espacio iluminado por un relámpago. En vez de memorias específicas, las asociaciones que la Ciudad Genérica moviliza son recuerdos generales, recuerdos de recuerdos, un deja vu que nunca termina, memoria genérica.” (Koolhaas, 1994)

Por último, Pallasmaa denuncia que:

“La deshumanización de la arquitectura es consecuencia del desequilibrio sensorial que está viviendo el ser humano, porque detrás de toda concepción urbana debe estar presente la imaginación y el sentir de las personas.” (Pallasmaa, 2006:18)

El debate está abierto. Tenemos que cambiar nuestro pensamiento para interpretar el hecho urbano. Abandonar los prejuicios y estereotipos consolidados puesto que ya no definen realmente la ciudad.

Asumimos que la ciudad constituida de plazas, calles, edificios, fuentes, esculturas...está obsoleta. La escenografía urbana se compone de nuevas formas que nos hablan de conflicto, contradicción, incertidumbre, contraste, fragmentación, diversidad...la ciudad poliédrica.

4. METODOLOGÍA

La ciudad es un lugar de rupturas, los cambios sociales, políticos, económicos y culturales, la convierten en un hábitat agitado, alterado que cada día desemboca en otro lugar, en otra idea de ciudad. Creemos en la capacidad de innovación, la ciudad como modelo de una obra inabordable, abierta, inagotable.

Defendemos que hay una inteligencia sensible de los lugares que habitamos que pasa imperceptible ante la experiencia urbana cotidiana y por ello desde nuestra formación artística proponemos una lectura más poética que concreta, más intuitiva que racional. Creadora y creativa.

El paseo es nuestra apuesta. El paseante de Baudelaire, mezcla de bohemio y vagabundo que se dedica a recorrer las calles de la ciudad, deteniéndose de vez en cuando para mirar.

La visión periférica y envolvente, de la que nos habla Pallasmaa, que nos integra en el espacio frente a la visión enfocada que nos enfrenta al mundo, nos expulsa convirtiéndonos en meros espectadores.

La mirada poética. La poesía como recurso para interpretar, registrar, imaginar la ciudad.

Feedback o retroalimentación como mecanismo que permite una reestructuración permanente durante todo proceso para buscar soluciones creativas, es decir, nuevas y eficaces.

Flexible como respuesta ante la concepción dinámica de la vida, como ya reclamaban los situacionistas en sus propuestas de ciudad futura.

5. CIUDAD, ENTORNO NATURAL DEL SER HUMANO

El ser humano acomodó su estilo de vida a todo tipo de entornos. Estos asentamientos urbanos en su desarrollo se convierten en nuestro hábitat. Como expone Félix Duque:

“La ciudad es la naturaleza producida por el ingenio humano es el lugar donde hacemos comunidad y donde nos sentimos seguros porque conocemos los peligros y refugios que nos ofrece.” (Duque, 2001:17)

Entonces, ¿qué es la ciudad? Pretendiendo una definición de ciudad, recopilamos algunas de ellas. Para Levi-Strauss la ciudad es “la cosa humana por excelencia, se sitúa en la confluencia de la naturaleza y el artificio.” (Levi-Strauss); “una realidad histórico-geográfica, sociocultural, incluso política” en palabras del geógrafo y urbanista Jordi Borja (Borja Jordi, 2003:21); “una ciudad es mucho más que una aglomeración de gentes y viviendas, una ciudad es un ser, un ente colectivo, con carácter propio” como expone el historiador Kosme de Barañano (Baraño, 1996:154-157). Desde una visión sociológica Robert E. Parkes opina que “La ciudad es un estado del alma (a state of mind), un conjunto de costumbres y tradiciones.” (Parkes citado en Chueca, 2002:33)

El filósofo Georg Simmel la define como “un fenómeno social que se forma, instaura o construye espacialmente.” (Simmel citado en Rykwert, 2002:19). Y por último, recogiendo el sentir del arquitecto Enric Miralles podemos decir que la ciudad está hecha, de ecos, vibraciones, intensidades, confluencia de energías.

Comenzamos la investigación revisando las formas de construir y co-habitar de los primeros asentamientos porque entendemos que no se puede prosperar olvidando el aprendizaje acumulado. La experiencia del hacer ancestral nos habla de un entendimiento que va más allá de la forma, más allá de lo visual, más allá de lo material... El *genius loci*, un saber más profundo que ahonda en la esencia del lugar. En el mundo clásico habitar implicaba aprender la atmósfera del lugar y construir reflejar el carácter distintivo del mismo. Una situación local con un carácter singular a la que Aldo Rossi denomina *locus*. Es la memoria del territorio vivido, con unas dimensiones psicológicas, económicas, étnicas, religiosas... propias, que en arte reconocemos como *Site Specificity*. Tras este análisis planteamos las siguientes categorías:

- Ciudades fosilizadas. Fenómenos urbanos cristalizados en un tiempo indeterminado, que preservan la memoria del lugar.
- Ciudades espectrales. Huellas del pasado, capas de historia. Desdibujadas sobre el terreno trazan una cartografía arqueológica del territorio construido.
- Ciudades topográficas. Los rasgos topográficos (relieve, terreno, vegetación, suelo) determinan una morfología específica (enfrentadas al mar, suspendidas en una ladera, surcando un río, sobre una montaña...) y a su vez favorece un modelo u otro de sociedad: ciudades, comerciales, del reposo, ciudades de tránsito, ciudades estratégicas, ciudad refugio...
- Imitación y camuflaje. A través de la observación de la naturaleza y el uso de recursos locales las primeras construcciones imitan elementos del entorno, camuflándose para formar parte de un todo, sentirse seguros, protegidos, pasar desapercibidos.
- La ciudad en negativo. Proyección de una urbe exterior, viva y consciente, es la ciudad de los muertos, y simboliza el subconsciente, la entrada al submundo, límite entre el mundo de los vivos y de los muertos.

6. ACONTECIMIENTOS ESTÉTICOS EN LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA

La ciudad refleja las miradas de quien la habita. Los acontecimientos estéticos se juxtaponen dando respuesta a los cambios sustanciales que sufre cada día la ciudad. Observamos y nos preguntamos. ¿Qué ciudades hemos hecho?

Para dar respuesta a ello nos planteamos otras cuestiones: cómo las sentimos, entendemos, percibimos y cómo intervenimos y qué uso hacemos de ellas.

6.1.-Ámbito poético

6.1.1. El tacto

A través del tacto acariciamos una epidermis que se extiende por el cuerpo urbano. El paso del tiempo (el clima, el abandono, el uso...) genera sus propias texturas que aportan plasticidad a la urbe. La ciudad gestual, matérica, informalista. La ciudad como un lienzo. A su vez los componentes vegetales constituyen una membrana natural que se introduce de forma espontánea o intencionada, como los jardines verticales también llamados fachada vegetal.

Cada urbe tiene su propia atmósfera. Por ejemplo la lluvia en Santiago, Londres y la niebla, el calor de La Habana, la nieve en Chicago, etc. Los factores climáticos caracterizan el paisaje natural y construido.

El cuerpo arquitectónico también se reviste de una piel artificial, tramas, mallas, escamas, tejidos...protegen y visten la ciudad con texturas diferentes. Desde su origen hasta nuestros días, de Altamira a hoy mismo, grabamos, tatuamos, serigrafiamos la urbe. Palabras, textos, signos adquieren forma y construyen nuestro hábitat aportándole nuevos rasgos que lo caracterizan, caligrafías urbanas. El componente gráfico responde a la necesidad de exponer un pensamiento escrito, de comunicar, unas veces un mensaje adoctrinante, otras un mensaje reivindicativo, o informativo.

El plano horizontal también se recubre de una piel natural que se extiende por el pavimento, césped, vegetación, árboles...conformando una naturaleza domesticada, el jardín y el parque. El pavimento hecho con materiales artificiales engloba diferentes tipos de suelos (blandos, mojados, brillantes, efímeros, rugosos, suaves...). Las cualidades expresivas del pavimento dotan de carácter un espacio, nos hablan de su historia, su uso, su desgaste, su identidad. La distribución y organización del suelo marca recorridos y define grados de accesibilidad.

6.1.2. La vista

La vista es el único sentido suficientemente rápido para captar el ritmo frenético que impone esta sociedad. Luz y oscuridad pautan nuestra compresión sensorial, en su exaltación nos evocan ausencia, vacío, silencio, construyen un espacio de soledad, la ciudad desértica. Bajo la luz los espacios y su percepción evolucionan, la luz condiciona nuestros estados de ánimo. Sombra y penumbra, grados de la oscuridad, representan nuestra proyección en el mundo, y matizan entornos que estimulan nuestra imaginación, creando ilusiones visuales. La luz como color funde o realza las formas urbanas, aportando connotaciones simbólicas al paisaje. La luz artificial, focos, rótulos, neones... construyen la escenografía nocturna, dando solidez a lo inmaterial, faros urbanos.

La luz tras el cristal, presenta dos estados el de la transparencia y el de lo translúcido. La transparencia nos muestra un entorno aparentemente accesible, de apertura, una falsa verdad. Mientras que lo translúcido nos seduce desde la presencia difuminada, la realidad se nos insinúa, se presenta velada, disuelta.

En el reflejo del espejo nos contemplamos, somos Narcisos que necesitamos de un entorno en el que reconocernos. La ciudad contemporánea está hecha de reflejos, de imágenes que se aparecen y desaparecen, un mundo proyectado, en los coches, en los escaparates, en los charcos. Esa imagen repetida, copia de la realidad nos habla de una tipología del clon, de la serie que genera un espacio anodino, sin memoria.

6.1.3. El sonido

El sonido es la manifestación acústica de un lugar. Cada lugar tiene un paisaje sonoro, sonidos singulares que juegan un papel relevante en la construcción cultural del mismo. En su reverberación, el sonido condiciona nuestra percepción del entorno, nuestra experiencia sensorial. Los sonidos nos orientan, interpretamos los códigos sonoros y reconstruimos una situación. El sonido cumple así funciones estéticas, funcionales y emocionales, construye una atmósfera que genera múltiples sentimientos y sensaciones, modela la forma urbana.

6.1.4. Gusto y olfato

Los sentidos del olfato y el gusto son agentes de la memoria, nos ayudan a recomponer nuestras vivencias, nos traen y crean nuevos recuerdos...Sabores y olores aportan a un

espacio los matices y los detalles sensoriales que lo convierten en un lugar concreto, sabores y olores identifican culturas.

6.1.5. Frecuencia de tiempos combinados

Habitamos la urbe en una frecuencia de tiempos combinados. Nos referimos a un tiempo donde construcción y destrucción conviven. Huellas, cicatrices, óxido, humedad...registros de memoria acumulados. La destrucción producida por agentes naturales, o provocada por el ser humano. La regeneración como construcción de un paisaje urbano, que a la espera de ser activado sobrevive como ruina anticipada.

6.2. La ciudad como escenario en el que intervenimos

En un segundo nivel, en respuesta al cómo intervenimos y al uso que hacemos de la urbe, distinguimos cuatro aspectos: Geografías de la identidad; La ocupación que hacemos del territorio; La orientación, es decir, los medios que empleamos para orientarnos; El uso que hacemos de los recursos.

6.2.1. Geografías de la identidad

La ciudad en su origen es un refugio que nos protege de un entorno hostil, esta idea de refugio-coraza en una evolución hacia estadios menores, nos lleva a la casa. Como átomo constructivo la casa es la representación arquitectónica del ser humano.

En un nivel más íntimo, la indumentaria constituye nuestra arquitectura corporal, es la superficie que las personas ven y tocan, nos protege y a la vez es una forma de relacionarse y de comunicarse con el exterior.

El individuo se identifica con otros individuos formando grupos, una misma persona participa de diferentes ecosistemas urbanos según el ocio, el trabajo, las costumbres, inquietudes, etc. En este proceso de sociabilización se activan mecanismos de interrelación, se fomenta el flujo de encuentros y desencuentros, se construye el hábitat urbano.

Las personas en cuanto número, volumen y densidad son reconocidas como masa, estos datos marcan las pautas constructivas. La masa tapiza la superficie, compacta el vacío transformando la dimensión espacial de un entorno.

6.2.2. La ocupación que hacemos del territorio

Con ello nos referimos a las maneras de introducirnos en un lugar, de llenar su vacío, de hacerlo propio. Diferenciamos dos formas de ocupación que son las propias del ser humano: el movimiento y el asentamiento.

En cuanto al movimiento, la ciudad contemporánea es nómada, está pautada bajo un ritmo frenético. La velocidad desencadena una expansión incontrolada de la masa, y este volumen de personas al tener que compartir un mismo lugar, tienen miedo e inseguridad, de ello deriva la construcción de un espacio público cada vez más privatizado. La ciudad se convierte en un lugar de fronteras intramuros, fronteras dentro de fronteras, y a la vez la proliferación de centros hace de la ciudad un territorio difuso. Hablamos de aislamiento, de la no incorporación, de la no integración, de la exclusión. Un territorio dividido.

Como consecuencia de este ritmo fugaz, se pierde la capacidad o la voluntad de reflexión y se construye en base a una continua renovación donde el individuo busca la gratificación instantánea, la arquitectura del espectáculo.

La sociedad contemporánea produce así un entorno mutante que responde con una arquitectura dinámica, individuos opacos en un jardín portátil, habitáculos temporales, prótesis urbanas.

El otro tipo de ocupación, el asentamiento, se nos presenta a la vez oculto y visible.

Por un lado el mundo subterráneo, la ciudad invertida, el engranaje, el esqueleto de la ciudad exterior. Es también la anteriormente mencionada ciudad de los muertos. Y por otro, la ciudad que no se cuenta, marginada, anónima, innombrable, poblaciones fantasmas, personas sin papeles, ocupas, favelas, villas...

La ciudad visible crece en sus dos ejes, horizontal y vertical. En su dimensión horizontal las redes de comunicación se convierten en tentáculos que conexonan unas poblaciones con otras. En su crecimiento la urbe se congestiona, atascos, cortes, la ciudad enferma. El peatón es desterrado de la calle por la invasión del vehículo, del asfalto.

En su insaciable ansia por alcanzar el cielo, la Babel contemporánea dibuja su skyline en el horizonte. En la ciudad densificada, se aprietan los edificios y el suelo se convierte en cuadrículas de especulación. La dimensión vertical también nos permite acceder a distintos niveles, al pasear, al cruzar, al subir...experimentamos la ciudad desde múltiples marcos de referencia en un plano del suelo que va cambiando: desde un azotea, desde el andén del metro, desde el último piso de una torre, desde lo alto de una escalinata...

6.2.3. Los medios que empleamos para orientarnos

En este análisis sobre los usos que hacemos de nuestro entorno no podemos obviar los códigos y convenciones que nos ayudan a orientarnos, o que nos pautan un recorrido.

La señalética nos da una información concreta que reconocemos en cualquier otra ciudad son códigos universales. Otras referencias e hitos urbanos señalan lugares destacando zonas de distinta intensidad: la catedral como centro del casco histórico, una plaza como zona de recreo y distensión, una avenida o un río que divide la ciudad, o la cuadrícula como método para orientarse en una como Buenos Aires.

Por otro lado, nos referimos a la publicidad como orientación pautada. A través de sus diferentes soportes, la publicidad se apropia de la calle, la imagen como reclamo de miradas. Desde la seducción la imagen publicitaria nos abduce, controla nuestros deseos, impone valores, jerarquiza el espacio urbano. Toda gran ciudad tiene su Times Square. El exceso de información visual satura nuestra percepción y ello nos desorienta por los que nos sentimos perdidos, no integrados, solos.

6.2.4. Ciudad enferma. Ciudad reciclada

Un lugar debería de ser habitable porque hay recursos que nos posibilitan su uso. La sobreexplotación de los recursos desencadena excedentes y escasez. Producimos desechos que acumulamos en entornos residuales, basura, detritus urbano infectados por nuestro derroche, la enfermedad de la sociedad capitalista.

Reducir, reciclar, reutilizar como base de un uso consciente y responsable del medio urbano, la gestión sostenible como pauta de intervención ecológica.

7. CONCLUSIÓN

Según nos adentremos en ella, por mar, tierra o aire, la ciudad nos muestra sus diferentes caras.

Desde el mar las ciudades son apacibles, se exponen como decorados, como trampantojos de una realidad que no es tal. Al acercarnos nos sorprende el suicidio urbanístico de una ciudad que crece hasta el acantilado, hasta el abismo, la ciudad invasora se enfrenta al mar, y se detiene ante el horizonte.

Llegar por tierra a la metrópolis es atravesar grandes terrenos baldíos, zonas industriales, vías de ferrocarril, carreteras, autopistas, áreas de servicio, agrupamientos de chavolas, coches apilados que tapizan el terreno con destellos metalizados e intervalos de silencio urbanístico se intercalan en una naturaleza cada vez más artificial.

Desde el aire, la ciudad se extiende por el territorio como un virus que se ramifica entre intensidades y vacíos contagiando núcleos cercanos, territorios hilvanados por el crecimiento urbano.

La ciudad es un híbrido de medios de expresión, arte, arquitectura, diseño, publicidad, etc. comparten soportes, estrategias y recursos. La ciudad como collage de estilos, materiales y procedimientos que configuran un todo.

La ciudad ofrece experiencias urbanas dispares, y en su diversidad nos habla del mestizaje de razas, de la eclosión de culturas, de la explosión de identidades, etc. La urbe se presenta como un entorno mutante. La magia de la ciudad reside así en su capacidad camaleónica para acoger en ella todo tipo de proyecciones personales y sociales.

El movimiento se instala como motor de la maquinaria urbana, y ello desencadena en una mayor velocidad para producirla y construirla en respuesta a una sociedad de actos inmediatos.

En su conjunto, la ciudad opera a una escala de tiempo muy corto, crece de forma incesante, arrebatada por acontecimientos simultáneos: una calle se cierra, otra se abre, aquel edificio en ruinas es ahora una torre de 15 pisos, por donde ayer circulabas hoy es una vía peatonal, hay un graffiti recién pintado sobre un muro, un grupo espontáneo ocupa un espacio por un tiempo escaso acometiendo una acción insignificante, un atentado genera un monumento efímero...

Habítamos un espacio inestable, un tiempo entrecortado lejos de la secuencia lógica pasado-presente-futuro que tradicionalmente lo articulaban. Esta frecuencia evolutiva marcada por un ritmo frenético desencadena una transformación urbana donde las ideas no fraguan, no se consolidan. Es la manifestación material de una sociedad contraria a que se sacrifiquen satisfacciones inmediatas para lograr objetivos lejanos.

Estas ciudades de la inmediatez recurren a la estética de la copia, se convierten en réplicas unas de las otras, ciudades del todo a cien, la ciudad genérica.

La sociedad contemporánea asume la caducidad como valor en alza y ello se traduce en un escenario urbano que se organiza bajo la ley de la renovación continua, la imagen como reclamo espectacular.

El valor de lo nuevo por encima de lo perdurable configura un espacio urbano sometido a la estética del exceso que desborda nuestra capacidad perceptiva, y el exceso, en su paroxismo, es obsceno, ordinario, nauseabundo.

El paisaje simplificado a la imagen, demanda simplificada a la oferta. La ciudad de hoy es una ciudad pensada y construida para su consumo.

El formato hermético de las relaciones interpersonales condena a la urbe a recuperar su condición de territorio demarcado. El muro y la muralla, bajo otra apariencia, reaparecen

controlando espacios de tránsito, umbrales de accesibilidad restringida, fronteras que legitiman la privacidad del ámbito público, donde público y privado confunden sus papeles.

El policentrismo deviene en una ciudad que se expande de forma atropellada, convulsa y fortuita. La ciudad centrífuga.

La sociedad atomizada en cuanto que disocia sus usos se compacta, se densifica. La ciudad coágulo necesita de un catalizador que la disuelva y le permita mezclarse, relacionarse. El arte como catarsis.

Así, la intervención artística encuentra en la ciudad un espacio que le pertenece, proponiendo reflexiones y produciendo nuevos formatos expresivos que activan la vida urbana.

La ciudad es mucho más que un cuerpo. La ciudad refleja las miradas de quien la habita. Si ya ni olemos, ni tocamos, ni saboreamos, ni escuchamos, ni miramos...somos inválidos emocionales. Y esta discapacidad sensorial se traduce sin lugar a dudas en la confección de nuestro medio urbano.

El encanto, la familiaridad de un lugar ya no radican en sus referencias explícitas a la naturaleza, esta se refleja en la ciudad a través de otros prismas menos evidentes como lo son espacios sin ruido, accesibles, confortables, luminosos... en fin lugares agradables de atmósferas saneadas. Un entorno humanizado.

Pero, ¿qué es humanizar? El diccionario lo define como hacer a uno agradable, familiar. Ablandarse. Entonces un entorno humanizado será aquel en el que nos sintamos a gusto, en un ambiente acogedor, en un lugar que nos identifica como personas o como grupo, un espacio en el que nos encontramos arropados, un lugar blando.

Ante la diversidad de personas que habitamos las urbes con gustos, intereses y estilos de vida diferentes no nos atrevemos a señalar un entorno humanizado concreto ya que este depende del bagaje personal cada uno.

La urbe no es sólo lo que se ve, sino también lo que esconde, los “atrasos” de la ciudad, mirar entre bastidores. Tras el envoltorio de aspecto saneado, la ciudad de cartón piedra esconde esa otra ciudad donde los ciudadanos mantienen el engranaje de la ciudad visible, donde la ciudad invisible sustenta a la visible.

Es en los paisajes vacíos, abandonados, descompuestos donde debemos dirigir nuestra mirada. Tierras de nadie, sin rumbo, de límites imprecisos que sin embargo nos aportan una experiencia sensible, intensa y sincera. En ellos encontramos ocultos los miedos, las enfermedades, las penurias de la sociedad contemporánea.

La historia de los entornos marginales se compone de escamas, epitafio (inscripción sobre tumba) urbano, restos de un naufragio. El tiempo se manifiesta en registros de humedad, óxido, suciedad, tiras de papel rasgado...son la memoria oculta de la sociedad. Estética del deterioro, entornos llenos de vida.

Cada extracto construido constituye un nuevo límite temporal, como una sutura constante, la ciudad se presenta como dos realidades contiguas y diferentes. El medio urbano se asienta así sobre una contradicción, nace y muere el mismo día, vertical y horizontal, estático y dinámico, subterráneo y aéreo, sólido y líquido, disonante y armónico, insípido y sabroso, donde nos sentimos solos cuando estamos rodeados de una muchedumbre o arropados en el vacío café de la esquina.

El entorno construido debe ser el escenario donde atracción y repulsión mantengan su pulso. La fricción de los opuestos alienta nuevas posibilidades expresivas en la urbe.

La ciudad es expresiva, atractiva e inquietante. La ciudad es un ente que nos embauca, que nos devora. La ciudad emociona. La carga emotiva construye ciudad.

Somos constructores de hábitats, y entendiendo la ciudad como un acto de continuidad cultural nos convertimos en ciudadanos activos que interpretan las acciones (culturales, artísticas, sociales, arquitectónicas...) que trazan el paisaje urbano.

Si reclamamos un entorno signifiicante y sensible debemos de apostar por una vida apasionante y con ello nos referimos a tener un pensamiento crítico, una reflexión privada que origine la acción pública. Inventar formas deseables que combinen las pasiones e inquietudes de sus ciudadanos construyendo así entornos con identidad. Para ello el hecho artístico debe participar, coordinado con otras disciplinas, en la creación y diseño de proyectos urbanos interdisciplinarios ya sean académicos, de investigación o de ejecución. El arte debe estar al frente de esta travesía, construir la ciudad.

Como “cultivadores de lugares” que hacen las labores necesarias para que la ciudad fructifique, debemos ejercitar el ingenio, la memoria, agitar la realidad, implantar injertos, revolver sus ingredientes e interpretar los acontecimientos que en ella brotan, para así poder construir, regenerar, integrar, sembrar, criar y crear, inventar formas que nos satisfagan, reconfigurar esta urbe abocada al delirio de la superficialidad con intervenciones que enfoquen hacia una ciudad seductora, consciente pero también visceral, dulce pero amarga, vital y oscura.

Ahora, imaginemos una ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (2006). *Arte & Paisagem*. Lisboa: Instituto de História da arte. Estudos de Arte Contemporânea.
- Bachelar, G. (1994). *La tierra y los sueños de la voluntad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Baraño de, K. (1996). La imagen y el sentido de la ciudad. *Escala*, 4, 154-157.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza ensayo.
- Chueca, F. (2002). *Breve historia del urbanismo*. Salamanca: Alianza Editorial.
- Duque, F. (2001). *Arte público y espacio político*. Madrid: Akal.
- Koolhaas, R. (1994). *La ciudad genérica*. Recuperado el 3 de marzo de 2010 del sitio de Web de revista digital argentina: <http://betatest.ubp.edu.ar>
- Levi-Strauss, C. *Tristes trópicos*. (s.d.). Recuperado el 8 de mayo de 2008, de http://innova.usual.es/courses/HISTODIADRQ/document/Textos_de_Arquitectura/LA_CIUADAD_EN_LOS_INICIOS_DEL_PENSAMIENTO_OCCIDENTAL.doc?cidReq=HISTODIDARQ
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rykwert, J. (2002). *La idea de la ciudad*. Salamanca: Sígueme.
- Walser, R. (1996). *El paseo*. Madrid: Siruela.

ASOCIACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

María Isabel Paço Lorenzo

ipazo@edu.xunta.es
Universidade de Vigo

Marta Vázquez Torre

martatorre80@hotmail.com
Universidade de Vigo

Pablo López Cons

pablo_lopez_cons@hotmail.com
Universidade de Vigo

Marta Concepción Álvarez Feijóo

martawisel@hotmail.com
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

En este trabajo estudiamos la relación entre las dimensiones cognitiva y afectiva a través de la asociación de distintas emociones y estado de ánimo a diferentes resultados y situaciones académicas. En este estudio participaron 180 alumnos/as de primaria de la ciudad de Ourense durante un curso escolar. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario de elaboración propia y la valoración del rendimiento académico por parte del profesorado.

Los resultados indican que los alumnos/as se sienten alegres cuando obtienen buenos resultados y tristes y enfadados cuando ejecutan mal sus tareas y suspenden. Con este trabajo se defiende la dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano es una entidad global. Por tanto, la práctica educativa debería ser la mejor herramienta para la formación integral de la persona, no limitándose únicamente al estudio y desarrollo de la dimensión cognitiva, sino teniendo también en cuenta su gran influencia sobre los aspectos afectivo-emocionales y sociales. Por ejemplo Bisquerra (2000) concibe la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo integral del individuo.

Las competencias emocionales también denominadas socio-emocionales, son un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los

fenómenos emocionales y facilitan desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, y en general, adaptarse al contexto (Bisquerra, 2002).

Cuando Goleman (1996) habla del programa de alfabetización emocional apunta a que éste debe extenderse también a “las obligaciones de la escuela al convertirla en un agente mas manifiesto de la sociedad que también debe cumplir con la función de enseñar a los niños las lecciones esenciales para vivir”(p.421).

Por otra parte, como señala Miras (2007), aunque en los últimos años los estudios sobre los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje se han centrado en la dimensión cognitiva de la conducta; cada vez son más los trabajos que centran su atención en los aspectos afectivo-emocionales, y en su intento de integrar las dimensiones cognitiva y emocional. Pues, los últimos trabajos “vuelven a resignificar estos procesos educativos como procesos que implican a las personas en todas sus dimensiones y capacidades” (Miras, 2007, p.310), por tanto podemos decir que el aprendizaje escolar no queda reducido únicamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar con otros aspectos afectivo-emocionales. Además, como indican Elías, Arnold y Hussey (2003), en este momento juegan un papel prioritario, porque los problemas que se detectan en la escuela tienen un destacado cariz emocional y sólo conjugando el cociente intelectual con el cociente emocional se pueden alcanzar buenos resultados (Del Barrio & Carrasco, 2009).

Las emociones son definidas por Adolphs (2002) como “estados internos de los organismos superiores que regulan de manera flexible sus interacciones con el entorno y sus relaciones sociales” y están asociadas a comportamientos sociales complejos, a estados de culpa, vergüenza, orgullo... Las emociones que muestra un individuo pueden ser utilizadas por otros como predictoras de sus acciones.

Entendiendo que la finalidad de la educación es el desarrollo integral del individuo, y que en este desarrollo deben distinguirse dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo personal; con este artículo intentamos aportar datos que apoyen la dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional. Nuestros objetivos por tanto son los siguientes:

- 1.- Comprobar en qué medida se producen distintos sentimientos y estados de ánimo como indicadores de la obtención de diferentes resultados académicos.
- 2.- Identificar las competencias emocionales como competencias básicas en la consecución de resultados académicos positivos

2. MÉTODO

2.1. Muestra

En este estudio participan 180 alumnos de educación primaria; 59 están escolarizados en 2º curso, 59 escolarizados en 4º curso y 62 en 6º curso, correspondiéndose con los porcentajes de: 32,8%, 32,8% y 34,4% respectivamente. De los 180 alumnos 96 son niños lo que supone un 53,3% del total y 84 son niñas que supone un 46,7%. Todos estos alumnos están matriculados en centros públicos de la provincia de Pontevedra.

La selección de los participantes se realizó de forma no aleatoria escogiendo a aquellos sujetos a los que tuvo acceso en los diversos centros participantes.

Tabla 1. Características y distribución de los participantes.

CURSOS						GÉNERO	
2º		4º		6º		niños	niñas
Número	%	número	%	número	%	96	84
59	32,8	59	32,8%	62	34,4%		

2.2. Instrumentos

Se ha utilizado en este estudio para la recogida de datos dos instrumentos. Con cada uno de ellos fueron medidas las variables incluidas en este trabajo. El primero es una entrevista-cuestionario sobre las variables motivacionales implicadas en la actividad académica de los escolares en educación primaria. El segundo instrumento fue un cuestionario mediante el que los profesores tutores estimaron la calificación media y la motivación académica general de sus alumnos y alumnas; este cuestionario nos informa además de las variables género y curso de cada uno de los alumnos. Con el fin de que todos los alumnos pudiesen responder con facilidad a todas las cuestiones planteadas y pensando especialmente en los alumnos de segundo curso de primaria, se empleó un lenguaje sencillo en la redacción de las preguntas y cuestiones.

La entrevista-cuestionario estaba compuesta por 62 preguntas abiertas y cerradas. En este trabajo se analizan cinco cuestiones en las que se examinan los distintos estados emocionales que se dan en los alumnos ante determinadas situaciones, y se cuantifica las veces que lo experimentan (casi nunca, pocas veces, alguna vez, muchas veces, siempre):

- Me siento alegre cuando...
- Me enfado cuando...
- Me pongo triste cuando...
- Siento miedo cuando...
- Siento vergüenza cuando...

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron durante el tercer trimestre del curso académico 2006-2007. No se estableció un tiempo requerido para responder los cuestionarios. Los alumnos de segundo curso realizaron la prueba de manera individual en dos sesiones aproximadamente de una hora. El alumnado de cuarto y de sexto curso, realizaron la prueba en grupo, en dos sesiones de 45 minutos. En la aplicación de dichas pruebas colaboraron: miembros del equipo investigador, profesores-tutores y orientadores de los propios centros escolares.

3. RESULTADOS

Presentamos los resultados obtenidos tras la administración de los cuestionarios. Como vemos en la Tabla 2, cuando se le pregunta al alumnado por las ocasiones en las que experimenta alegría, un 23,9% de los alumnos de primaria se sienten alegres cuando acaban y hacen bien sus tareas y de ese 23,9% un 7,8% siempre y un 11,7% muchas veces se sienten alegres al acabar y hacer bien sus tareas. También aparece la alegría en un 18,3% de los alumnos cuando éstos aprueban y/o sacan buenas notas, esto ocurre siempre un 7,8% y muchas veces un 4,4%. Por tanto, en un 42,2% del total, el sentimiento de alegría está relacionado con la correcta ejecución de las tareas y en general, con los buenos resultados académicos. Un 18,9% de los alumnos de primaria contesta que se siente alegre, siempre un 12,2% y muchas veces un 3,9%, cuando salen al recreo.

Tabla 2. Me siento alegre cuando...

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Hacer bien/Acabar las tareas	43	23,9%
Ir al recreo	34	18,9%
Aprobar/ Sacar buenas notas	33	18,3%
Actividad en el aula	24	13,3%
Relacionarse con los amigos	23	12,8%
Estudiar/ aprender	20	11,1%
Varios (sentirse competente/ obtener éxito)	16	8,9%
Jugar con amigos	15	8,3%
Divertirse	12	6,7%
Evitación del fracaso (tarea) o la crítica	11	6,1%
Lograr el éxito	7	3,9%
Ir o estar en le colegio/Salir de clase	7	3,9%
Cualidades personales	5	2,8%

Nota. N = 180; algunos alumnos dieron respuestas pertinentes a más de una categoría.

En la Tabla 3 se observa que el mayor porcentaje, el 19,8%, de los alumnos/as de primaria se enfadan por los malos resultados adquiridos en exámenes, calificaciones o en la realización de tareas escolares; y esto les ocurre algunas veces el 6,6% de las ocasiones y casi nunca 5,5% de ocasiones. También cabe señalar el porcentaje de alumnado que presenta enfado, un 17,6%, por razones externas relacionadas con otras personas de las que reciben violencia verbal; y en este caso, el enfado se produce siempre o muchas veces el 3,8% respectivamente y el 3,3% de las ocasiones ocurre casi nunca.

Tabla 3. Me enfado cuando...

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo/examen/(malas) calificaciones (colegio)	36	19,8%
Violencia verbal (otras personas)	32	17,6%
Varios	31	17,0%
Castigos (otras personas)	28	15,4%
Violencia física (otras personas)	19	10,4%
Circunstancial (colegio)	19	10,4%
Profesores (colegio)	15	8,2%
Nunca	12	6,6%
Abandono/rechazo (otras personas)	6	3,3%

Nota. N=180; algunos alumnos dieron respuestas pertinentes a más de una categoría.

Resultado similares se pueden observar en la Tabla 4. En este caso aparece la tristeza en un 18,9% de los alumnos/as en relación al colegio, cuando éstos obtienen malas calificaciones o suspensos; esto ocurre algunas veces el 6,7% de las ocasiones y 4,4% casi nunca. Como en la cuestión anterior también señalamos el porcentaje de alumnado que siente tristeza por la violencia que reciben, 10,6% violencia física y 9,4% violencia verbal. Sin embargo, al contrario que con la cuestión anterior, en relación con el sentimiento de tristeza, el 10,0% de los sujetos no siente tristeza nunca.

Tabla 4. Me pongo triste cuando...

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Calificaciones malas/ suspenso (colegio)	34	18,9%
Violencia física	19	10,6%
Nunca	18	10,0%
Violencia verbal	17	9,4%
Frustración personal	16	8,9%
Varios	14	7,8%
Aprendizaje: esfuerzo	11	6,1%
Castigo	7	3,9%
Violencia: abandono/exclusión	7	3,9%
Profesor: me castiga (colegio)	7	3,9%
Perder amigos	6	3,3%
Deberes (colegio)	6	3,3%
Familia	6	3,3%
Perder personas	5	2,8%
Perder en el juego	4	2,2%
Recreo (colegio)	4	2,2%
Llanto	3	1,7%

Nota. N=180; algunos alumnos dieron respuestas pertenecientes a más de una categoría.

En relación con los sentimientos de miedo (Tabla 5) y de vergüenza (Tabla 6), destacar que en ambos casos el mayor porcentaje nos indica que nunca se da este sentimiento de miedo en el 22,2% del alumnado, y nunca se da el sentimiento de vergüenza en el 19,4% de los alumnos/as de primaria. Sin embargo, la segunda situación, en la que el porcentaje de alumnos/as que presenta el sentimiento de miedo y vergüenza es mayor, está relacionada con el colegio. El 13,9% del alumnado presenta miedo por las malas calificaciones y exámenes; esto ocurre siempre el 3,3% de las ocasiones, y muchas veces el 3,9%. El 12,2% de los alumnos/as de primaria sienten vergüenza por la mala ejecución de una tarea escolar; esto ocurre alguna vez 3,3% de las ocasiones.

Tabla 5. Siento miedo cuando...

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	40	22,2%
Desconocido/susto/objetos/sueño	26	14,4%
Calificaciones y exámenes (colegio)	25	13,9%
Varios	12	6,7%
Sufrir daño físico-verbal	11	6,1%
Frustración y trabajo (colegio)	10	5,6%
Autoridad	10	5,6%
Profesores (colegio)	8	4,4%
Soledad	5	2,8%

Nota. N=180

Tabla 6. Siento vergüenza cuando...

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	35	19,4%
Hacer algo mal o incorrecto	22	12,2%
Varios	18	10,0%
Sentir ridículo en general/ Se ríen de mí	15	8,3%
Estar delante de los demás	15	8,3%
Pudor/problemas fisiológicos	13	7,2%
Me ríen o critican	12	6,7%
Al relacionarse con desconocidos	8	4,4%
Vergüenza ajena	2	1,1%

Nota. N=180

4. CONCLUSIONES

“La cadena de los procesos cognitivos hoy identificados arranca de la sensibilización o contextualización mental del estudiante” (Beltrán, 1993, p. 72). Y este proceso de sensibilización que señala en autor, está configurado por tres procesos de carácter afectivo-motivacional: la motivación, la emoción y las actitudes. Cabe destacar, por tanto, la relación de dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional en la vida de la persona y su importancia capital para la educación y, en general, para la formación en los niños y jóvenes.

En la investigación que se realiza en este trabajo, se pone de manifiesto la relación entre la ejecución de tareas y resultados académicos, y los estados emocionales.

Analizando, casi la totalidad de las respuestas de los sujetos en relación al sentimiento de alegría, vemos que éste está relacionado, por una parte, con la diversión y la buena relación con los compañeros y amigos. Pero, por otra parte y en mayor porcentaje, vemos que el sentimiento de alegría está relacionado con la finalización, correcta ejecución y aprovechamiento de las tareas y el estudio, así como sacar buenas calificaciones y la obtención de éxito.

Con respecto a los sentimientos de enfado y tristeza en relación a la ejecución de tareas y rendimiento escolar, el mayor porcentaje de enfado y tristeza se dan cuando los alumnos obtienen malos resultados en la ejecución de las tareas o sus calificaciones son malas.

Resultados similares aparecen si estudiamos las respuestas de los sujetos en referencia a los sentimientos de miedo y vergüenza en relación a la ejecución de tareas y rendimiento escolar. Aunque son sentimientos, ambos, que casi nunca se dan, según las contestaciones de los alumnos/as de primaria; cuando dentro del ámbito escolar aparecen, éstos se muestran con un mayor porcentaje en relación a los malos resultados en la ejecución de una tarea y/o a los malos resultados en los exámenes.

Los resultados encontrados en la presente investigación apoyan los obtenidos por autores como Pekrun (1992) en cuanto a la importante influencia de la vida psicológica del escolar sobre la motivación académica y en las estrategias cognitivas, y por tanto, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, conclusión que también se señala en un estudio de la Universidad de Barcelona, realizado por Abarca, Marzo y Sala (2002) sobre la educación emocional y la interacción profesor/a- alumno/a; y en el que se apunta que la práctica educativa se desarrolla en contextos interactivos en los que las emociones tienen un rol fundamental no solo para el alumnado sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor.

Podemos concluir diciendo, por tanto, que examinando los resultados de este trabajo, éstos responden a lo que esperábamos en la línea de lo que como señala Palacios e Hidalgo (2007), “la valoración de la competencia académica está tan influida por los resultados obtenidos en la escuela, como por la forma en que cada sujeto interpreta dichos resultados” (p.367). Dentro de esta perspectiva, el papel del profesorado como apoyo emocional en el proceso de aprendizaje pasa a ser un aspecto importante en su quehacer diario.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Mireia; Marzo, Lourdes & Sala, Josefina (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Adam, E. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

- Adolphs, R. (2002). *Emoción y conocimiento. La evolución del cerebro y la inteligencia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Beltrán, J. (1999). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez, & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-183). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Del Barrio, V. & Carrasco, M.A. (2009). Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar. *Formación continua a distancia (FOCAD)*, Enero-Marzo. 4ª edición, 1-23.
- García, F.J. & Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007): *Desarrollo psicológico y educación. (Vol II) Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. (2007). Hacia un paradigma del proceso estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, 5 (3), 497-534
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.

LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA: UNA APROXIMACIÓN AL PANORAMA EDUCATIVO EN LA EUROPA MEDIEVAL

Pablo Pérez Méndez

pabloinglaterra@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La educación europea durante la Edad Media fue mayormente promovida por la Iglesia. Las siete artes liberales, esto es, el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el Quadrivium (geometría, aritmética, astronomía y música), conformaban el núcleo de los planes de estudio. Se enseñaba a leer y escribir en latín, pues era la lengua internacional del mundo medieval, con la que se efectuaban las transacciones comerciales entre los diferentes países europeos. Los campesinos apenas recibían educación debido a las tasas que imponía la Iglesia. Las mujeres, si recibían alguna enseñanza, estaría dirigida hacia las tareas domésticas y el bienestar del marido. En este trabajo se realizará una visión global de la situación educativa en la Europa medieval y, de forma más particular, se analizarán los sistemas educativos de cuatro países de gran relevancia en la Edad Media como España, Inglaterra, Francia e Italia, que serán testigos del nacimiento de las universidades.

1. INTRODUCCIÓN

Alrededor del año 800, Carlomagno, rey de los francos, observó que su imperio necesitaba gente culta y versada para seguir sobreviviendo, y se dirigió a la Iglesia Católica como fuente de enseñanza y aprendizaje. La educación fue promovida fundamentalmente por la Iglesia durante la Edad Media. La gramática, la retórica, la lógica, el latín, la astronomía, la filosofía y las matemáticas formaban el núcleo de la mayoría de los planes de estudio. Durante la Alta Edad Media las únicas ciencias naturales que se estudiaban se extraían de las enciclopedias populares basadas en antiguos escritos de Plinio y otras fuentes romanas. Los estudiantes medievales aprendían más cuando se aventuraban a salir al campo para hablar con los tramperos, cazadores, peleteros y cazadores furtivos, quienes pasaban muchas horas observando la flora y la fauna en los espacios naturales.

Los alumnos frecuentemente se sentaban juntos en el suelo, garabateando notas de clase con un hueso o un lápiz de marfil sobre unas tablillas de madera recubiertas con cera verde o negra. Los caballeros también recibían una educación y solían ser menospreciados si no llegaban a ser capaces de leer y escribir. Las niñas fueron prácticamente ignoradas en materia educativa, pues solamente a las hijas de los muy ricos y poderosos se les permitía realizar algún curso.

A los catorce o quince años algunos alumnos proseguían su educación en una universidad. Las universidades fueron una creación de la Edad Media y se localizaban en las gran-

des ciudades europeas. Las guerras y las invasiones con frecuencia interrumpían los estudios universitarios, que reaparecerán durante la Baja Edad Media y el Renacimiento. La toga y birrete que los graduados universitarios usan hoy en día tienen sus raíces en las prendas académicas de la Edad Media.

2. VISIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA MEDIEVAL

En la época romana solamente los jóvenes de la clase aristocrática comenzaban su educación antes de los catorce años. Las escuelas eran pequeñas y numerosas y a menudo impartían latín y griego a sus alumnos. Con la caída de Roma en el año 476 la mayoría de las instituciones educativas dejaron de funcionar. La enseñanza cambió de forma radical y se orientó hacia la religión, la institución que iba a dominar la educación durante el siguiente milenio. En la Alta Edad Media la inmensa mayoría de la población se encontraba sin estudios, lo que se reflejó posteriormente en las malas decisiones políticas, la generalización del conflicto y la falta de poder centralizado.

El primer gobernante que trató de educar a la población fue Carlos Martel. Al comienzo designó a varios sacerdotes para educar a los hijos de los hombres importantes. Poco a poco fue cambiando la educación, de ser puramente relacionada con Dios a la inclusión de conocimientos más prácticos como las matemáticas o el latín. En esta época la educación había crecido considerablemente, aunque muy pocos sabían leer y escribir, e incluso menos aspiraban a realizar estudios de educación superior.

La lengua más común del mundo medieval era el latín, a pesar de que la mayoría de los países tenía ya su propio idioma. El latín hace mil años era como el inglés hoy en día, esto es, la lengua que la mayoría de la gente entendía y con la que se realizaban los negocios. A muchos nobles se les enseñaba a leer y escribir en latín, que se impartía principalmente en monasterios y abadías. Los que estudiaban en un monasterio a menudo acababan siendo monjes que escribían libros y se dedicaban a la traducción y conservación de textos griegos y romanos. Existían en realidad pocas profesiones para los que recibían una buena educación, porque los que eran expertos en lucha generalmente tenían un mejor salario que los que no lo eran. Por ejemplo, la mayoría de los políticos y gobernantes rara vez llegaba al poder por la educación recibida, sino más bien a través de la guerra o la sucesión.

A la mayor parte de los campesinos nunca se les permitió estudiar ya que las tasas exigidas por la iglesia estaban fuera de su alcance. Además, al mantener a la población sin estudios, la clase alta podía salir airosa de cualquier tipo de situación o conflicto. Los libros de estudio eran muy caros, por lo que la única forma viable de aprender era con la ayuda de un profesor. Desde una temprana edad, el papel de un muchacho estaba decidido. Algunos decidían ser combatientes, otros llegaban a ser mercaderes, y así sucesivamente.

Las tropas de combate de élite recibían una buena educación. Los caballeros, con su famoso código de caballería, son un ejemplo perfecto. Se les educaba desde una edad muy temprana y destacaban en lectura, escritura y otras habilidades prácticas. Por lo general se les designaba un caballero para enseñarles todo lo que necesitaban saber.

Durante la Alta Edad Media muchos países europeos se hicieron más estables. Las incursiones vikingas habían cesado, la ley y el orden mejoraron y siguieron periodos de paz. Los primeros centros universitarios empezaron a crearse en esta época. A pesar de que todavía estaban reservados principalmente para los ricos, permitieron un cambio gradual hacia un tipo de educación que se había perdido desde los tiempos de los romanos.

Las mujeres habían sido prácticamente ignoradas hasta este momento (Homet, 1979). A pesar de que sólo una pequeña minoría comenzó a estudiar en las universidades, éste fue

un punto de inflexión hacia una sociedad más igualitaria. No obstante, a las mujeres todavía se les exigía hacer todo lo que su marido o señor requería.

3. LA EDUCACIÓN MEDIEVAL EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

Durante el siglo V la Europa occidental y meridional sufrió invasiones a gran escala por parte de los visigodos, pueblos germánicos del norte de Europa. Estos grupos se cristianizaron rápidamente, se hicieron cargo de la administración gubernamental romana y conservaron muchos aspectos de la floreciente cultura previa.

La educación en la Península Ibérica se formalizó durante la Edad Media con la creación de escuelas monásticas. Era función principal de la iglesia preparar y educar al clero para la sociedad medieval peninsular.

En la época islámica los musulmanes invadieron la España visigoda en los inicios del siglo VIII. En este momento los pueblos del norte de África (en su mayoría bereberes) cruzaron el Estrecho de Gibraltar en el año 711. Siete años más tarde, en el año 718, la mayor parte de la Península Ibérica estaba bajo control islámico. De todas las invasiones que España había de experimentar, ésta era la más importante. Los musulmanes desarrollaron un fuerte ejército y una sociedad tecnológicamente avanzada en la Península Ibérica, que fue conocida durante más de ocho siglos por su patrimonio artístico-cultural y la tolerancia de creencias. A la llegada del Islam la situación judía cambió gracias a la tolerancia musulmana con otras religiones. Las comunidades hebreas recibieron con alegría a los nuevos conquistadores, dando lugar en la España cristiana a leyendas según las cuales fueron directos colaboradores de la caída de la monarquía visigoda. Por esa época cristianos, musulmanes, y judíos, las principales culturas de la Península, vivían en relativa armonía:

En la España de la Alta Edad Media no hay nada absoluto. Tanto Pelayo como sus sucesores reinaron sobre pueblos que no estuvieron cristianizados del todo hasta el siglo XI —a excepción de los vascos, que mantuvieron sus antiguas creencias— y la España musulmana tuvo zonas habitadas en su totalidad por mozárabes. Toledo, llave del centro peninsular, se rebeló infinidad de veces contra Córdoba por el gran número de cristianos que en ella había. La mezcla de intereses, religiones y formas de vida fue la norma general de convivencia entre las culturas. (Aznar, 1990: 68).

Según Jackson, no existía en al-Ándalus un sistema de educación pública, pero la burguesía y la burocracia civil disfrutaba de una educación bilingüe: los aspectos religiosos, filosóficos, científicos y la diplomacia con el Este se trataban en árabe, mientras que la lengua vernácula se usaba en la vida cotidiana y en la economía y comercio locales, y la poesía se servía en ambas lenguas (Jackson, 1994: 51-52).

Durante la segunda mitad del siglo IX, y en el siglo X, se fundaron importantes academias islámicas en la España musulmana, especialmente en la ciudad de Córdoba. En estas academias las enseñanzas procedían principalmente de los estudios de los comentarios del Corán y la filología. Los musulmanes, los visigodos ibero-romanos y los judíos hispanos compartían sus respectivas tradiciones de la enseñanza.

La aportación cultural hebrea en la Península Ibérica resultó fundamental:

Bajo el Califato de Córdoba y las taifas, los judíos alcanzaron uno de los momentos más esplendorosos. Reputados como médicos, astrónomos, científicos y administradores, gozaron del favor real hasta alcanzar los más altos cargos de la corte. Un ejemplo podría ser Hasday ibn Saprut (915-970), médico y político que fundó y sostuvo escuelas de medicina y astronomía en Córdoba, Granada, Toledo y Lucena, o los poetas Samuel ibn Nagrella (982-1055), ministro del rey de Granada, y Salomón ibn Gabirol (1021-1052), malagueño afincado en Zaragoza. (Aznar, 1990: 30-31).

A comienzos de la Edad Media el judaísmo desarrolló su propio sistema de educación, que fue, en su mayor parte, basado en las famosas escuelas talmúdicas de Oriente Próximo. Se efectuaron variaciones importantes a este sistema durante el siglo X, cuando las escuelas judías cambiaron su enfoque. Los judíos españoles, conocidos como sefardíes, se vieron en

gran medida influenciados por los principios educativos islámicos y cambiaron sus áreas de enfoque con el fin de incluir temas filosóficos, científicos y lingüísticos. Los judíos realizaron importantes aportaciones a la cultura española durante la Edad Media, pero esas contribuciones deben considerarse en el contexto de la España islámica, especialmente durante los años 711-1100. Existieron importantes comunidades judías en las ciudades de Sevilla, Toledo, Burgos, Valencia y Zaragoza, así como en otras ciudades como Córdoba y Segovia.

Los judíos prosiguieron realizando contribuciones significativas a la cultura y educación españolas durante toda la Baja Edad Media, especialmente en áreas como medicina, filosofía y literatura. La educación judía en España estaba estrechamente vinculada a los templos judíos, así como a los centros de aprendizaje árabes y cristianos. A diferencia de hoy, los estudiosos de los templos judíos, los de las mezquitas islámicas y los de las catedrales cristianas conversaban con bastante frecuencia. Existían centros de educación superior que eran bien conocidos sobre todo por la enseñanza de la medicina. En España la educación medieval estaba íntimamente relacionada con la religión de los tres principales credos religiosos —Cristianismo, Islamismo y Judaísmo—. El sistema que se basaba en la tradición clásica de la época romana finalmente entró en declive. Sin embargo, el sistema cristiano de educación siguió basándose en el estudio de las siete artes liberales: el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el Quadrivium (geometría, aritmética, astronomía y música).

4. EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA INGLATERRA MEDIEVAL

La educación en Inglaterra era privilegio de los ricos. No era gratuita, y los campesinos medievales no podían permitirse abonar las tasas. Cuando Guillermo I conquistó Inglaterra en 1066 en la Batalla de Hastings, se hizo cargo de un país donde muy pocos recibieron una educación en condiciones, y esto incluía a los más pudientes. Los más letrados eran los que trabajaban en la iglesia y los monasterios, y muchos eclesiásticos habían realizado un voto de aislamiento, con lo que su trabajo permaneció tan aislado como ellos.

A medida que la Inglaterra medieval progresaba, iba surgiendo la necesidad de disponer de una población más culta, especialmente en el mundo de los intercambios comerciales, que se encontraba en pleno desarrollo. Las ciudades comerciales importantes establecieron las que se dieron a conocer como *grammar schools* o «escuelas de gramática» y no resultaba extraño que el rico comerciante local de turno financiase una de estas escuelas (Orme, 2006). La gramática latina formaba una parte importante del plan de estudio diario, de ahí el nombre de estas escuelas. El latín era la lengua utilizada por los mercaderes cuando comerciaban por Europa. Muy pocos mercaderes ingleses hablaban español u holandés, sin embargo dominaban el latín, que usaban para comunicarse con los comerciantes europeos. Cualquier mercader que quisiese negociar con efectividad en el mercado europeo no podía hacerlo sin el conocimiento del latín. Estos comerciantes aseguraban la supervivencia de sus empresas al garantizar que sus hijos fuesen igualmente versados en la lengua, y por esta misma causa se crearon las escuelas de gramática.

Todas las clases que se impartían en una escuela de gramática eran en latín. Las lecciones se daban de una forma que los chicos tenían que aprenderse información de memoria. El hecho de que los alumnos asimilasen lo que habían memorizado era ya una cuestión aparte. Los libros eran muy caros en la Inglaterra medieval y las escuelas no podían permitirse proporcionárselos a sus estudiantes.

Por el año 1500 la mayoría de las grandes poblaciones inglesas tenía su propia escuela de gramática. Una de las más antiguas se encontraba en el pueblo comercial de Maidstone, al sureste del país. Las escuelas de entonces eran muy pequeñas. Muchas tenían solamente un aula para todos los chicos y un único maestro que siempre tenía una formación religiosa.

Este maestro orientaba a los chicos mayores para que fuesen responsables de enseñar a los más jóvenes.

Las clases normalmente comenzaban al amanecer con la salida del sol y terminaban al atardecer con el ocaso. Esto significaba que en los meses de primavera y verano el horario escolar podía durar muchas horas, y lo contrario sucedía durante el invierno. La disciplina era muy estricta. Los fallos de clase se castigaban con la vara o la amenaza de unos azotes. En principio los alumnos nunca cometían el mismo fallo después de haber sido azotados ya que el recuerdo del dolor causado era demasiado intenso.

A los que destacaban en una escuela de gramática se les iban a abrir las puertas de la universidad. La Inglaterra medieval fue testigo de la fundación de las famosas universidades de Oxford y Cambridge. Ambas fueron sedes prestigiosas de aprendizaje ya en la época, con estudiantes desbordantes de vida y entusiasmo.

Los hijos de los campesinos sólo podían recibir educación si el señor del feudo daba su permiso. Cualquier familia cuyo hijo estudiaba sin el correspondiente permiso recibía una fuerte multa. Esta política era simplemente una extensión de quienes ejercían la autoridad, tratando de mantener a los campesinos en su lugar, porque un campesino o un siervo culto era una amenaza para su amo, pues podía empezar a cuestionar y poner en duda muchas actitudes de su señor (Orme, 2006).

Muy pocas chicas podían asistir a la escuela. Las niñas de las familias pertenecientes a la nobleza recibían educación en su casa o en la casa de otro noble. Algunas chicas de las familias más pudientes se iban al extranjero a estudiar. Independientemente de dónde se iban, la base de su educación era la misma, es decir, cómo mantener un buen cuidado de la casa para que su cónyuge estuviese bien atendido. Otras niñas aprendían a tocar un instrumento musical y a cantar, pero la filosofía de su educación seguía siendo la misma: cómo mantener un buen hogar para el disfrute y comodidad de su futuro marido.

5. LA EDUCACIÓN EN FRANCIA DURANTE LA EDAD MEDIA

Se suele considerar a Carlomagno (742-814) como el padre de la educación en Francia. El rey de los francos, que era en gran medida inculto, fomentó la reanudación de la educación formal invirtiendo la decadencia cultural que existía en la Europa occidental y que había seguido a la caída del Imperio Romano.

En la Alta Edad Media los centros de aprendizaje eran principalmente religiosos, tanto clericales como monásticos. Carlomagno hizo públicas unas capitulares que exigían tener una escuela a cada diócesis y monasterio. Las grandes escuelas monásticas, como Saint-Gall y Saint-Riquier, alardeaban de tener excelentes bibliotecas. El programa de estudio comprendía el Trivium y el Quadrivium, la reforma de la escritura carolingia y la introducción en el siglo X de la lectura apoyada por la puntuación. Sin embargo, los mayores cambios estaban sucediendo fuera del monasterio. La Iglesia logró cristianizar en gran medida la instrucción práctica del guerrero de la élite militar a través de los ideales y las instituciones de la caballería. Los cambios en la liturgia hicieron hincapié en el papel predominante del cura. Y las escuelas, que iban a ser las más influyentes en los siguientes siglos, muchas de las cuales se iban a transformar en universidades, estaban creciendo en unos centros urbanos revitalizados como Orleáns, París y Montpellier, influenciadas por las escuelas italianas de Bolonia y Salerno.

Además de las universidades, surgieron escuelas laicas en el siglo XII en Flandes y más tarde en muchas otras regiones. Estas escuelas, financiadas por los municipios, enseñaban los fundamentos del Trivium. Se fundaron colegios para alumnos pobres, a menudo por

iniciativa del Papa, a partir del siglo XIV. Los niños de las clases más humildes recibían una educación práctica y manual de aprendizaje en los oficios, y los más pobres probablemente comenzaban a trabajar a los siete años. A lo largo de la Edad Media francesa toda la población judía aprendía a leer en escuelas separadas (Durkheim, 1992).

Siempre había partidarios y detractores de la educación femenina. Las mujeres estudiaban mayormente en el hogar o en los conventos, durante la temprana Edad Media. En la Alta y Baja Edad Media, mientras que las mujeres estaban por lo general apartadas de las universidades, había no obstante una tendencia a fomentar la educación femenina en cierta medida, como sugiere el motivo iconográfico generalizado de la lectura de la Virgen en el momento de la Anunciación.

6. LA EDUCACIÓN MEDIEVAL EN ITALIA

El sistema educativo romano desaparecía a medida que el imperio se desintegraba durante los siglos V y VI. Las instituciones de la Iglesia de la temprana Edad Media se veían obligadas a crear escuelas para formar a los eclesiásticos del futuro. Los obispos establecieron escuelas adyacentes a las catedrales para formar a los sacerdotes de sus diócesis. Las órdenes religiosas organizaban escuelas en sus monasterios para educar a los jóvenes miembros de la orden y los párrocos instruían a los chicos de la parroquia o del pueblo. Fuese cual fuese cada caso, el objetivo principal era formar a los clérigos del futuro, aunque las escuelas de la Iglesia a menudo matriculaban a muchachos que no continuarían esta carrera. El plan de estudios se limitaba a aprender latín medieval —que difería del latín clásico—, la Biblia y otras obras religiosas, un poco de aritmética, y aptitudes tales como el canto necesario para llevar a cabo los rituales de la Iglesia.

En este sentido, Black señala las grandes diferencias entre la educación medieval y la renacentista, tomando como punto de partida la interpretación de Garin, que no pinta un cuadro demasiado favorable de los objetivos, los métodos y el currículum de las escuelas medievales italianas. Garin destaca la cruel disciplina aplicada a los alumnos y el enfoque excesivamente religioso de las materias de estudio:

Garin's interpretation was based on a sharply drawn contrast between the middle ages and the Renaissance. He painted a gloomy picture of late medieval scholastic methods, aims and curriculum. He suggested that barbarous discipline was the norm in medieval Italian schools. [...] From the curriculum boys were taught contempt for the secular world; indeed all medieval education—even at its most classicizing—was directed to religious, theological and spiritual goals. When the Roman classics were occasionally brought into the schoolroom, they were a means to an end, not an end in themselves. [...] Scholastic education was fundamentally antipathetic to the empirical study of nature or to any real content in education; texts, not genuine subjects in themselves, were the objects of learning. For Garin, Renaissance humanism represented a revolutionary change in European cultural history, and this dramatic new force was particularly powerful and effective in the classroom. (Black, 2001: 14-15)

Después del año 1100 surgieron muchas más escuelas de gramática latina (Black, 2001). Con el apoyo de las ciudades italianas, se impartían clases a los futuros sacerdotes y a los muchachos laicos. Estas escuelas desarrollaban un programa más sofisticado de la lengua latina que incluía la lectura de textos en verso de sentimientos piadosos, manuales de gramática y glosarios, y un poco de poesía antigua, especialmente pasajes de la Eneida de Virgilio. En el nivel de educación secundaria se enseñaba el ars dictaminis, la teoría y la práctica de escribir cartas en prosa, siguiendo los principios encontrados en los manuales medievales. Éstos ofrecían normas para la composición en prosa derivadas de la obra de Cicerón De inventione y de la pseudo-ciceroniana Rhetorica ad Herennium, escritas ambas en el siglo I a.C. Los estudiantes de nivel superior, especialmente los que comenzaban los estudios universitarios, también tenían la posibilidad de estudiar lógica de iniciación o dialéctica, una parte clave del método escolástico.

En la segunda mitad del siglo XIII aparece en Italia un nuevo tipo de escuela donde se aprendía literatura vernácula, matemáticas comerciales y las técnicas de teneduría de libros. Estas escuelas apenas impartían el latín, sin embargo enseñaban textos en lengua vernácula popular, a menudo historias que ilustraban los beneficios de las virtudes cristianas y las terribles consecuencias de los vicios. Las matemáticas comerciales y las técnicas de contabilidad de libros eran bastante complejas. Las escuelas que impartían la lengua vernácula instruían a los chicos que se convertirían en mercaderes o entrarían en el mundo comercial. Otras partes de Europa, especialmente Alemania, tenían escuelas en lengua vernácula en el siglo XVI, lo que probablemente significa que habían surgido en la Edad Media, pero se sabe poco acerca de ellas. Fuera de Italia, las escuelas vernáculas no impartieron las sofisticadas matemáticas comerciales y las técnicas de teneduría de libros de las escuelas italianas hasta mucho más tarde. Estas modestas escuelas vernáculas marcaron un nuevo rumbo en la educación europea, puesto que instruían a los alumnos con las miras puestas en una orientación profesional no universitaria y laica. Marcaron el inicio de una separación entre la educación humanística para la élite del estudiante universitario, y una formación de carácter práctico para el resto, que entraría en el mundo del trabajo (Bowen, 1986). Esta división llegó a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y de alguna forma todavía sobrevive hoy en Europa.

7. EL NACIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES

El vocablo medieval latino *universitas* se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. El origen de las universidades, entendidas como centros de enseñanza, se halla en las antiguas escuelas catedráticas y episcopales.

Una de las figuras clave en el fomento de la universidad medieval fue el Papa Gregorio VII. En 1079 se emitió un decreto papal que ordenaba la creación de escuelas catedráticas que se encargarían de instruir al clero. Este decreto en última instancia condujo a la proliferación de centros educativos que evolucionaron con el tiempo en las universidades de la Europa medieval (Bowen, 1986).

La Universidad de Palencia fue fundada por el rey Alfonso VIII a petición del obispo Tello Téllez de Meneses y fue la primera universidad de España. Palencia fue el patrón a partir del cual se modeló la famosa Universidad de Salamanca. La fundación de la Universidad de Palencia se produjo hacia el año 1208 —o quizás sólo unos pocos años más tarde— y el rey mandó llamar de Francia y de Italia a profesores de renombre en diversas artes y ciencias y los retuvo con generosos sueldos trabajando en la universidad. La muerte de Alfonso VIII en 1214 y el crecimiento de la Universidad de Salamanca provocaron la desintegración de la de Palencia, muchos de cuyos profesores y estudiantes se marcharon a Salamanca. In Italy, the University of Bologna (Bowen, 1986).

En Italia la Universidad de Bolonia se fundó en el año 1088. En Francia la Universidad de París surgió en el siglo XII de una fusión de diversas escuelas monasterio y del centro de Notre Dame. En 1231, bajo el patrocinio de Robert Sorbon, se creó un colegio universitario de teología. A lo largo de los siglos este colegio universitario evolucionó y se convirtió en la Universidad de la Sorbona de París. En Inglaterra, varias facultades se establecieron en Oxford desde el año 1167, y en 1209 se creó la primera facultad de la Universidad de Cambridge.

8. CONCLUSIONES

La educación medieval de los países europeos fue impartida bajo la batuta de la Iglesia. Las siete artes liberales, divididas entre el Trivium y el Quadrivium, formaban el fundamento de la mayor parte de los planes de estudio de la enseñanza medieval.

La lengua internacional del mundo medieval era el latín, que la gente entendía y con la que se realizaban los negocios, en especial las transacciones comerciales. Muchos nobles aprendían a leer y escribir en latín, en monasterios y abadías. Los caballeros y las tropas de combate de élite necesitaban y recibían también una buena instrucción en este ámbito.

A los campesinos les era imposible realizar unos estudios, pues no se podían costear las tasas exigidas por la Iglesia. En realidad a la clase alta le interesaba mantener poco cultivada a la población, para poder desviar fácilmente muchos de los abusos e injusticias que se cometían con el pueblo llano.

Las mujeres fueron prácticamente olvidadas en materia educativa, pues solamente a las hijas de los muy ricos y poderosos se les permitía recibir algún tipo de educación escolar. Aún así, el núcleo de su educación estaba siempre basado en cómo llevar un buen gobierno y mantenimiento del hogar para el disfrute y comodidad del marido.

En la Península Ibérica la educación medieval estuvo íntimamente ligada a la interacción de las tres culturas y religiones que convivían en aparente armonía: Cristianismo, Islamismo y Judaísmo. Los musulmanes realizaron grandes aportaciones con sus avances sociales, su patrimonio artístico-cultural y la tolerancia de creencias. Se fundaron importantes academias islámicas en la España musulmana, especialmente en la ciudad de Córdoba. En estas academias las enseñanzas procedían fundamentalmente de los comentarios del Corán y la filología.

En Inglaterra las ciudades comerciales importantes establecieron las grammar schools o escuelas de gramática, donde la gramática latina formaba una parte importante de los planes de estudio de los alumnos. Resultaba esencial dominar la lengua latina, pues era el vehículo de comunicación utilizado por los comerciantes ingleses cuando negociaban con mercaderes de otros países europeos.

En Francia los centros de aprendizaje eran al comienzo principalmente religiosos, pues existía una escuela por cada diócesis o monasterio. Muchas de las escuelas, que estaban creciendo en centros urbanos revitalizados como Orleáns o París, se iban a transformar en universidades. Además de las universidades, surgieron escuelas laicas financiadas por los municipios, que enseñaban los fundamentos del Trivium. También se fundaron colegios para los alumnos más humildes que recibían una educación práctica y manual de aprendizaje en los oficios.

En el siglo XIII aparecerán en Italia las escuelas vernáculas, en las que apenas se impartía el latín. En ellas se enseñaban textos en lengua vernácula popular, con historias que ilustraban los beneficios de las virtudes cristianas y las terribles consecuencias de los vicios. Estas escuelas instruían a los muchachos que se convertirían en mercaderes o entrarían en el mundo comercial.

Las escuelas vernáculas marcarán un nuevo rumbo en la educación europea, puesto que instruirán a los alumnos en una trayectoria profesional que ya no será ni universitaria ni eclesiástica. De este modo se producirá la separación entre la educación humanística para la élite del estudiante universitario y la formación de carácter práctico para los que entran directamente en el mundo laboral, una división que de algún modo llega hasta nuestros días.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, F. (1990). *España medieval. Musulmanes, judíos y cristianos*. Madrid: Colección «Biblioteca Básica de Historia», Grupo Anaya S. A.
- Black, R. (2001). *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bowen, J. (1986). *Historia de la educación occidental*. Tomo II, La civilización de Europa: siglos VI-XVI. Barcelona: Editorial Herder.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Homet, R. (1979). *Sobre la Educación Medieval*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tekne.
- Imperatore, L. E. (1965). *La Educación en la Edad Media*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.
- Jackson, G. (1994). *Introducción a la España Medieval*. Madrid: Biblioteca Temática Alianza, Ediciones del Prado, versión española de Jackson, 1972.
- Jackson, G. (1972). *The Making of Medieval Spain*. Londres, Reino Unido: Thames & Hudson Ltd.
- Martín J. L. (1989). *La Edad Media en España. El predominio musulmán*. Madrid: Colección «Biblioteca Básica de Historia», Anaya.
- Orme, N. (2006). *Medieval Schools: From Roman Britain to Renaissance England*. Londres, Reino Unido: Yale University Press.
- Rábade Obradó, M^a del P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Editorial Arco Libros.

ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO MELÓDICO EN UNA IMPROVISACIÓN MUSICAL APLICANDO METODOLOGÍA OBSERVACIONAL.

Cecilia Portela López

ceciliam.portela@usc.es

Martín Leránoz Iglesias

martin.leranoz@usc.es

Área de Didáctica de la Expresión Musical.
Universidad de Santiago de Compostela.

Resumen

Esta comunicación describe el proceso analítico llevado a cabo en un trabajo de investigación cuyo objetivo final es analizar el comportamiento melódico en una improvisación musical. Utilizamos la metodología observacional aplicada a una conducta musical que ha sido llevada a la práctica por el alumnado del 1º curso de la Especialidad de Maestro en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Para su desarrollo y aplicación se han registrado un total de treinta y seis improvisaciones ejecutadas al carillón, a partir de la interpretación de la obra “Blues de Formación”(autor: M. Leránoz, 2005). Los resultados han sido analizados a través del programa informático estadístico SDIS-GSEQ versión 4.0 de Bakeman & Quera (1996), con el fin de verificar la existencia de modelos de conductas entre las categorías que configuran la herramienta de registro.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación forma parte de un trabajo de investigación, en fase de conclusión, sobre el estudio y comportamiento de una conducta musical en una improvisación musical. Presentamos y describimos el proceso del análisis de la muestra registrada y las principales conclusiones de la investigación. Pero antes creemos que es necesario señalar algunos aspectos relevantes previos que clarifiquen el proceso de análisis y que permitan comprender los resultados obtenidos.

Esta investigación tiene por propósito estudiar el comportamiento melódico, y sobre todo, la importancia que tienen en una improvisación musical los sonidos fundamentales de una escala, ya que producen reposo y estabilidad tonal, frente a la tensión e inestabilidad que producen los sonidos de paso. Para ello, nuestra improvisación, se genera a partir de un blues titulado, el ‘Blues de Formación’ compuesta que forma parte de una de las actividades desarrolladas en la programación de la materia Formación Instrumental de la Especialidad de Maestro Especialista en Educación Musical. Esta obra es un “típico blues” de doce compases con una sencilla melodía compuesta para flauta de pico soprano, un acompaña-

miento con instrumentos escolares y una base de piano e instrumentos de pequeña percusión.

Utilizamos la observación como método científico para conocer, analizar y cuantificar una conducta, un comportamiento melódico que surge de la interpretación basada en una improvisación musical. Esta conducta a observar, ‘respuesta musical’, se llevó a cabo en un contexto natural y sistemático, al igual que puede ser la sonrisa o el llanto de un niño para un psicólogo o una conducta motriz para el estudio de un deportista.

Para desarrollar nuestra práctica, elaboramos un instrumento de observación *ad hoc*, es decir, un instrumento adaptado a nuestras necesidades específicas. Para ello, escogemos un sistema de categorías (Fig. 1) ya que requerimos un instrumento que contemple la opción de poder recoger dos o más conductas simultáneas a la vez y no ser mutuamente excluyentes. Definimos los núcleos categoriales, los grados de apertura y subcategorías para no omitir ninguna conducta musical de la improvisación.

Fig 1. Sistema de categorías

Categorías ▯	a) Localización	b) Sonido - Altura	c) Acentuación
Núcleo categorial ▯	T = Iº grado (tónica) S = IVº grado (subdominante) D = Vº grado (dominante)	M = mono-sonido X = Poli-sonido G = Glisando R = Trémolo	1 = Fuerte 2 = Débil 3 = Síncopa 4 = Contratiempo
Subcategorías ▯		F = Fundamental A = Acorde P = Paso	

Para su desarrollo y aplicación se registran un total de treinta y seis improvisaciones ejecutadas al carillón, a partir de la interpretación de la obra “Blues de Formación”, recogidas en cuatro sesiones en la materia de Formación Instrumental y posteriormente digitalizadas en formato en DVD .

2. PROCESO ANALÍTICO DE LA MUESTRA

2.1. Introducción de los datos en SDI

Una vez verificada la fiabilidad de la muestra aplicando la fórmula de Kappa (Cohen), procedemos a insertar los datos obtenidos en la muestra en el programa informático estadístico SDIS-GSEQ versión 4.0 de Bakeman & Quera (1995). ‘Un archivo de datos SDIS contiene secuencias de eventos, de estados, de eventos con tiempo o de intervalos, escritas de acuerdo a las reglas SDIS y son archivos ASCII corrientes, American Standard Code for Information Interchange (codificación normalizada americana para el intercambio de información)’ (Bakeman, R. & Gottman, J.M., 1996: 19). Posteriormente creamos un archivo SIDS Multievent, para poder insertar los cuatro eventos de nuestro sistema de categorías: localización (T S D), sonido (M X G R), altura (F A P) y acentuación (1 2 3 4). Elegimos separar por puntos [.] cada conducta individual y agrupar la interpretación correspondiente cada cuatro compases con una línea diagonal [/]. En la siguiente figura mostramos el inicio de códigos correspondiente al 5% de la muestra (Fig. 2).

Fig 2. Archivo SDIS del 5% de la muestra

```

MULTIEVENT ($ Localización = T S D ) ( $ Sonido = M X G R ) ( $ Altura = F A P ) ( $ Acentuación = 1 2 3 4 );
TMA 1.TMF2.TMA 1.TMP1.TMA 1.TMA 2.TMP2.TMA 1.TMP1.TMA 2.TMA 1.TMP2.TMP1.
TMA 2.TMA 1.TMP2.TMA 1.TMP3.TMF2/
SMA 2.SMA 1.SMF2.SMP1.SMP2.SMP1.SMP2.SMP2.SMA 1.SMA 2.SMA 2.SMA 1.SMP2.
SMP2.TMP1.TXF3.TXA 3.TXF3.TXA 3/
DMF1.DMA 2.DMF1.DMA 2.SMF1.SMF1.SMF1.SMF2.SMF2.SMF2.SMF2.SMA 1.TMA 1.
DMP2/

```

La introducción de datos en SDIS es una tarea ardua y lenta que ha de realizarse con cuidado ya que un error puede provocar sesgos considerables en la práctica. Los errores de sintaxis, un espacio, un punto o paréntesis incorrecto, son descuidos que el programa los localiza mediante su corrector de verificación de sintaxis. Por lo tanto, antes de continuar con el proceso, analizamos la sintaxis de nuestra muestra codificada introducida en el programa informático.

2.2. Análisis del archivo SDIS

A continuación procedemos a convertir el archivo SDIS en GSEQ, para lo que es necesario abrirlo desde el apartado GSEQ. Procedemos a realizar cuatro analíticas denominadas, análisis 01, 02, 03 y 04. En todas ellas utilizamos la forma [acumula no+ *] lo cual nos va a indicar que se van a acumular los resultados de los sujetos, pero no los de las sesiones.

En el primer análisis (Fig. 3) queremos conocer el comportamiento tanto en frecuencia (frnc) como en residuos ajustados (rsaj) del sonido fundamental consigo mismo y con el resto de los demás, desde el retardo -2 al 0. En el segundo análisis (Fig. 4) queremos conocer el comportamiento tanto en frecuencia (frnc) como en residuos ajustados (rsaj) de todos los sonidos respecto de la zona en el retardo 0. En el tercer análisis (Fig. 5) queremos conocer el comportamiento tanto en frecuencia (frnc) como en residuos ajustados (rsaj) de todos los sonidos respecto de su acentuación en el retardo 0. Por último, en el cuarto análisis (Fig. 6) queremos conocer el comportamiento tanto en frecuencia (frnc) como en residuos ajustados (rsaj) de todos los sonidos respecto de su textura en el retardo 0.

Title: Analysis01 Pool: no+* Stats: frnc rsaj Target: F A P Lags: -2 a 0 Given: F A P	Title: Analysis02 Pool: no+* Stats: frnc rsaj Target: T S D Lags: 0 Given: F A P	Title: Analysis03 Pool: no+* Stats: frnc rsaj Target: 1 2 3 4 Lags: 0 Given: F A P	Title: Analysis04 Pool: no+* Stats: frnc rsaj Target: M X G R Lags: 0 Given: F A P
Fig 3. Análisis nº1	Fig 4. Análisis nº2	Fig 5. Análisis nº3	Fig 6. Análisis nº4

3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS

Una vez realizados los cuatro análisis procedemos a presentar los resultados obtenidos. En el caso de los análisis en residuos ajustados (rsaj) resaltamos en negrita aquellos datos que sean estadísticamente significativos, es decir, aquellos que sus residuos ajustados sean superiores a 1.96 e inferiores a -1.96. Por el contrario aquellos resultados que terminan con dos puntos [:] son rechazados por el programa informático ya que no cumplen los requisitos de una aproximación normal; en este caso los resultados los resaltamos en cursiva.

Tabla 1. Analisis nº1: Frecuencias observadas en lags 0.				
Dados→	F	A	P	
Condicionados ↓				
F	179	0	0	179
A	0	297	0	297
P	0	0	164	164
Totales	179	297	164	640

Tabla 2. Analisis nº1: Residuos ajustados en lags -2.			
Dados→	F	A	P
Condicionados ↓			
F	6.22	-2.59	-3.47
A	-3.43	3.69	-1.58
P	-2.41	-1.58	4.28

Tabla3. Analisis nº1: Residuos ajustados en lags -1.			
Dados→	F	A	P
Condicionados ↓			
F	0.08	2.42	-2.84
A	1.13	-0.10	-2.37
P	-1.37	-2.37	4.10

Tabla 1: Si observamos el retardo 0 del primer análisis, la frecuencia de aparición de las alturas F, A y P es de 179, 297 y 164 veces respectivamente. De esta manera, teniendo en cuenta que cada acorde está compuesto por un único sonido fundamental (179 veces), tres posibles notas de acorde ($297/3 = 99$) y tres posibles notas de paso fuera del acorde ($164/3 = 54$), podemos argumentar, que la frecuencia de aparición del sonido fundamental es altamente significativa. Visto en porcentaje dicha argumentación, observamos que los sonidos son en tónica (F) un 53,91%, un 29,82% en sonidos de acorde (A) y un 16,27% en sonidos de paso (P).

Tablas 2 y 3: En cuanto al comportamiento de los sonidos con sus retardos anteriores, observamos que en el retardo -2, los datos de F-F (6.22), A-A (3.69) y P-P (4.28) son estadísticamente significativos, indicándonos que cuando aparecen estos sonidos en dos conductas anteriores suelen estar presentes ellos mismos; es decir, que cuando aparece la fundamental, ésta suele estar ante precedida (dos comportamientos anteriores) por la fundamental, pudiendo ser del mismo acorde o de otro diferente. Lo mismo sucede en el retardo -1 (tabla 3) con el dato de P-P (4.10), ya que cuando aparece un sonido de paso, éste suele estar precedido por otro sonido de paso. Asimismo, en el caso del sonido fundamental en el retardo -1, es estadísticamente significativo que suela venir precedido de un sonido del acorde (2.42). Por el contrario, debemos señalar que cuando aparece un sonido de paso, no suele venir precedido ni de un sonido en fundamental (-2.84) ni del acorde (-2.37).

Resumiendo, diremos que cuando aparece el sonido fundamental, éste, mayoritariamente viene precedido, o por otro sonido fundamental o por un sonido de acorde, pero raramente por un sonido de paso; y por el contrario, cuando aparece un sonido de paso, éste mayoritariamente viene precedido de otro sonido de paso o por un sonido de acorde, pero raramente por un sonido de fundamental.

Como conclusión de este análisis extraemos, que cuando aparecen sonidos extraños al acorde (sonidos de paso) los intérpretes los emplean de manera persistente como tensores ante el acorde, ya que no aparece un apoyo inmediato del sonido fundamental que pudiera reflejar una relajación armónica. Por el contrario, en algunos momentos existe una necesidad de establecer y remarcar el grado armónico ya que los intérpretes lo suelen subrayar mediante la repetición del sonido fundamental y/o la alternancia entre sonidos del acorde. Por lo tanto tenemos dos partes muy diferenciadas en ésta improvisación musical, por un lado la tensión y por otro la relajación.

Tabla 4. Analisis nº2: Frecuencias observadas en lags 0.

Dados→	F	A	P	
Condicionados ↓				
T	117	163	79	359
S	42	97	46	185
D	20	37	39	164
Totales	179	297	164	640

Tabla 5. Analisis nº2: Residuos ajustados en lags 0.

Dados→	F	A	P
Condicionados ↓			
T	2.94	-0.57	-2.39
S	-1.89	1.95	-1.68
D	-1.69	-1.68	3.65

Tablas 4 y 5: En cuanto a la zona de improvisación, análisis nº 2, el sonido fundamental aparece con bastante frecuencia en la zona del acorde de tónica. Analizando en porcentaje el comportamiento de la fundamental, observamos que aparece en la zona de tónica el 65,37% (117), en la de subdominante el 23,46% (42) y en la de dominante el 11,17% (20). Este comportamiento puede ser debido a que la insistencia de la fundamental en la zona de tónica requiere una necesidad de establecer o recordar la situación tonal de la improvisación, ya que debemos recordar que la fundamental de la tónica coincide con el centro tonal de la misma. Esta argumentación corrobora los resultados en residuos ajustados obtenidos en dicho análisis (tabla 5). Observamos como es estadísticamente significativo la aparición de los sonidos de paso en la zona de dominante (3.65) y la ausencia de éstos en la zona de tónica (-2.39). Asimismo debemos subrayar el resultado significativo del sonido de la fundamental en la zona de tónica (2.94). Si a estos datos añadimos el resultado de los sonidos del acorde en la zona de subdominante, que aún no siendo estadísticamente significativo está muy cerca de serlo (1.95), observamos como las tres posibles opciones de sonidos en fundamental, acorde y paso aparecen mayoritariamente representados en la zona de tónica, subdominante y dominante respectivamente. Por lo tanto, completando lo expuesto en el análisis nº 1, podemos argumentar que el estado de relajación, es decir la aparición del sonido fundamental, suele coincidir en la zona de tónica, y el de tensión, es decir el uso de sonidos de paso, en la zona de dominante.

Tabla 6. Analisis nº3: Frecuencias observadas en lags 0.

Dados→	F	A	P	
Condicionados ↓				
1	112	195	97	404
2	39	81	58	178
3	18	16	5	39
4	10	5	4	19
Totales	179	297	164	640

Tabla 7. Analisis nº2: Residuos ajustados en lags 0.

Dados→	F	A	P
Condicionados ↓			
1	-0.18	1.24	-1.22
2	-2.12	-0.28	2.50
3	2.61:	-0.70:	-1.89:
4	2.43:	-1.78:	-0.46:

Tablas 6 y 7: Respecto a la acentuación de los sonidos, análisis nº 3, observamos en porcentaje (tabla 6) que un 63,12% (404) lo han hecho en parte fuerte (1); un 27,81% (178) en parte débil (2), un 6,10% (39) en síncope (3); y un 2,97% (19) en contratiempo (4). Atendiendo a la acentuación fuerte y débil, es estadísticamente significativo (tabla 7) el uso de sonidos de paso en partes débiles (2.50) frente a la ausencia mayoritaria en este tipo de acentuaciones por parte de los sonidos en fundamental (-2.12). Aunque no sean datos normales, añadiremos que en las síncoas y en los contratiempos, es estadísticamente significativo el uso del sonido fundamental con (2.61) y (2.43) respectivamente. De nuevo observamos como los sonidos de paso interactúan.

Tabla 8. Analisis nº4: Frecuencias observadas en lags 0.				
Dados→	F	A	P	
Condicionados ↓				
M	152	263	150	565
X	23	21	10	54
G	0	2	1	3
R	4	11	3	18
Totales	179	297	164	640

Tabla 9. Analisis nº4: Residuos ajustados en lags 0.				
Dados→	F	A	P	
Condicionados ↓				
M	-1.65	0.20	1.47	
X	2.50:	-1.16:	-1.25:	
G	-1.08:	0.71:	0.31:	
R	-0.55:	1.27:	-0.88:	

Tabla 8: Por último, en relación a la textura del sonido, análisis nº 4, observamos que un 88,28% (565) son sonidos monódicos (M); un 8,44% (54) sonidos polifónicos (X); un 0,47% (3) sonidos en glissando (G); y un 2,81% (18) sonidos en trémolo (R). En el análisis en residuos ajustados (tabla 9), la gran diferencia de margen entre datos y su escasez, no permite al programa informático establecer aproximaciones normales en X, G y R. Sin embargo, queremos resaltar el dato significativo sobre la aparición del sonido fundamental en los sonidos polifónicos (2.50).

4. CONCLUSIÓN

La investigación realizada es de carácter puramente empírico, permitiendo una interpretación de datos establecidos únicamente para una situación concreta. La interpretación de estos datos está reducida a una única situación (alumnado escogido, instrumentos elegidos, obra seleccionada) que sirve como plantilla para poder ser reproducida en idénticas situaciones posteriores (alumnado de próximos cursos). Consideramos que la investigación realizada debería haber cuantificado variables independientes que son importantes y que no se han tenido en cuenta como, grado de conocimiento de lenguaje musical, gustos musicales (especialmente sobre blues), destrezas de improvisación y nivel técnico del instrumento. Por lo tanto, en investigaciones futuras se deberá determinar con anterioridad las variables que pueden influir en las conductas a observar.

Otra conclusión de nuestra práctica, es que no conviene generalizar que “en una improvisación de un blues se cumple siempre que el apoyo de los sonidos fundamentales es significativo respecto de otros”. Sin embargo, sí podemos afirmar que en esta improvisación, utilizando este blues, con estos intérpretes y con estos instrumentos, sí se cumple que “los sonidos fundamentales de los acordes tienen ese peso específico respecto de otros”. Por último, nuestra investigación, puede ser el punto de partida hacia “el estudio en análisis estadísticos sobre el comportamiento de los sonidos fundamentales en una improvisación de blues”.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bachmann, M. (1988). *La rítmica de Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.
- Ballester Brage, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears: Palma de Mallorca.
- Bakeman, R., Gottman, J. M. (1989). *Observing behavior. An introduction to sequential analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

- Bakeman, R., Quera, V. (1995). Analyzing interaction: Sequential analysis using SDIS and GSEQ. New York. Cambridge University Press, en Anguera, M.T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. I). Barcelona: P.P.U.
- Bakeman, R., Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ed. Ceac S.A.
- Díaz, M. (coord.), Bresler, L., Guráldez, A., Ibarretxe, G., Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en la Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa ediciones S.L.
- Evertson, C. M., Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method, en Wittrock M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan. pp. 162-213
- Evertson, C. M., Green, J. L. (1989): 'La observación como indagación y método', en Wittrock M. C. *La investigación de la enseñanza II*. pp. 303-421.
- Mills, J., Murray, A. (2000). "Music technology inspected: good teaching en Key Stage 3". *British Journal or Music Education*, nº 17:2, pp. 129-156.
- Molina E. (1994): 'A improvisación: Aportacións pedagóxicas á ensinanza musical'. *Revista galega do ensino*, 2, 71-83.
- Pedro De, D. (1992). *Teoría completa de la música, vol I*. Madrid: Real Musical.
- Schoenberg, A. (1993). *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Labor.

ANÁLISIS DEL IMPACTO PSICOLÓGICO Y SOCIAL EN TORNO A UNA ESCUELA HOSPITALARIA.

M^a Pilar Porta Rodríguez

pilarporta@edu.xunta.es

Aula Hospitalaria Arquitecto Marcide.Ferrol

Maestra en Educación Especial, Psicopedagoga,

Doctorado en Cognición y Aprendizajes escolares.

Dpto. Psicología evolutiva y educación. Universidade de Vigo.

Resumen

Las aulas o escuelas hospitalarias tienen su emplazamiento desde hace años en hospitales infantiles o espacios pediátricos insertos en hospitales generales, su función y eficacia ha ido aumentando con el paso de los años en nuestra comunidad autónoma en concreto con la creación de dos nuevos espacios educativos de estas características, uno de ellos en Pontevedra y otro en Ferrol, es en éste último en el que centraremos nuestra intervención.

El artículo que se expone a continuación ofrece una imagen global, desde distintas perspectivas, de la integración de un nuevo espacio educativo en un entorno sociocomunitario ya establecido y en ámbito clínico.

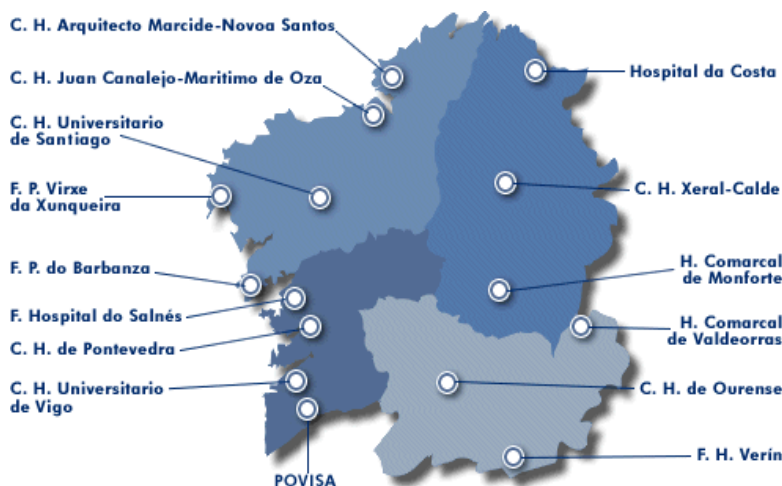
Para ello, nos hemos valido de un sondeo de opinión obtenido mediante entrevista estructurada. Analizando las respuestas obtenidas, el lector podrá inferir sus distintas implicaciones.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

En Galicia existen en la actualidad un total de 7 aulas hospitalarias repartidas a lo largo del territorio en los distintos puntos de atención clínica que el S.E.R.G.A.S presenta simbolizados en el siguiente mapa gráfico.

El Aula Hospitalaria Arquitecto Marcide, situada en la comarca de Ferrol y circunscrita en el área sanitaria de Ferrolterra es la de más reciente creación, empezando su funcionamiento en septiembre de 2007.

El nacimiento de esta nueva escuela hospitalaria ha generado una influencia sobre el propio hospital, sobre el per-



sonal que allí trabaja, sobre el entorno inmediato y, cómo no, sobre las personas que componen este contexto.

El nacimiento de este nuevo servicio modifica las rutinas y las estructuras espaciales y temporales del servicio en el que se integra la atención pediátrica.

Dentro de estas modificaciones podríamos resaltar el cambio a nivel de esquemas de conocimiento del personal, y el cambio previsiblemente posterior del entorno social.

2. DESTINATARIOS DEL ESTUDIO

A la hora de plantear el diseño de este estudio se han valorado dos vertientes amplias pero a la vez fundamentales dentro de la pedagogía hospitalaria: la vertiente o dimensión psicológica y la vertiente social.

La pretensión de este estudio será explorar las cogniciones de aquellos individuos pertenecientes a diferentes grupos sociales y de diferentes perfiles profesionales cuyo vínculo de unión entre sí sea la relación con el aula hospitalaria a lo largo de sus dos primeros años de existencia, habiendo participado y colaborado en alguna actividad previa con anterioridad.

Las percepciones analizadas proceden de los siguientes grupos sociales:

- Personal médico y sanitario: personal de dirección médica, personal de dirección y atención pediátrica y personal de enfermería.
- Personal del ámbito educativo/formativo: personal del C.E.F.O.R.E (Centro de formación y recursos) y personal de la Consellería (representado en la asesoría de aulas hospitalarias).
- Personal de fundaciones y entidades sociales: Cruz Roja, Fundación Paideia, Fundación Theodora, Club Rick y Rock.
- Visitantes ocasionales y colaboradores: personal de clubes de fútbol y fútbol sala, y artistas colaboradores.
- Familiares de niños enfermos (crónicos y agudos o puntuales).
- Medios de comunicación colaboradores: personal de TVG Ferrol, personal de Radio Galega (Ferrol), Personal de TV Ferrol y personal del Diario de Ferrol.

3. MATERIAL Y MÉTODO

3.1. Metodología

Se trata de un trabajo de campo consistente en un sondeo de opinión o conocimientos a través de entrevista estructurada, el cual se presenta con mayor detalle en un apartado final denominado anexos documentales.

3.2. Material

El material utilizado para llevar a cabo el estudio es el siguiente:

- Papel fotográfico como soporte para las imágenes.
- Ordenador y proyector como soporte informático para presentación colectiva.
- Cuadernillos para presentación de fotografía y encuesta simultáneamente.
- Aula cerrada con pantalla para proyecciones.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo principal

Indagar opiniones, percepciones y sensaciones de los sujetos acerca del Aula Hospitalaria y su trabajo. Se pretende comprobar si el Aula Hospitalaria, como nuevo componente de un entorno social previamente establecido, se integra y es integrado por las personas de dicho entorno.

4.2. Objetivo secundario

Ser fuente de información o sugerencias para posteriores indagaciones o propuestas de corte práctico y teórico. Las opiniones de los implicados pueden destacar virtudes y defectos del Aula Hospitalaria no visibles sino desde una perspectiva relativamente separada de la misma.

5. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO

5.1. Selección de la muestra

Se realiza una selección inicial de áreas relacionadas con el aula, citadas anteriormente, y se clasifican sus miembros en función de su mayor o menor relación y contacto con la misma, así como su disposición para colaborar. Se seleccionan de cada área un máximo de cinco y un mínimo de tres componentes.

5.2. Elaboración del cuestionario

Se elabora un cuestionario compuesto por tres preguntas abiertas con espacio limitado para la respuesta, y con un apartado adicional para las observaciones u opiniones personales que cada sujeto quisiera aportar (también con límite de espacio). Las preguntas van acompañadas de una fotografía debidamente autorizada.

5.3. Selección de fotografías

Cada cuestionario va acompañado de una fotografía que le ayude a evocar conceptos o percepciones, y siempre estará asociada al tipo de relación que cada participante tiene con el aula (padres atendiendo a sus hijos, actos oficiales, visitas de voluntarios...).

5.4. Elaboración de diapositivas

Se elabora una presentación en formato diapositivas para que todos los participantes puedan verlas, observando no sólo la imagen concreta de su cuestionario sino las imágenes presentadas a todos los participantes de los distintos grupos ofreciendo así a cada uno de ellos una visión conjunta.

5.5. Convocatoria

Puesta en contacto con cada uno de los posibles participantes para comunicar la fecha de la reunión y cumplimentar la entrevista.

5.5.1. Reunión

Presentación conjunta en el propio hospital, en una sala diferente y separada del aula hospitalaria. Se realiza una breve presentación oral por parte de la responsable del aula, con soporte informático, y seguidamente se da media hora a los participantes para responder el cuestionario, resolviendo las posibles dudas. Al finalizar, se abre un debate de puesta en común, oral y voluntario, de las impresiones acerca del aula y del estudio.

5.5.2. Envío del cuestionario

A todos aquellos sujetos que no pudieron acudir, se les envió una copia del cuestionario por correo postal, que posteriormente devolvieron para su análisis.

5.6. Análisis de resultados

Se presenta a continuación de un modo sintético el vaciado de las respuestas según las diversas preguntas planteadas:

Acerca de la primera pregunta: ¿Por qué asisten al aula el niño o niña hospitalizados?, las respuestas obtenidas se resumen en las siguientes.

- Disminución del impacto de la enfermedad, referido como distracción, evasión, normalización, aprendizaje sobre la enfermedad...
- Continuidad del proceso escolar.
- Presencia de necesidades psicológicas, sociales y afectivas: relaciones sociales, entretenimiento, juego, ocio y diversión, y seguimiento de sus rutinas no necesariamente educativas.

Acerca de la segunda pregunta: En base a su percepción y observación personal, ¿qué implicaciones tiene el aula hospitalaria?

- Continuidad en el desarrollo psíquico, social y afectivo del niño.
- Reducción del impacto de la enfermedad, tanto sobre el niño como su familia a través de la diversión y el entretenimiento en grupo que implica en aula y las actividades habituales y ocasionales que organiza.
- Continuidad de las rutinas o actividades habituales del niño.
- Actividades formativas e informativas no necesariamente curriculares.
- Acerca de la tercera pregunta: ¿Qué aporta el aula además de contenidos escolares?
- Humanización y desdramatización del proceso hospitalario.
- Aprendizaje sobre la enfermedad y la salud.
- Contacto social (al fomentarlo y evitar el aislamiento del niño enfermo).
- Desahogo de padres y familiares cuando la asistencia del niño al aula les aporta momentos de descanso.

6. IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

Tras el análisis de los datos obtenidos en este estudio, se pueden inferir de modo directo algunas conclusiones acerca de los efectos de la integración del aula en su entorno. No obstante, y paralelamente a éstas, se dan otra serie de circunstancias, actitudes, opiniones...

que a pesar de no ser recogidas de forma explícita en los cuestionarios, todas ellas se podrían resumir en las siguientes:

6.1. Implicaciones psicológicas

6.1.1. Relacionadas con aspectos cognitivos

El aula hospitalaria permite que el niño aprenda de la experiencia aportándole los esquemas cognitivos y marcos de conocimiento necesarios para la asimilación de su situación (crónica o aguda) como una experiencia más dentro de su existencia.

6.1.2. Relacionadas con aspectos conductuales

Reduce la probabilidad de aparición de conductas indeseables durante la estancia en el hospital (agresividad, aislamiento, rechazo de la medicación, etc.) o posteriormente a la misma.

6.1.3. Relacionadas con aspectos emocionales/motivacionales

Mitiga el decaimiento en situaciones de larga hospitalización, anima a la adherencia al tratamiento, facilita las relaciones sociales con los iguales, etc.

6.2. Implicaciones educativas

6.2.1. Relacionadas con el alumno (el niño hospitalizado)

Posibilita la canalización de miedos e inquietudes a través de trabajos, dibujos, verbalizaciones orales, etc.; evita la discontinuidad del avance escolar del niño; facilita la reincorporación a la escuela ordinaria; y aminora el “síndrome de hospitalismo” del niño.

6.2.2. Relacionadas con la familia

Ayudas para el aporte de información al niño sobre sus condiciones de salud, su tratamiento, su intervención quirúrgica, etc.; aporta pequeños tiempos de respiro y distensión a los padres o tutores; y establece puentes de comunicación con otros profesionales del ámbito médico y/o educativo.

6.2.3. Profesionales

Concienciación del personal sanitario acerca de las implicaciones anteriores y de la importancia de su participación en el proceso educativo especial que rodea al niño durante su estancia en el hospital.

7. CONCLUSIÓN

A través del análisis de las respuestas de los entrevistados, podemos observar que su contacto con el aula les ha proporcionado una idea acerca de las funciones del aula que va más allá de lo que un espacio educativo ofrece a nivel estrictamente curricular. Y creemos que esa impresión se corresponde con una realidad que, desde una perspectiva no integrada en su mismo entorno, no se llega a percibir correctamente.

No es sólo el curriculum escolar el que compone la educación del niño: el Aula Hospitalaria tiene la facultad de poder abordar, desde una perspectiva educativa, factores de gran importancia relacionados con la esencia social del individuo y con el bienestar psicológico del niño, en este caso en condiciones adversas. La salud, como bien dice la OMS, no se limita a la “ausencia de enfermedad”, sino que se define como “bienestar físico y psicológico”, a la cual contribuyen conjuntamente los sistemas sanitario y educativo a través del Aula.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (2002): *Formación Básica Social: Infancia y dificultad*. Guía del formador. Cruz Roja Española.
- Aguado, A. y Alcedo, A. (1995): “La intervención en discapacidad física” en Verdugo Alonso, M. A. *Personas con discapacidad. Perspectivas pedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: S. XXI.
- Belinchón, M.; Riviere, A.; Igoa, J.M. (1996): *Psicología del lenguaje*. Investigación y teoría. Madrid: Editorial Trotta.
- Costa, M. (2000): *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia: Nau Libros.
- Gallar, M. (2005): *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid: Ed. Thompson & Paraninfo.
- Dolto, Françoise. (1991): *Trastornos en la Infancia. Reflexiones sobre los problemas psicológicos y emocionales más comunes*. Guías para padres. Madrid: Ed. Paidós.
- González-Simancas, J. L. y Polaino, A. (1991): *La pedagogía hospitalaria en la actualidad: Actividad Educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Ed. Narcea.
- Lacombe et. Al. (1992): “Las paredes de la enfermedad” en *Psicoanálisis y el hospital*, nº 1.
- Lizasoáin Rumeu, O. (2000): *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona: Ed. Gobierno Vasco.
- Navarro, J. (2004): *Enfermedad y Familia*. Manual de Intervención Psicosocial. Madrid: Ed. Paidós.
- Ortigosa, J. M. y Méndez, F. (1999): *Hospitalización infantil: repercusiones psicológicas*. Madrid: UAM. Biblioteca Nueva Psicología.
- Palomo del Blanco, P. (1995): *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Porta Rodríguez, P. (2008): “El nacimiento de un nuevo espacio educativo en la comarca de Ferrolterra: El aula hospitalaria Arquitecto Marcide”, en *Revista Idea* nº 14, 70-74.
- Porta Rodríguez, P y Capelán Seoane, G. (2008): “La significatividad y el papel mediador de las aulas hospitalarias: un lugar de encuentro”; en González Pineda y Nuñez Pérez (Coords), *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*. Oviedo, Abril de 2008.
- Titane, R. (1976): *Psicopediatría*. Barcelona: Ed. Antropos.

Vogliano, O. (1982): *Hospital de Niños*. Asociación de Profesionales del Hospital de Niños. Argentina: Ed. Buenos Aires.

FUENTES LEGISLATIVAS

Declaración de los derechos del niño, Naciones Unidas 1959.

Los niños hospitalizados, Resolución del Parlamento Europeo, 13 de Mayo de 1986.

Convención sobre los derechos del niño, Naciones Unidas 1989.

Recomendaciones de la Comisión Hospitalaria de la Comunidad Europea respecto al tratamiento considerado de los niños hospitalizados, Winchester: EEC, Julio 1987. 10pp. Doc.HC/cc 85-14.

ANEXOS

En Ferrol, a de de 2008.



SERVIZO
GALEGO
de SAÚDE

Área Sanitaria de Ferrol
Ferrol

DATOS PERSONALES

NOMBRE:

APELLIDOS:

PROFESIÓN:

CARGO:

EDAD:..... SEXO:

MOTIVOS QUE LE VINCULAN AL HOSPITAL :

.....
.....
.....

DATOS GRÁFICOS

IMAGEN Nº:

LOCALIZACIÓN:

PROTAGONISTAS:

FECHA:

¿POR QUÉ ASISTEN EL NIÑO O LA NIÑA AL AULA HOSPITALARIA Y QUÉ NECESIDADES SE CUBREN EN ELLA?

EN BASE A SU PERCEPCIÓN Y OBSERVACIÓN PERSONAL, ¿QUÉ IMPLICACIONES TIENE EL AULA HOSPITALARIA?

¿QUÉ APORTA EL AULA HOSPITALARIA ADEMÁS DE CONTENIDOS ESCOLARES?

OTRAS SUGERENCIAS Y OPINIONES QUE CONSIDERE DE INTERÉS:

.....

.....

.....

DNI:

FIRMADO:

¿QUÉ DEBEN SABER LOS/AS NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA NUTRICIÓN HUMANA SEGÚN LOS/AS MAESTROS/AS EN EJERCICIO?¹

Juan Carlos Rivadulla López

jrivadulla@udc.es

Departamento de Pedagogía e Didáctica. Universidade da Coruña

Susana García Barros

susg@udc.es

Departamento de Pedagogía e Didáctica. Universidade da Coruña

Cristina Martínez Losada

cmarl@udc.es

Departamento de Pedagogía e Didáctica. Universidade da Coruña

Resumen

En este trabajo se ofrece una visión del pensamiento de los/as maestros/as de tercer ciclo de Educación Primaria, sobre la importancia educativa que tienen para los/as alumnos/as determinados aspectos relativos a la nutrición humana al terminar esta etapa educativa. Participaron 36 maestros/as de Educación Primaria de toda Galicia y se utilizó un cuestionario cerrado sobre diferentes aspectos relacionados con la nutrición humana. Los resultados muestran que existe una insuficiente relación entre los contenidos que se enseñan, ya que los órganos que intervienen en la nutrición se estudian por un lado y la función propia de la nutrición se estudia por el otro.

1. OBJETIVO

Conocer el valor educativo que otorgan los/as maestros/as de Educación Primaria al concepto de nutrición humana en general, los sistemas implicados en la misma y su repercusión en el medio, en el marco del último ciclo de la Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

La nutrición humana es un tópico central dentro del núcleo conceptual de la Biología, el cual se incluye como objeto de aprendizaje reiterado a lo largo de la educación obligatoria, plateándose su estudio de forma progresiva, es decir, con un nivel de profundidad creciente (Sanmartí, 2002) (Rivadulla López et al., 2008).

¹ Este trabajo ha sido financiado por la Xunta de Galicia (Proxecto-código INCITE08XIB106098PR).

Conceptualmente, el estudio de la nutrición debería centrarse en la idea de que constituye un proceso vital consistente básicamente en el intercambio de materia y energía que el individuo realiza con el medio y en su transformación, aspectos ambos imprescindibles para asegurar su supervivencia y su adaptación al medio (Pujol, 2003) (García Barros & Martínez Losada, 2005).

Esta concepción de nutrición general, aplicable a todos los seres vivos, encierra importantes dificultades de aprendizaje, pues demanda cierto nivel de abstracción y generalización. De hecho con relación a la nutrición en general y a la humana en particular se han detectado abundantes concepciones alternativas (Banet, 2001), que muchas veces se ven fortalecidas por los libros de texto, que presentan ideas restringidas al respecto (García Barros & Martínez Losada, 2005).

Muchas veces estas concepciones alternativas se ven fortalecidas por los contenidos que contienen los libros de texto, ya que en ellos se muestran ideas restringidas sobre el concepto de nutrición (García Barros & Martínez Losada, 2005). Por otra parte, en cuanto a los/as profesores/as, tanto en ejercicio como en formación, es conocido que tienen ideas acerca de la ciencia y de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, las cuales son el producto de sus años de escolarización, tiempo durante el que asumen o rechazan principios y procedimientos de sus propios/as profesores/as (Abell et al., 1998) (Mellado, 1996) (Mellado et al., 1999). Es decir, que durante el periodo en el que fueron alumnos/as se ejerció una notable influencia, ya que se adquirieron concepciones de forma no reflexiva, como algo natural, obvio, "de sentido común", escapando así a la crítica y convirtiéndose, insistentemente, en un verdadero obstáculo para el cambio (Gil, 1991) (Gil et al., 1991).

Estas ideas que poseen los/as profesores/as tienen una gran influencia en la enseñanza que imparten (Gustafson & Rowell, 1995) (Hewson et al., 1999), de ahí la importancia de un cuestionamiento sistemático de dichas concepciones, cuyo grado de relevancia en la actividad del profesorado puede ser tan notable o más que las preconcepciones de los/as alumnos/as en el aprendizaje de las ciencias (Hewson & Hewson, 1987).

3. METODOLOGÍA

Participaron 36 maestros/as en ejercicio del tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) de diferentes colegios de Galicia.

Se utilizó un cuestionario cerrado en el que se debía valorar una serie de contenidos como (A) si es imprescindible que se alcance al final de la Educación Primaria, (B) si es deseable o (C) si no es importante. Los contenidos se incluyeron en tres grupos de enunciados. El primero se refiere a la nutrición humana en general, recogiendo 4 ítems de niveles de conceptualización progresivamente más complejos, que van desde el limitado enunciado de órganos/sistemas y la función de la nutrición humana restringida a la alimentación hasta la interpretación de la misma a nivel organismo y a nivel celular. El segundo grupo de enunciados se asocia a los sistemas que intervienen en la nutrición humana (digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor), incluyéndose en cada uno de ellos 3 ítems relacionados con su anatomía, su función específica y su función en relación a la nutrición humana. El tercer grupo se compone de 4 ítems sobre la repercusión de la nutrición humana en el medio: 2 centrados en la obtención de sustancias y 2 en la eliminación.

4. RESULTADOS

La mayoría de los/as maestros/as señalan como aspecto más importante el conocimiento de la nutrición a nivel celular (66,7%) (tabla 1).

Por otra parte, un 25% del total de los/as maestros/as, señalan como importante, junto al conocimiento de la función de la nutrición a nivel organismo, el conocimiento de los distintos órganos y sistemas implicados en la nutrición humana. El conocimiento de la función de la nutrición restringida a la alimentación, junto con el conocimiento de los distintos órganos y sistemas implicados en la nutrición humana tiene una importancia para el 5,6% de los/as maestros/as. Existen otros/as maestros/as que señalan un único aspecto como el más importante como son el tratamiento de la función de la nutrición restringida a la alimentación o los distintos órganos y sistemas implicados en la nutrición humana el más importante, cuyo porcentaje no supera el 3%.

Un dato a destacar es que ningún/a participante considera que estos aspectos relacionados con la nutrición humana no son esenciales para la Educación Primaria.

Tabla 1: Aspectos a los que los/as maestros/as otorgan mayor importancia en relación a la nutrición humana.

ASPECTOS VALORADOS	Nº maestros/as (n=36)
Órganos/sistemas implicados y función a nivel celular	--
Órganos/ sistemas implicados y función a nivel organismo	9 (25%)
Órganos/sistemas implicados y función restringida a alimentación	2 (5,6%)
Sólo función a nivel celular	24 (66,7%)
Sólo función a nivel organismo	--
Sólo órganos/sistemas implicados o función restringida a alimentación	1 (2,8%)
Nada es esencial	--

Si nos referimos a los aspectos a los que los/as maestros/as otorgan mayor importancia en relación a los sistemas que intervienen en la nutrición humana, una inmensa mayoría de los/as maestros/as (entre el 66,7% y el 77,8% dependiendo del sistema) le da importancia al conocimiento de la función de cada sistema, relacionada a su vez con la nutrición, a la vez que también le da importancia al conocimiento de la anatomía del sistema.

En cuanto a la importancia del conocimiento de la anatomía de los sistemas y de la función específica de cada uno de ellos, hay que decir que mientras que en los sistemas digestivo, respiratorio y excretor el porcentaje no es elevado (oscila entre el 11,1% y el 13,9% dependiendo del sistema), en el caso del sistema circulatorio este porcentaje se eleva al 25%.

También hay que decir, que existe un pequeño porcentaje de participantes, los cuales en ningún caso superan el 6%, que consideran que los aspectos referidos a los sistemas que intervienen en la nutrición humana no son importantes para la nutrición humana.

Tabla 2: Aspectos a los que los/as maestros/as otorgan mayor importancia en relación a los sistemas que intervienen en la nutrición humana.

ASPECTOS VALORADOS	Nº maestros/as (n=36)			
	Digestivo	Respiratorio	Circulatorio	Excretor
Anatomía del sistema y su función en relación a la nutrición	28 (77,8%)	28 (77,8%)	25(69,4%)	24(66,7%)
Sólo función del sistema en relación a la nutrición	--	1(2,8%)	--	1(2,8%)
Anatomía y función del sistema	4(11,1%)	5(13,9%)	9(25%)	4(11,1%)
Sólo función del sistema	--	--	1(2,8%)	--
Sólo anatomía del sistema	3(8,3%)	1(2,8%)	1(2,8%)	3(8,3%)
Nada es esencial	1(2,8%)	1(2,8%)	--	2(5,6%)

En cuanto a la valoración que realizan los/as maestros/as sobre la repercusión que tiene en el medio la obtención y eliminación de sustancias asociadas a la alimentación/nutrición humana, cabe destacar que el 13,9% y el 11,1% de ellos/as respectivamente, no consideran importante el estudio de estos aspectos (tabla 3).

Por otra parte, aproximadamente la mitad de los/as maestros/as (52,8%) señalan la importancia de la modificación del medio por la obtención de alimentos y la necesidad de concienciación y actuación social al respecto. También un porcentaje elevado (77,8%) es lo que se observa en cuanto a la modificación del medio por la eliminación de sustancias y la necesidad de concienciación y actuación social al respecto.

También existe otro grupo de maestros/as que, aunque menos numeroso, señala en exclusiva la importancia de la modificación del medio por la obtención de alimentos (33,3%) y de la modificación del medio por la eliminación de sustancias (11,1% en ambos).

Tabla 3: Aspectos a los que los/as maestros/as otorgan mayor importancia en relación a la repercusión en el medio de la obtención/eliminación de sustancias.

ASPECTOS VALORADOS		Nº maestros/as (n=36)
La obtención de sustancias	Modifica el medio y requiere concienciación y actuación social	19 (52,8%)
	Modifica el medio	12 (33,3%)
	Nada es esencial	5 (13,9%)
La eliminación de sustancias de desecho	Modifica el medio y requiere concienciación y actuación social	28 (77,8%)
	Modifica el medio	4 (11,1%)
	Nada es esencial	4 (11,1%)

5. CONCLUSIONES Y DERIVACIONES DIDÁCTICAS

A modo de conclusión, podemos señalar que la mayoría de los/as maestros/as, otorgan gran importancia al conocimiento de la función de la nutrición humana a nivel celular en la Educación Primaria. También le conceden importancia a la relación funcional de los distintos sistemas con el proceso nutritivo. Por otra parte, si bien atienden al ser humano en relación a su medio, también captan el interés educativo del estudio de las repercusiones ambientales de dicha relación. En cualquier caso, estas conclusiones constituyen una primera aproximación al problema tratado y deben ser confirmadas en posteriores investigaciones.

Esta investigación pone de manifiesto que la enseñanza de la nutrición humana en la Educación Primaria adolece de algunas deficiencias, como la insuficiente relación entre los contenidos que se enseñan, ya que la enseñanza de la nutrición se efectúa todavía de forma compartimentada y sesgada, estudiando los órganos que intervienen en la nutrición sin relacionarlos con la función de la misma. Lo indicado influye en que el alumnado adquiera una visión integrada del concepto de nutrición, dando sentido a los órganos que intervienen en la misma y a su relación con las propias funciones de la nutrición.

BIBLIOGRAFÍA

- Abell, S. K., Bryan, L. A. y Anderson, M. A. (1998). Investigating preservice elementary science teacher reflexive thinking using integrated media case-based instruction in elementary science teacher preparation. *Science education* 4, 491-509.
- Banet, E. (2001). *Los procesos de nutrición humana*. Madrid: Síntesis.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2005). La nutrición en textos escolares del último ciclo de Primaria y primero de Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*.

- Gil, D. (1991). ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias* 1, 69-77.
- Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- Gunstone, R. F., Slaterry, M., Bair, J. R. y Northfield, J. R. (1993). A case study exploration of development in preservice science teachers. *Science Education* 1, 47-73.
- Gustafson, B. J. y Rowell, P. M. (1995). Elementary preservice teachers constructing conceptions about learning science, teaching science and the nature of science. *International Journal of Science Education* 5, 589 - 605.
- Hewson, P. W. y Hewson, M. G. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: implications for teachers education. *International Journal of Science Education* 4, 425-440.
- Hewson, P. W. y Hewson, M. G. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching* 3, 191-209.
- Hewson, P. W., Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. y Lemberger, J. (1999). Educating prospective teachers of Biology: Findings, Limitations and Recommendations. *Science Education* 3, 373-384.
- Mellado, J. V., Blanco Nieto, L. J. y Ruíz, M. C. (1999). *Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial del profesorado*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* 14, 289-302.
- Membiola, P. y Cid, M. C. (1998). Desarrollo de una unidad didáctica centrada en la alimentación humana, social y culturalmente contextualizada. *Enseñanza de las Ciencias*, 499-511.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Rivadulla López, J., García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2008). La nutrición humana en la educación obligatoria. Dificultades y análisis conceptual. In *XXIII Encuentros en Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA EVALUAR LA ACTITUD HACIA LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

Carlos Rodríguez Casals

crodric@gmail.com

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Universidad de Zaragoza.

Resumen

Este trabajo presenta un diseño de una investigación encaminada a evaluar la actitud hacia la contaminación acústica y valorar los resultados de una intervención didáctica en la que han participado 864 estudiantes de 1º y 2º de bachillerato de 16 Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Zaragoza.

La investigación se ha desarrollado en cuatro fases, que ha consistido en: revisión de fuentes documentales, diseño de una intervención educativa y del instrumento para la evaluación de la actitud, validación de éste último, realización de la intervención didáctica, aplicación del cuestionario de evaluación de la actitud y, finalmente, análisis de resultados y la elaboración de conclusiones.

El análisis estadístico de los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de actitud, contrastado con la información cualitativa recogida en el cuaderno de notas durante la intervención didáctica, ha permitido confirmar las hipótesis de trabajo formuladas.

1. INTRODUCCIÓN

Existen numerosas publicaciones y estudios realizados sobre las actitudes ante el medio ambiente. No obstante hay multitud de lagunas aún por explorar (Morales, 2000). Este es el caso del análisis de las actitudes y de las conductas o comportamientos asociados al ruido urbano.

Este trabajo presenta un diseño de una investigación encaminada a evaluar la actitud hacia la contaminación acústica y valorar los resultados de una intervención didáctica en la que han participado 864 estudiantes de 1º y 2º de bachillerato de 16 Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Zaragoza. Forma parte de la tesis doctoral “El problema de la contaminación acústica en nuestras ciudades. Evaluación de la actitud que presenta la población juvenil de grandes núcleos urbanos: el caso de Zaragoza”.

La investigación se ha desarrollado en cuatro fases. La primera, se ha realizado una revisión de fuentes documentales, con objeto de clarificar y delimitar el problema de investigación. En la segunda fase, de carácter explorativo, sin intervención propiamente dicha, se ha diseñado y validado el instrumento para la evaluación de la actitud hacia la contaminación acústica (escala tipo Likert). En base a los resultados obtenidos se ha diseñado una intervención educativa que favoreciera el cambio de actitud hacia la contaminación acústica. En

la tercera, fase experimental, se ha programado la intervención educativa y se ha aplicado el cuestionario a 556 estudiantes de 1º y 2º de bachillerato. La última fase constituye el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El problema que se investiga radica en evaluar la actitud que presenta la población juvenil en torno a la contaminación acústica y si ésta puede mejorar a raíz de una intervención didáctica, en la que se exploren los siguientes aspectos: las características de esta contaminación, los riesgos para la salud derivados de su exposición y las conductas de los adolescentes durante sus actividades diarias y su tiempo de ocio.

El planteamiento del problema y su descripción han conducido a establecer las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Qué actitud presentan los alumnos de 1º y 2º de bachillerato hacia el problema de la contaminación acústica?
- 2.- ¿Es apropiada una escala tipo Likert como instrumento para evaluar la actitud hacia la contaminación acústica?
- 3.- ¿Es adecuada la intervención didáctica y el tiempo empleado para ésta?
- 4.- ¿Mejora la actitud en alguno de sus componentes?
- 5.- ¿Alguna creencia interfieren en la mejora de la actitud en alguno de sus componentes?

Las dos primeras preguntas hacen referencia a la actitud previa de los estudiantes hacia el tema que nos ocupa y al método para su valoración; las dos siguientes encajan dentro del paradigma de intervención como instrumento que propicia el cambio actitudinal; y, finalmente, con la última pretendemos identificar alguna creencia, ajena al problema planteado, que condicione la conducta de los estudiantes.

Estas preguntas han marcado las pautas de la investigación y nos han llevado a formular las hipótesis de trabajo.

3. HIPÓTESIS

Se ha propuesto 5 hipótesis de trabajo, pretendiendo que sean formalmente correctas y significativas, estén basadas en conocimientos previos y sean verificables por algún procedimiento, como señala Bunge (1976). Las hipótesis de trabajo son las siguientes:

- 1ª Hipótesis: Para medir las actitudes hay que considerar varios aspectos o componentes de la contaminación acústica.
- 2ª Hipótesis: Es factible construir un instrumento valido y fiable para evaluar la actitud hacia la contaminación acústica.
- 3ª Hipótesis: La actitud de los estudiantes de bachillerato, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, ante al contaminación acústica revela aspectos desfavorables en algunos de sus componentes.
- 4ª Hipótesis: Una intervención didáctica adecuada puede mejorar algunos componentes de la actitud hacia la contaminación acústica.
- 5ª Hipótesis: Los estudiantes de bachillerato presentan creencias que interfieren en su actitud hacia la contaminación acústica.

4. VARIABLES

Las variables se han nombrado según la función que desempeñan en la investigación. Siguiendo este criterio hemos considerado las siguientes:

- Variable independiente. Se identifica con la intervención didáctica realizada mediante conferencia - debate y caso práctico de medida de niveles ruido. Se ha aplicado a los grupos experimentales.
- Variables dependientes. Son aquellas cuyo resultado se ha señalado en las hipótesis de la investigación:
 - La actitud de los estudiantes hacia la contaminación acústica.
- Variables extrañas. Se consideran aquellas que pueden influir sobre la variable dependiente:
 - Creencias que no han formado parte del objeto de la actitud.

Los cambios que observemos en la actitud (variable dependiente) deben ser efecto de la intervención didáctica (variable independiente). Éstos pueden verse dificultados por ciertas creencias que interfirieren en alguno de los componentes de la actitud, aún cuando éstas no estén directamente relacionadas con la contaminación acústica (variable extraña).

5. MUESTRA

El tamaño total de muestra ha sido de 864 estudiantes, que han participado en las distintas fases de la investigación. La unidad de muestreo ha sido el grupo-clase, y no el individuo, característico del muestreo probabilístico por conglomerados (Bisquerra, 2004).

Una vez definidos los grupos-clase y asignados los estudiantes a dichos grupos, se seleccionaron para la intervención mediante muestreo no probabilístico casual, en función de la facilidad de acceso a los estudiantes de forma que el número total de individuos configura un tamaño de muestra representativo.

En la fase exploratoria participaron 308 estudiantes pertenecientes a 14 grupos-clase de 6 centros educativos zaragozanos; en la fase experimental colaboraron 556 estudiantes correspondientes a 24 grupos-clase de 10 centros educativos zaragozanos distintos a los de la fase exploratoria, con los que se formaron el grupo de control (277 estudiantes) y el grupo experimental (279 estudiantes). Todos los estudiantes estaban cursando el primer o segundo curso de Bachillerato y edades comprendidas entre los 16 y 18 años.

Tabla 1. Características de la muestra utilizada en cada fase de la investigación.

Fase de la Investigación	Nivel Educativo	Edad (años)	Grupos formados	Nº Participantes
Fase exploratoria	1º y 2º de bachillerato	17-18	Validación del cuestionario	308
Total fase exploratoria				308
Fase experimental	1º y 2º de bachillerato	17-18	Grupo de control	277
			Grupo experimental	279
Total fase experimental				556
Total investigación				864

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La fase experimental constituye el verdadero corpus de la investigación. En ella se ha programado una intervención educativa y aplicado un cuestionario de actitud a 556 estudiantes de 1º y 2º de bachillerato. Para realizar la investigación hemos aplicado un diseño experimental pretest-posttest no equivalente, ya que hemos trabajado con grupos naturales elegidos al azar, aunque la distribución de los estudiantes en los distintos grupos vino determinada por los criterios organizativos y pedagógicos establecidos por los centros educativos considerados (los grupos de clase establecidos en cada Instituto por nivel y especialidad de bachillerato). El esquema del diseño, tomando como referencia los símbolos y convenciones de Campbell y Stanley (1973), se representa en la Figura 1.

Este diseño, con grupos lo más semejantes posibles, controló suficientemente bien las amenazas de validez interna señaladas por Campbell y Stanley (1973).

Figura 1. Representación del diseño experimental.

Pretest NA = 277	Intervención NI = 279	Posttest ND = 279
OA1, OA2, OA3, OA4, OA5, OA6, OA7, OA8, OA9, OA10, OA11	X	OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9, OD10, OD11, OD12, OD13

Simbología empleada en el esquema anterior es la siguiente:

- X representa la exposición a la intervención didáctica
- OA1,..., OA11 representan la medida de la actitud antes de X
- OD1,..., OD13 representan la medida de la actitud después de X.
- NA es la muestra de estudiantes que han realizado la prueba antes de X
- NI es la muestra de estudiantes que han participado en X
- ND es la muestra de estudiantes que han realizado la prueba después de X

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

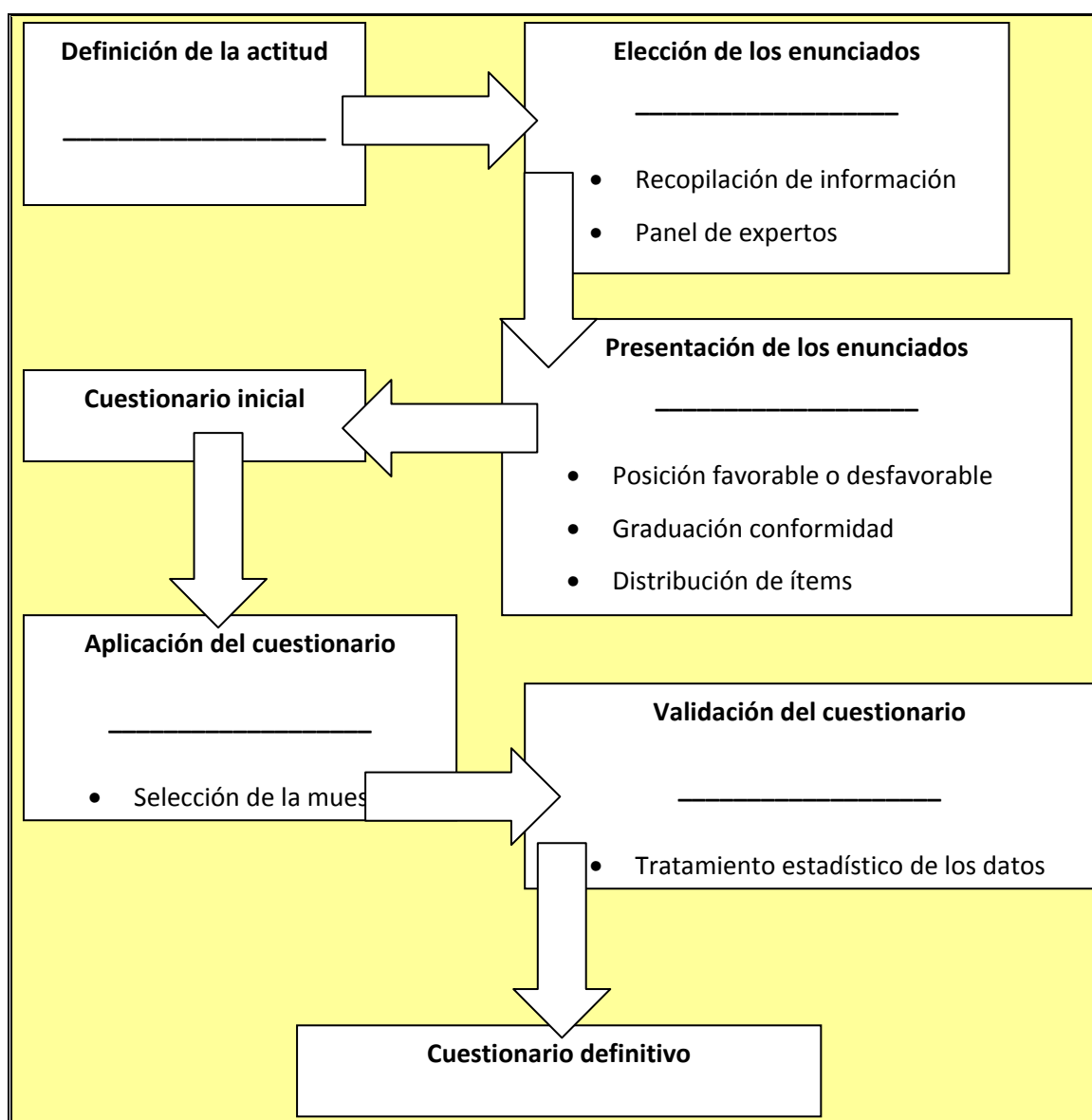
La estrategia de recogida de información sobre la actitud consistió en utilizar la escala como método prioritario.

Una escala es un conjunto de ítems cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. En nuestro caso, este fenómeno es la actitud hacia la contaminación acústica, cuya intensidad queremos medir, y el instrumento empleado para su evaluación ha sido una escala de actitud tipo Likert.

El tipo de escala más frecuentemente utilizado en el estudio de las actitudes sociales es el de Likert, ya que parece ser un buen instrumento para definir el componente afectivo (Morales 2003). Se trata de una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud. A pesar de esta limitación, la escala Likert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide.

Aunque no se sugiera el mismo recorrido en la preparación de una escala, diversos autores (Abdel-Gaid et al., 1986; Misiti et al., 1991; Musser y Malkus, 1994; Smith-Sebasto y D'Costa, 1995; Leeming et al., 1995; Álvarez et al., 1999; Morales, 2000; Morales, et al., 2003; Fernández Manzanal et al., 2007) consideran que la elaboración de este tipo de cuestionarios de actitudes debe contemplar un proceso sistemático de juicios y procedimientos estadísticos. En los juicios se incluye la definición de los ítems o enunciados; entre los procedimientos estadísticos están la medida de la validez y de la fiabilidad, y el análisis factorial, que contribuye a aportar datos más claros sobre la unidimensionalidad de la escala. En la figura 2 se muestra de manera secuencial y esquemática las diferentes etapas que se han seguido para el diseño y posterior validación de la escala.

Figura 2. Resumen secuencial de las etapas de diseño y validación de la escala Likert.



La formulación de los ítems contempla la posición favorable o desfavorable (positiva o negativa) hacia el objeto de la actitud, existiendo un equilibrio entre ambas. En todos los ítems se pide a los estudiantes que muestren su grado de acuerdo, indiferencia o desacuerdo con las propuestas. La graduación se presenta en 5 posiciones que solicitan mostrar la

conformidad entre los extremos "Totalmente de acuerdo" y "Total desacuerdo". Otras posiciones son: "De acuerdo", "Indiferente" y "Desacuerdo". Para obtener la puntuación de cada ítem, valoramos de 1 a 5 la respuesta de cada enunciado. Aplicamos el valor 5 a la posición "Totalmente de acuerdo" en los enunciados favorables y a la posición "Total desacuerdo" en los enunciados desfavorables. El resto de las posiciones va en orden decreciente respecto a este valor.

Una vez diseñado y validado el cuestionario de actitud tipo Likert (c.f. Rodríguez et al., 2006), éste ha constituido el instrumento empleado para medir la actitud de los estudiantes hacia la contaminación acústica antes y después de la intervención didáctica, siguiendo un diseño pretest-posttest.

Para la selección de los centros educativos se ha construido una base de datos de todos los Institutos que imparten bachillerato en Zaragoza, con la información necesaria para poder llevar a cabo la investigación: persona de contacto, teléfono, correo electrónico, mapa de situación, especialidades que imparten, número de grupos, disponibilidad,...

Una vez contactados los centros y conocida su disponibilidad, se ha elaborado una carta de presentación y un documento explicativo de la intervención con los objetivos, la duración, los recursos necesarios y un breve resumen de la misma. Éste último se ha empleado como documento de trabajo de la reunión mantenida en cada centro educativo con el jefe de estudios y los profesores responsables de los grupos participantes.

La información del desarrollo de la intervención didáctica se ha recogido en un cuaderno de notas. El objetivo ha sido registrar las principales contribuciones en el debate (puntos de encuentro y desencuentro, experiencias aportadas por los estudiantes, sus comentarios y anécdotas), los resultados obtenidos en la práctica de medida de niveles sonoros en el centro, las impresiones del investigador y de los profesores responsables de los grupos sobre los que se ha intervenido, así como los problemas que puedan surgir para poder subsanarlos en sesiones posteriores.

8. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar la investigación hemos procedido de la siguiente forma: en una primera fase exploratoria, se ha analizado la validez y fiabilidad de la escala de actitud, que se ha aplicado a 14 grupos de estudiantes de bachillerato de diferentes centros de Zaragoza. Se tomaron al azar 14 grupos naturales correspondientes a 14 clases de 1º y 2º de bachillerato de las diferentes especialidades¹, de 6 centros educativos públicos y concertados de bachillerato repartidos por distintos distritos de la ciudad de Zaragoza, que escolarizan estudiantes de semejantes características socioeconómicas, nivel educativo y edad (entre 16 y 18 años). En la fase experimental, se tomaron 24 grupos, formados naturalmente, correspondientes a 24 clases de 1º y 2º de bachillerato de las diferentes especialidades, de 10 centros educativos públicos y concertados, distribuidos por distintos distritos de la ciudad de Zaragoza, diferentes a los que intervinieron en la fase explorativa, pero con similares características respecto al alumnado que los componen.

Aleatoriamente se han seleccionados 11 grupos-clase (OA1, OA2, OA3, OA4, OA5, OA6, OA7, OA8, OA9, OA10, OA11), que representan aproximadamente la mitad de los estudiantes, y a los que se les ha aplicado el pretest. Constituyen nuestro grupo de control. Se han comparado los resultados del pretest con los obtenidos inicialmente en la fase exploratoria (validación) y no presentan diferencias significativas. Esto sugiere que podemos

¹ Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Tecnológico; Artístico.

considerar las dos muestras como representativas de los estudiantes de bachillerato de la ciudad de Zaragoza. Además, ha permitido definir la actitud que presenta este colectivo hacia la contaminación acústica.

Los 13 grupos-clase restantes (OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9, OD10, OD11, OD12, OD13) han constituido el grupo experimental sobre el que se ha intervenido. Los estudiantes del grupo experimental han participado en una sesión en la que en la que se han explorado: las características de la contaminación acústica, los riesgos para la salud derivados de su exposición y las conductas de los adolescentes durante sus actividades diarias y su tiempo de ocio. Además, han participado en la realización de meditaciones de niveles sonoros en su centro educativo. Dos semanas después de la intervención realizaron el posttest.

Empleando el mismo instrumento de medida, se ha aplicado únicamente el pretest al grupo de control y el posttest al experimental.

Al plantearnos el proceso de investigación hemos sido conscientes de la necesidad de conocer si se ha producido o no cambio de actitud, y en qué componentes de la escala ha aparecido ese cambio. De hecho la intervención fue diseñada en base a los resultados obtenidos en la fase exploratoria, intentando reforzar los componentes favorables y mejorar los desfavorables. Las diferencias obtenidas en las puntuaciones entre el pretest y el posttest, ponen de manifiesto la validez de la intervención, así como la necesidad de seguir trabajando en la mejora de alguno de los componentes de la actitud, como el ruido generado durante sus actividades de ocio.

9. ADMINISTRACIÓN DE LA ESCALA Y DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La aplicación de los cuestionarios ha sido realizada por el profesor-investigador, lo que nos ha garantizado que las condiciones de aplicación y cumplimentación de los cuestionarios hayan sido similares. Se han proporcionado las instrucciones pertinentes para contestar el cuestionario, que han sido leídas en voz alta, y aclaradas todas las dudas surgidas. Además se ha hecho hincapié en la importancia de responder todos los ítems y en la honradez de sus respuestas, ya que éstas no son correctas o incorrectas.

Los cuestionarios han sido aplicados en su aula habitual, durante la hora de tutoría, con un límite de tiempo de 20 minutos.

Las necesidades organizativas y de programación de los centros educativos participantes han limitado el tiempo disponible, lo que nos ha llevado elegir un diseño experimental pretest-posttest no equivalente. Para evitar que la administración del pretest pudiera servir de experiencia de aprendizaje, y los estudiantes sin intervención didáctica mejoraran sus respuestas en el posttest (el margen de tiempo transcurrido entre ambas pruebas hubiera sido de dos semanas), hemos aplicado únicamente el pretest a los grupos de control y el posttest a los grupos experimentales.

Mediante la respuesta anónima del cuestionario hemos intentado evitar la aquiescencia, es decir, las respuestas controladas conscientemente para adaptarse a lo socialmente aceptado o a lo que cree que espera el entrevistador.

La intervención didáctica ha tenido dos partes diferenciadas: una expositiva, con debate incluido, de duración 50 minutos, y otra práctica, en la que se han realizado medidas de niveles sonoros en diversos puntos del Centro, de 20 minutos.

Para la primera se ha elaborado una presentación de PowerPoint, con efectos sonoros y simulaciones de medias de niveles de ruido correspondientes a diferentes escenarios y fuentes sonoras, en la que se han explorado los conceptos básicos de la contaminación acústica, expuesto los riesgos derivados para la salud, planteado el problema del ruido en las ciudades, y finalmente, comentado una serie de buenas prácticas que mejoran la convivencia y que ha servido de introducción al debate. Mediante preguntas directas a los estudiantes se ha indagado sobre sus conocimientos previos.

La parte práctica ha consistido en la realización de medidas de niveles sonoros asociados a las actividades escolares cotidianas del Centro (en pasillos y patio de recreo, con y sin alumnos, durante las clases, los intercambios y el descanso), así como de los niveles sonoros emitidos por sus reproductores MP3 (reproductores de música portátiles).

Los medios audiovisuales necesarios (ordenador, cañón de proyección y equipo de sonido) y técnicos (sonómetro integrador clase 1, trípode, cable de extensión del micrófono y calibrador) han sido aportados por el profesor investigador. Además, ha recogido en el cuaderno de notas las incidencias, observaciones y datos de interés producidos durante la intervención.

10. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de la escala de actitud han sido tratados estadísticamente mediante el programa SPSS, versión 11.5. El análisis descriptivo de la actitud (variable dependiente) se ha realizado mediante medidas de tendencia (moda y media), medidas de dispersión (desviación típica), análisis de las posiciones extremas y de indiferencia, e identificación de los ítems y categorías con puntuación más baja y más alta. Las variaciones en la actitud se han estudiado comparando las medias mediante la *t* de Student, para cada uno de los componentes de la actitud y para el conjunto (la escala).

Los datos cualitativos recogidos en el cuaderno de notas se han contrastado con los resultados del cuestionario y nos han ayudado en la interpretación de la actitud.

La escala de tipo Likert construida se ha mostrado como un instrumento de medida de la actitud válido y fiable, pues los valores obtenidos, tanto en la correlación ítem-total (comprendidos entre 0,30 y 0,61) como en el coeficiente alpha de Cronbach (0,89), son superiores a los mínimos propuestos por los expertos. El análisis factorial constata la unidimensionalidad empírica del conjunto de los ítems, puesto que todos tienen una correlación con el primer factor superior a 0,30 (0,39) y no tienen correlaciones mayores con otros factores. El análisis de los factores rotados nos proporciona 4 componentes la actitud: Audición de música (CO1), Actividades de ocio (CO2), Riesgos percibidos frente a la exposición al ruido (CO3) y Calidad del ambiente acústico (CO4).

El análisis descriptivo de la variable dependiente muestra que los estudiantes presentan una actitud desfavorable en los componentes CO1 y CO2 de la actitud. La comparación de los porcentajes acumulados mostrados en la Tabla 2 nos indica que la intervención didáctica ha disminuido la indiferencia y mejorado alguno de los aspectos de la actitud, no produciendo ninguna variación en otros.

Tabla 2. Resultados de las valoraciones obtenidas en el test y postest expresados en porcentajes acumulados para cada uno de los componentes de la actitud y para la escala.

Grupo	Posición	Valor	Porcentajes acumulados				
			CO1	CO2	CO3	CO4	Escala
Grupo de control	Desfavorable	1+ 2	38,6%	56,4%	28,3%	12,8%	34,0%
	Desfavorable + indeferencia	1+ 2 + 3	63,8%	75,3%	48,2%	34,8%	55,6%
	Favorable	4 + 5	36,2%	24,7%	51,8%	65,2%	44,4%
Grupo experimental	Desfavorable	1+ 2	38,4%	58,3%	26,9%	10,5%	33,5%
	Desfavorable + indeferencia	1+ 2 + 3	59,4%	71,7%	40,0%	27,1%	49,5%
	Favorable	4 + 5	40,6%	28,3%	60,0%	72,9%	50,5%

Tabla 3. Estadísticos de grupo para cada componente de la actitud y para la escala.

Componentes de la actitud	Grupo de control (antes de la intervención)				Grupo experimental (después de la intervención)			
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CO1	277	2,9567	0,8199	0,04926	279	3,0215	0,82122	0,04916
CO2	277	2,5114	0,73473	0,04415	279	2,555	0,66484	0,0398
CO3	277	3,3075	0,65696	0,03947	279	3,4211	0,59285	0,03549
CO4	277	3,7455	0,56404	0,03389	279	3,8865	0,49443	0,0296
Escala	277	3,1303	0,53819	0,03234	279	3,221	0,48828	0,02923

El test de medias (Tabla 4), que compara los valores promedio de cada subcomponente de la actitud del grupo de control y el grupo experimental, nos indica que:

- en las categorías CO1 y CO2 no hay diferencia significativa, ya que el nivel de significación en ambos casos es superior a 0,05 (0,352 y 0,464 respectivamente).
- en las categorías CO3 y CO4, así como en la escala, si hay diferencia significativa, ya que el nivel de significación en ambos casos es inferior a 0,05 (0,033 y 0,002 respectivamente).

El test de Levene (Tabla 4) concluye que no hay diferencia significativa en la variabilidad de los subcomponentes de ambos grupos, puesto que el nivel de significación es superior en todos los casos a 0,05 (0,974, 0,111, 0,160 y 0,061, respectivamente).

Tabla 4. Resultados del test de medias para dos muestras independientes (grupo de control y experimental) para cada componente de la actitud y para la escala.

Componentes de la actitud	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
CO 1	,001	,974	-,931	554	,352	-,0648	,06960	-,20154	,07188
CO 2	2,541	,111	-,733	554	,464	-,0435	,05942	-,16024	,07319
CO 3	1,982	,160	-2,142	554	,033	-,1137	,05306	-,21792	-,00945
CO 4	3,526	,061	-3,135	554	,002	-,1410	,04498	-,22936	-,05267
Escala	2,086	,149	-2,083	554	,038	-,0908	,04358	-,17636	-,00517

La información recogida en el cuaderno de notas durante la intervención pone de manifiesto la presencia de creencias que interfieren en su actitud hacia la contaminación acústica. Una elevada proporción de estudiantes considera la diversión como un derecho y se muestran poco condescendientes con cualquier medida que suponga una prohibición, limitación o sanción. A pesar de que consideran necesario protegerse contra la contaminación acústica, se muestran desfavorables a las medidas de control ruido.

11. CONCLUSIONES

Atendiendo al problema planteado y vistos los resultados mostrados en las tablas anteriores, se puede concluir:

La actitud que muestran los alumnos de bachillerato hacia el problema de la contaminación acústica revela aspectos desfavorables en algunos de sus componentes. El porcentaje de respuestas desfavorables tiene implicaciones didácticas, pues resulta imprescindible el diseño de estrategias de cambios de actitud hacia la contaminación acústica.

La intervención didáctica ha promovido diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en dos de los componentes de la actitud (CO3 y CO4). En los otros dos (CO1 y CO2) sólo presentan variación en la posición de indiferencia hacia la posición favorable del objeto de la actitud, no mostrando diferencias significativas entre los grupos. Este hecho nos abre nuevas vías de investigación y trabajo.

No obstante, el conjunto de la actitud sí que presenta una mejora significativa después de la intervención, lo cual nos lleva a las siguientes puntualizaciones respecto a las hipótesis de partida:

- 1º La escala de actitudes es válida y fiable para esta exploración e investigación, como indican los resultados de los análisis estadísticos aplicados, y en consecuencia el objeto de la actitud se puede desglosar en los cuatro componentes definidos: CO1 Audición de música, CO2 Actividades de ocio, CO3 Riesgos percibidos frente a la exposición al ruido y CO4 Calidad del ambiente acústico.
- 2º Los grupos elegidos constituyen una muestra representativa de la actitud hacia la contaminación acústica; como se ha señalado pertenecen a primer o segundo curso de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, correspondientes a 24 grupos-clase de 10 centros educativos zaragozanos distribuidos por diferentes distritos de la ciudad.
- 3º La intervención diseñada se puede considerar adecuada en contenidos, pero no así en tiempo de aplicación. Para avanzar en los éxitos que se vienen perfilando con esta intervención es muy importante dedicar más tiempo en actividades en las que se analicen todos los componentes de la actitud.
- 4º Para modificar determinadas creencias ajenas al objeto de la actitud, pero que influyen en su conducta hacia la contaminación acústica que se han analizado en esta escala, es necesario intervenir aplicando programas de educación desde las edades más tempranas. Es necesario cambiar falsas creencias, como el derecho a la diversión, que lo antepone al verdadero derecho que es el descanso, o mejorar en su aceptabilidad de las limitaciones, prohibiciones y medidas preventivas de control de ruido.

Finalmente, se considera necesaria la participación de otras instituciones, además de la educativa, para mejorar la actitud hacia la contaminación acústica.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdel-Gaid, S., Trueblood, C. R. y Shrigley, R. L. (1986). A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (9), 823-839.
- Álvarez, P., de la Fuente, E. I., García, J. y Fernández, M. J. (1999). Evaluación de actitudes ambientales en la ESO. Análisis de un instrumento. *Alambique*, 22, 77-86.
- Bisquerra, R (coord.) (2004). *Metodologías de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Campbell, T. y Stanley, J.C. (1973) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Manzanal, R., Rodríguez Barreiro, L. M^a. & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of Environmental Attitudes: Análisis and Results of a Scala Applied to University Students. *Science Education*, 91, 988-1009.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. & Bracken, B. A. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 26 (3), 22-31.
- Misiti, F.L., Shrigley, R. L. y Hanson, L. (1991). Science Attitude Scale for Middle School Students. *Science Education*, 75 (5), 525-540.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. (2^a ed.). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Cuadernos de Estadística 26. Madrid: La Muralla-Hespérides.
- Musser, L. M. y Malkus, A. J. (1994). The children's attitudes toward the environment scale. *Journal of Environmental Education*, 25(3), 22-26.
- Rodríguez, C. y Fernández, R. (2006). Evaluación de la actitud que presenta la población juvenil frente al problema de la contaminación acústica en una ciudad de tipo medio. *Actas de los XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Zaragoza.
- Smith-Sebasto, N. J. y D'Costa, A. (1995). Designing a Likert-Type Scale to Predict Environmentally Responsible Behavior in Undergraduate Students: A Multistep Process. *The Journal of Environmental Education*, 27 (1), 14-20.

EDUCACIÓN Y DINÁMICAS PARTICIPATIVAS: LOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO CIMIENTO DE LA DEMOCRACIA.

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

miguelangel.rodriguez@usc.es

G I SEPA (Departamento de Teoría de la Educación,
Historia de la Educación y Pedagogía Social - Universidad de Santiago de Compostela)

Resumen

El texto trata de abordar la importancia de la participación como mecanismo para alcanzar el bienestar o la calidad de vida. Para tal fin, y en el contexto de una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada, se acomete el análisis del modelo sociopolítico y económico imperante así como los artefactos que éste implementa, de forma premeditada, para minimizar la participación de los ciudadanos o reducir la relevancia y significatividad de la misma.

Del mismo modo se pretende justificar la importancia de los movimientos sociales, sobre todo en el nivel administrativo-territorial más próximo al ciudadano, como plataformas para la conquista y defensa de derechos sociales, salvoconducto para el acceso a esa demandada participación y foro para la construcción de alternativas de desarrollo. Con todo ello se pretende, igualmente, arrojar luz sobre las múltiples áreas de interés para la investigación en educación que se derivan de la temática central del texto.

1. LA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA Y LA “MUTILACIÓN” DE LA PARTICIPACIÓN: LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA COMO ALTERNATIVA

Resulta ciertamente habitual en nuestras sociedades el vanagloriarnos acerca del carácter profundamente democrático de los sistemas políticos que empleamos como mecanismos de gobierno de las mismas. Quizá la vivencia, relativamente próxima en el tiempo, dentro del contexto español y puede que más patente en ciertas partes de su territorio (por ejemplo las calificadas como comunidades históricas), de una etapa oscura caracterizada o definida por una Dictadura Militar que cortó de raíz, desde la intolerancia y la extrema violencia, cualquier expresión libre de una voluntad o tendencia política diferente a la impuesta, desde la ilegalidad antidemocrática y que cercenó cualquier conato de implementación de algunos de los Derechos Humanos más básicos, se sitúe en la raíz de esa vanidad, incluso soberbia, acerca de una organización que, a todas luces, si se analiza con perspectiva, se aprecia o se percibe como profunda y perfectamente optimizable.

Es probable, del mismo modo y continuando dentro de territorio español, que la asunción de un profundo esfuerzo de consenso y hasta de tolerancia personal e ideológica, agrupando a tendencias políticas con diferencias y rencillas cuasi irreconciliables (personajes de extrema derecha negociando con representantes comunistas, gente de centro, dere-

cha moderada, socialistas, democristianos,...) que cristalizó en el año 1978 en la Constitución Española y el orgullo patrio generado por la producción de tal documento, así como por el afán o el ahínco democráticos, porque no, para su consecución, nublen o minimicen nuestra capacidad crítica o mancillen nuestra objetividad en torno a la Carta Magna como guía democrática que, como señalábamos con anterioridad, con respecto al propio sistema de gobierno, también se podría mejorar, no solo en cuanto a su aplicación práctica, más que deficitaria a mi juicio, sino, sobre todo, en cuanto a la propia redacción de la misma.

Del mismo modo, la visión que tenemos de la política, como algo ajeno e impropio del ciudadano de a pie, como un ámbito “técnico” estrictamente destinado a políticos “profesionales”, en la que colaboran de una forma brutal los medios de comunicación, sometidos también a la (i)lógica del capital, centrados de manera casi exasperante en el morbo de los casos de corrupción y en la pelea dialéctica de las principales formaciones políticas a nivel nacional que monopolizan los espacios informativos, dista años luz de la concepción de servicio público y de algo inextricablemente imbricado con el ciudadano de a pie, de él, con él y para él; esa visión sesgada del término o de la cuestión política cala muy hondo en nuestras conciencias (aunque esto pueda ocurrir, paradójicamente, de forma inconsciente) para acabar convirtiéndose en un obstáculo más que dificulta esa demandada participación en la vida pública.

Hemos de acostumbrarnos a hacer política, en el más amplio sentido del término, en nuestro contexto más cercano, nuestro protagonismo en la misma no puede reducirse, en el mejor de los casos, a depositar una papeleta en una urna cada dos, tres o cuatro años según corresponda, o a alinearnos a favor de una determinada posición ideológica, hete aquí que la política ha de empapar la vida cotidiana y viceversa, y en esa dialéctica de evitar la percepción de los foros de decisión como algo ajeno y propio o exclusivo del “político profesional” juega un papel extraordinariamente importante, crucial, la ciudadanía organizada, más allá de etiquetas semánticas que cataloguen la articulación de alternativas por parte de la sociedad civil. Tanto es así que “en nuestras sociedades complejas la política es inseparable de la vida social y comunitaria.

Pretendemos y buscamos ser protagonistas de nuestras vidas y eso es algo imposible de conseguir sin hacer política. La política y lo político se presentan hoy como una de las fuerzas principales que entretejen e impregnan el conjunto de relaciones e interacciones que dan sentido y significado a nuestras vidas. Persona, comunidad, relaciones, movimientos sociales, ciudadanía y política son conceptos y realidades que forman parte, cada vez más, no sólo del lenguaje y de nuestra vida cotidiana, sino también de los marcos sociales generales en los que nos movemos” (Úcar y Llena en Heras (coord.), 2008: 7).

La política no es, o no debería serlo, un terreno en el que se desarrolle una dialéctica de momentos, de instantes, de lo puntual; es un espacio para la constancia, la dedicación, la implicación y el sentido de la responsabilidad. “Lo que se plantea es la necesidad de volver a la política como proceso, actividad y práctica orientada a la toma de decisiones para la consecución de objetivos compartidos, para gestionar y resolver los conflictos colectivos, y para crear cierta coherencia social” (Úcar y Llena en Heras (coord.), 2008: 8).

Sea como fuere, lo que parece más que patente es que hoy día, en los albores del siglo XXI, seguimos sin ver como se pluralizan o se universalizan mecanismos, espacios, foros, plataformas u otros medios o artefactos que hagan posible el desarrollo de una democracia de base, de una democracia deliberativa, que sirvan de amplificador a la voz de la ciudadanía y que permitan a las personas el tomar las riendas de su propio proyecto vital que supone por extensión, y puede que aún sin quererlo, un proyecto o un posicionamiento político.

Lo que resulta verdaderamente paradójico es el apreciar como esos escasos, a la par que vetustos, mecanismos de participación ciudadana, que de ningún modo aseguran la relevancia y significatividad de la misma, no son “colapsados” (en un sentido positivo) o explotados intensamente cuando tenemos oportunidad para ello. Las actuales estructuras consagradas a la participación ciudadana y que marcan las pautas de configuración en nuestros modelos (pseudo)democráticos se reducen, casi de forma absoluta, al sufragio como expresión de la voluntad popular y, aún siendo así, la falta de participación, el escaso número de votantes, la abstención, sigue siendo la tónica común que marca cualquier proceso electoral y la lectura entre líneas, para todo aquel, claro está, que mire más allá de polémicas partidistas, de victorias pírricas o de pan para hoy y hambre para mañana en el juego democrático.

Quizá si esas demandas en cuanto a una mayor cantidad y calidad de foros para participar directamente en la toma de decisiones viniese acompañada, como decíamos, de una explotación o de un aprovechamiento masivo de los espacios habilitados de facto para tal menester, se podrían alcanzar resultados más pronto que tarde.

Y si hablamos de mecanismos deficientes a la hora de promover la participación y la implicación, especialmente desalentador resulta el propio sistema de representación política en el que se basa nuestra democracia representativa. Un sistema injusto que, a nivel nacional, beneficia a los partidos mayoritarios y que deja “sin efecto” miles de votos hacia partidos calificados como minoritarios, no es el mejor dispositivo para animar a la ciudadanía a participar. Es un símbolo que, para quien se detenga lo más mínimo en su análisis, lejos de seducir, provoca cualquier pulsión excepto la de invitar a tomar parte en el quehacer democrático. Quizá ahí encontremos una de las respuestas a lo expuesto en los párrafos anteriores.

Las circunstancias, como las señaladas con anterioridad y otras de naturaleza similar (abstención, aumento del votante flotante, declive de la alineación partidista, etc.), despojan de legitimidad y eficacia al propio sistema político y se erigen como señales que dejan entrever, aunque éste no se verbalice o no se exprese directamente, un descontento ciertamente generalizado así como una evidente y hasta lógica desconfianza con respecto al sistema de democracia participativa; sentimientos, todos ellos, que derivan o desembocan en una apatía descorazonadora en relación al hecho político en general.

Así las cosas, el panorama de la política, fundamentalmente a nivel local, dibuja y al mismo tiempo nos traslada a una topografía del desencanto, la desconfianza, la apatía, el desinterés, la falta de implicación, etc., a la par que abona el terreno para la desvinculación con respecto a un territorio en cuyo devenir no influye debido a esa carencia de mecanismos que lleven a las instituciones la voz de la ciudadanía y que hagan a las personas partícipes de lo que ocurre en su contexto más cercano. No es lo mismo decidir, a que alguien decida por ti o que decida en tu nombre y, en ocasiones, sin que estés de acuerdo. Así sucede que “el sujeto se encuentra crecientemente enajenado de los procesos que le afecten y le perturben haciendo, por ello, urgente e inestimable la incorporación del sujeto a los procesos sociales y políticos” (Alguacil (ed.), 2003: 13).

Del mismo modo el participar y el implicarse exigen un ejercicio de responsabilidad y de compromiso cívico con uno mismo, con sus conciudadanos y con el propio sistema que se anhela o al que se aspira con mayor o menor ahínco, además de un esfuerzo personal que exige cierta madurez democrática. Ciertamente es que la posición del votante en democracia representativa es la más cómoda y confortable, no nos vamos a engañar, de hecho el sistema solo nos ocupa una tarde dominical cada cierto número de años (y aún así es fácil que cualquier circunstancia más o menos adversa, como las meteorológicas, trastorne y apague

nuestra, ya de por sí, frágil voluntad de participar); pero es que la satisfacción de ser tenido en cuenta y de poder considerarse, junto con otros, como protagonista y parte activa en el origen de cualquier política pública por minúscula que sea, compensa, a nuestro entender, ese ínfimo sacrificio¹. Entramos aquí en un terreno formidablemente complejo pues se requiere un intenso cambio de actitudes, un proceso de concienciación, una catarsis o una suerte de metamorfosis casi absoluta que libere las alas de la mariposa del ciudadano activo, responsable, crítico, concienciado, participativo, intelectualmente autónomo, etc., del pesado armazón o de la carcasa de la oruga que es el “depositador” de una papeleta en una urna y que se ve presa de la pasividad, la comodidad o la inacción. La necesidad de este profundo cambio tiene mucho que ver, por otra parte, con lo que apunta Jordi Borja (2002) al afirmar que los derechos que configuran la ciudadanía hoy son mucho más complejos que en el pasado y deben adecuarse a poblaciones mucho más diversificadas (inmigración, multiculturalismo) e individualizadas (pérdida de protagonismo de los grupos de referencia y de los colectivos integradores, familia, barrio, comunidad, clases sociales), teniendo en cuenta que la ciudadanía es un concepto evolutivo, dialéctico: entre derechos y deberes, entre status e instituciones, entre políticas públicas e intereses corporativos o particulares. La ciudadanía es un proceso de conquista permanente de derechos formales y de exigencia de políticas públicas para hacerlos efectivos.

Así las cosas, parece acertado afirmar que el actual sistema de democracia representativa así como los recursos que ésta dispone, habilita o implementa a la hora de potenciar la participación, exigen una intensa revisión o una suerte de readaptación, reconceptualizando o readjetivando la propia denominación de nuestro sistema de gobierno. Transformar la democracia representativa complementándola con elementos de democracia directa. No hay que olvidar, como apunta Pastor (en Alguacil (ed.), 2003: 88) que “la idea de democracia surge en sus orígenes griegos clásicos como un cuestionamiento abierto de las relaciones desiguales de poder entre gobernantes y gobernados, con el fin de ir superándolas y asegurar la participación del conjunto del demos en la resolución de los conflictos que surgen en la polis en torno a los asuntos comunes”. No se trata, en ningún caso, de que no haya gobernantes y gobernados sino de intentar que todos los ciudadanos sean quienes de constituirse y convertirse en los primeros, participando en las decisiones que les incumben, tanto directa como indirectamente, a ellos mismos y al ecosistema social en y con el que interactúan.

Huelga afirmar que el protagonismo de la educación desde la más tierna infancia, en ese proceso de cambio, resulta indiscutible, cuanto menos en una doble vertiente. Por un lado a la hora de capacitar a las personas para participar, una suerte de función habilitadora, ya que si bien a participar se aprende participando, sí es necesario echar mano de las herramientas educativas para despertar en los ciudadanos las capacidades y habilidades necesarias, que permanecen en estado de latencia, para erigirse en protagonistas de su propio proyecto vital así como para ser partícipes de la vida pública y de las decisiones que afectan a su quehacer cotidiano. Por otro lado, una función concienciadora, tratando de generar en las personas, más allá de la particular cosmovisión de cada uno, ese interés por incrementar su protagonismo en el devenir de su ecosistema social más próximo e intentando acercar la política a los ciudadanos y, sobre todo, los ciudadanos a la política.

¹ Todo ello sin eludir las consideraciones personales acerca del modelo sociopolítico y económico imperante que coarta esa intención de participar y en cuyo análisis me centraré más adelante en el texto.

2. REPENSANDO EL CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE CONSUMO

Entiendo como obvio que detrás o en la base de esta situación en la que la capacidad decisoria es monopolizada por una élite se encuentra el modelo sociopolítico preponderante (que es, en esencia, un modelo económico) por ello considero necesario, a modo de contextualización, el efectuar una descripción del mismo. Del mismo modo es, ni más ni menos, ese sistema el que elimina la singularidad de cada territorio y el que, a ese respecto, hace estrictamente necesario el papel de los movimientos sociales en la defensa de esas particularidades idiosincrásicas de cada contexto, de los derechos cívicos así como en la habilitación de espacios para la participación. Concuero con Parés (coord.) (2009: 29) cuando señala que “detrás de cada forma de entender, hacer, promover o dificultar la participación hay un determinado sistema de normas y valores (...) que se materializa a través de distintas formas de concebir la democracia, distintos diseños institucionales o distintas formas de actuación en la vida política y social de una comunidad” y además entiendo que ese conjunto de normas y valores emana de una determinada cosmovisión que incluye la cuestión económica, la sociopolítica, etc., y que condiciona cualquier práctica, iniciativa o medida que se enmarque en esas categorías.

Voces de diferentes políticos de reconocido corte neoliberal que agotaron sus mandatos en los albores de la década de los noventa como Margaret Thatcher o Ronald Reagan señalaban la necesidad de superar el supuesto estatismo de la economía (intervencionismo del Estado), coartador de las libertades individuales y del desarrollo económico y social, promoviendo ante ello el *laissez faire*, regirse única y exclusivamente por las leyes del mercado confiando en aquella “mano invisible” de la que hablaba Adam Smith. La pretensión de un continuo y desenfrenado crecimiento económico con un importante margen de beneficio empresarial (sostén o fundamento cardinal del capitalismo) exige el abaratamiento de costes de producción lo que implica que grandes multinacionales se trasladen, con la connivencia de los Estados, digamos de origen, a países tercermundistas (eufemísticamente calificados como “en vías de desarrollo”) y necesitados de inversiones externas que cuentan, además, con legislaciones más permisivas en relación a la contaminación ambiental (vertidos, emisiones de gases de efecto invernadero), la degradación de ecosistemas, la explotación laboral, la usurpación y el expolio de recursos naturales, el trabajo infantil, etc., todo ello en base a un supuesto beneficio para el consumidor (posición a la que se reduce el protagonismo de las personas) que encontrará los productos más baratos con igual o superior calidad.

Se trata de una realidad que influye de forma decisiva en los parámetros de índole comercial, mercantil, monetaria, empresarial, social, cultural, educativa, política, etc.; una situación que marca la cotidianeidad en los marcos macro y micro y, ante todo y sobre todo, una manifestación nítida, a mi parecer, de adonde nos ha conducido y nos puede conducir el modelo de la sociedad de consumo (a convertirnos en una civilización incapaz de desarrollar comportamientos racionales que le permitan vivir en armonía entre sí² y con el medio del que se nutre).

La proliferación de medios tecnológicos ha generado una suerte de ubicuidad temporal y espacial (Manuel Castells habla de “sociedad atemporal”) que hace que se debiliten las fronteras de los estados casi hasta el punto de romperse de forma que los problemas son cada vez más globales afectando a todos los territorios con independencia de esos, ya de por sí, lábiles lindes territoriales.

² A este respecto Chomsky (1996: 20) señala que “una característica fundamental de la globalización actual de la economía es la difusión del modelo tercermundista a dos niveles, con islas de enorme privilegio en un mar de miseria”.

Por descontado, los enclaves locales se ven igualmente afectados por problemáticas externas que poco o nada tienen que ver con el quehacer cotidiano en ese territorio; la globalización convierte a las ciudades en continentes de problemáticas generadas desde fuera o a nivel planetario: inversiones que vienen y van, crisis de las actividades económicas tradicionales y desocupación, migraciones y multiculturalidad con nuevas exclusiones, macdonalización, cultura global y reacciones identitarias locales, etc. Si a ello unimos la nueva complejidad de las sociedades urbanas, que son la expresión de una mayor autonomía individual y del debilitamiento, entre otros factores y como mencionábamos con anterioridad, de los colectivos integradores (clases sociales, barrios, familia, etc.), nos topamos con un auténtico manantial de exclusión, segregación, marginación, etc., sustentado o cimentado en profundas desigualdades socioeconómicas y culturales. Como indican Caride y Meira (2001: 45) “el poder real y simbólico del mercado cultural está desplazando, en su capacidad de formación de las identidades colectivas y de socialización, a las instituciones que tradicionalmente venían ejerciendo esta función en la sociedad moderna, principalmente a la escuela y a la familia”. El trabajo, la comunidad, etc., se ven reemplazadas, de este modo, por el ocio (en un elevado porcentaje un ocio consumista y de masas) y el consumo.

Esa globalización económica plantea, obviamente, problemas políticos que se centran fundamentalmente en el aminoramiento del poder por parte de los Estados Nacionales (“dimensión geopolítica de la globalización” para Caride y Meira, 2001: 43) a favor de grandes multinacionales que anteponen sus intereses mercantiles a consideraciones de cualquier otra naturaleza. Y es que el principio sacrosanto de la liberalización de la economía exige una soberanía limitada por parte de los Estados Nacionales. Esos problemas políticos provocan la emergencia de problemas sociales y culturales. Las personas ven reducida su capacidad de maniobra, se minimiza su protagonismo a la facultad de decidir qué producto va a adquirir o en qué cantidad lo va a hacer o por qué marca comercial se va a decantar, para satisfacer una necesidad probablemente creada a partir de los artificios publicitarios y de los medios de comunicación; es así que el papel de las personas se retrotrae a la figura de consumidores, clientes y usuarios.

La pérdida de soberanía de los Estados supone, por extensión, una pérdida de protagonismo por parte de la sociedad civil que además ve peligrar sus derechos identitarios en base a los procesos de homogeneización y atomización cultural que devienen del bombardeo constante de una cultura de masas que emplea como soporte esos anteriormente citados medios de comunicación (en los cuales no existe ni independencia, ni objetividad, pues todos, sin excepción, responden ante corporaciones multinacionales que esconden, bajo el manto de la información o de la opinión, sus espurios objetivos reales de índole exclusivamente económica fundamentados en una lógica comercial; como dice Fernández (2004: 314) “cuando el cuarto poder es parte del poder”) y que amenaza las culturas populares y hasta las manifestaciones espontáneas de las mismas (“dimensión cultural de la globalización” Caride y Meira (2001: 43). O, como afirma Giddens (1993) citado por Caride y Meira (2001:45) “los aspectos locales son penetrados en profundidad y configurados por influencias sociales que se generan a gran distancia de ellos”.

Se pierde identidad individual y colectiva y se dificulta el sentimiento de pertenencia vinculado o enraizado en un determinado territorio y con unas prácticas culturales idiosincrásicas, minimizándose la capacidad siquiera para pensar alternativas al modelo preponderante. Esa sociedad atemporal de la que hablábamos con anterioridad, una sociedad abierta las 24 horas con unos ritmos de vida casi incontenibles exige, por parte de los ciudadanos, un sacrificio que se lee en términos de tiempos vitales, de tiempos sociales (familia, amigos, ocio, etc.), sometidos y consagrados a la dedicación laboral absoluta o casi exclusiva que emana o subyace de ese carácter atemporal de la sociedad occidental (con tendencias mu-

cho más acusadas que en otros contextos o territorios). Esa carencia de tiempo contribuye inexorablemente a debilitar los vínculos entre los ciudadanos, o directamente impide que lleguen a crearse o a fraguar. Minimiza, además, sus oportunidades para construir algo en común, impide la tan saludable introspección y reflexión personal, además de obstaculizar el diálogo, el debate, la tertulia, la discusión,... La competitividad y la desconfianza con respecto al de al lado que es, ni más ni menos, que un rival por un puesto en ese engranaje del sistema (puesto que te permitirá consumir y acumular bienes materiales) hacen el resto. Es así que “todo lo impregna esa velocidad que deriva en una mercantilización extrema de todas las dimensiones de la vida humana y que nos lleva por unos derroteros que superan ya la tragedia” (Alguacil (ed.), 2003: 9).

Es bajo estas circunstancias cuando los ciudadanos dejan de serlo, incluso deja de aludírseles como personas para pasar a otras denominaciones menos amables que poco o nada tienen de aleatorio o casual y que tampoco refieren cuestiones o vericuetos de carácter semántico. Son individuos, sujetos, clientes, usuarios, consumidores, etc., expresiones que de por sí reducen el protagonismo a las facultades resaltadas con anterioridad. Y todo ello, como decíamos, minimiza el papel de las personas a la hora de participar en la construcción de su proyecto y de su espacio vital. Se coarta su capacidad asociativa y su potencial para construir comunidad. Se incrementa la desconfianza hacia el otro fomentando un feroz individualismo y una competitividad exacerbada, casi fanática, ante la posibilidad de que ese otro, como señalaba anteriormente, ocupe tu lugar en la cadena de producción y ponga en peligro tus ingresos o tu sustento. Se habla de tiempos de incertidumbre, de nada a largo plazo, de que el futuro no existe, se invalidan o inhabilitan las utopías (tan saludables y provechosas en las conquistas sociales),... ello redundando en el sentimiento de soledad, conformismo o impotencia del ciudadano que se autopercibe como incapaz para construir algo en común con los demás (redes, proyectos compartidos, etc.). El factor de desarrollo social e individual es la aceptación del enfrentamiento competitivo, pero la libertad individual gravita alrededor de la distinción y el gusto, reduciéndose a la proyección de lo que se tiene o se puede adquirir (manifestándose así la pertenencia a grupos diferentes). Nada se deja al azar, todo está planificado desde una lógica mercantilista que busca desalentar a las masas potenciando ese sentimiento de soledad que, eso sí, siempre podrá ser paliado aferrándose al consumismo como una especie de fuelle que seguirá avivando la hoguera de las desigualdades y la exclusión y que coadyuvará en la nutrición de un sistema salvajemente injusto y trágico y premeditadamente imperfecto.

3. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES TOMAN EL MANDO: ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS DESDE LA COMUNIDAD

Desde tiempos inmemoriales el ser humano tiende a asociarse y a crear grupos por motivos de muy diversa índole, es, ni más ni menos, que una querencia natural de las personas. El sentirse arropado, protegido, querido, añorado o simplemente respetado o tolerado, no son, única y exclusivamente, las motivaciones que nos incitan a involucrarnos en una colectividad, si bien los aspectos emocionales o sentimentales tienen un protagonismo esencial en esa propensión de nuestra especie por configurar agrupaciones; y más hoy día, cuando el individualismo es, a todas luces, uno de los trazos definitorios que caracterizan a nuestra sociedad, pudiendo constituirse, ese apego hacia la integración en movimientos sociales como un buen inicio para recuperar, en parte reformulado, el depauperado sentido de la comunidad, “asociaciones cívicas conformadas con objetivos diversos por parte de ciudadanos libres y autónomos, pero simultáneamente solidarios y comprometidos con sus comunidades” (Pérez, Caballo y Montero, 2006: 12).

También la práctica, el estudio, el seguimiento o sencillamente la reflexión acerca de cualquier actividad de carácter recreativo, cultural, deportivo o artístico, entre otros, son cuestiones de las que deviene la constitución de grupos ya sean de carácter formalizado (asociaciones, fundaciones, clubes, etc.) o no formalizado (dinámicas de carácter espontáneo que se generan de una forma endógena en el seno de una comunidad, barrio, agrupación vecinal, etc., y que más allá de su condición más o menos duradera en el tiempo, no poseen unos estatutos u otros documentos de naturaleza similar que permitan incluirlos en una determinada categoría formal, sin que ello actúe como óbice en el plano de su solidez y de su papel de sostén de la ciudadanía y de cimiento de la participación); son estos últimos los que más dificultades presentan a la hora de acometer su estudio o análisis y que quizá, por esa y otras cuestiones, se configuren como los más interesantes para indagaciones de género socioeducativo y cultural. La cooperación, la ayuda mutua, la difusión de la cultura y de las tradiciones son otros de los móviles que llevan a las personas a agruparse.

Presumiblemente uno de los pretextos fundamentales que nos empujen a vincularnos o a unirnos con otros sea la defensa de nuestros derechos, cuestión de la cual se infiere, por otro lado, que en esta joven democracia identificamos algunos de ellos (más de los que sería deseable) que resulta necesario reivindicar o exigir a fin de que se extiendan y se hagan efectivos en la totalidad de la población. Es probable que dos de esos derechos cívicos, como son participación y libertad de asociación, a pesar de aparecer citados y desarrollados en la Constitución Española así como en otros referentes legislativos, se hayan visto relegados a una suerte de segundo plano como consecuencia de la urgencia o emergencia vital de otros aspectos (alimentación, vivienda, asistencia sanitaria, servicios sociales, trabajo, educación, etc.).

El reconocido carácter perentorio de ciertas necesidades como las citadas con inmediata anterioridad no puede llevarnos a despojar a otras de su más que acreditado valor. La posibilidad de participar y de sentirnos protagonistas y responsables del tipo de sociedad en que vivimos resulta crucial para ese añorado bienestar y calidad de vida y es que no vale la pena llegar a la meta si uno no goza del viaje, es decir, el disfrute de aquellos derechos por cuyo ejercicio nos implicamos y nos responsabilizamos resulta mucho más placentero que aquellos que nos vienen dados sin tener que involucrarnos a título personal, por mucho que estos últimos, como venimos indicando, resulten sumamente relevantes, todo ello a mayores de señalar que el percibir cambios en nuestro contexto, en nuestro ecosistema social más próximo, en nuestro barrio, en nuestra comunidad, en nuestra ciudad y ser conscientes de nuestra pequeña aportación en aras de esa transformación constituye un mecanismo sensacional para la satisfacción personal y para el bien colectivo, así como una extraordinaria posibilidad para fomentar y realimentar dinámicas participativas que incrementen la vinculación de las personas y su identidad con respecto a una comunidad de referencia cooperando en una suerte de proyecto socialmente compartido y maximizando la interacción y la integración social.

Los movimientos sociales, independientemente de la categoría en que se encuadren, cumplen una función fundamental, no solo en lo relativo a la defensa de determinados derechos y en cuanto a la habilitación de espacios para que dichos derechos se ejerzan, sino también a la hora de profundizar en ciertos derechos que reciben calificativos alusivos a su carácter inacabado y progresivo. Derechos, valga la redundancia, cuya amplitud puede verse incrementada a través del protagonismo de la sociedad civil y por medio de la articulación de iniciativas por parte de la ciudadanía y, en los cuales, la educación, por ejemplo a la hora de favorecer el despertar de capacidades que facultan a las personas para participar, implicarse y responsabilizarse, desempeña un papel fundamental. La participación y la libertad para asociarse pueden considerarse como dos de esos aspectos.

Además, este análisis, y no es una cuestión baladí, puede llevarnos a un terreno, a nuestro parecer, sumamente desconsiderado o, cuanto menos, poco tenido en cuenta, como es

el ámbito de la felicidad, del plan de vida personal o de las aspiraciones existenciales de cada uno de nosotros. El modelo sociopolítico imperante en la actualidad que pasa por ser, en esencia y como vengo resaltando, un modelo económico, reduce ese margen de manobra personal al campo del consumo y de la acumulación material como parches para los sinsabores o los vacíos personales o incluso como meta inherente y fundamental de la propia existencia, además de fomentar la competitividad, el miedo y la desconfianza paralizando e incapacitando a las personas para construir algo en común y para encontrar, en el ser parte de algo junto con otros, un aliciente de vida, un mecanismo o un salvoconducto para acceder a la felicidad a cuya persecución, parece ser, consagramos nuestra realidad vital.

Y no solo el reivindicar y el tratar de conquistar parcelas de soberanía para la ciudadanía (diría reconquistar pero considero algunas como vírgenes) representa una de las principales razones de ser de los movimientos sociales y de las agrupaciones de ciudadanos sino que como complemento a ello, el implementar mecanismos y el ofrecer espacios, foros o plataformas para el ejercicio de esos derechos (por ejemplo la participación que es uno de los que nos ocupa), adueñándose felizmente de aspectos a los que tendría que atender y de los que debería responsabilizarse la administración pública, es otra de sus virtualidades esenciales y los identifica como tejido social vivo que trabaja en, desde, por y para la comunidad en la que se inserta.

Concuerdo con Caride (2005) al afirmar que es necesario promover la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato produciéndose, por extensión, una habilitación de los recursos endógenos del territorio y de las comunidades locales e incrementándose la percepción, por parte de las personas, de que poseen oportunidades para ser partícipes de iniciativas que vinculen territorio y habitantes. Es ahí, ni más ni menos, donde inciden los movimientos sociales que tratan de optimizar el desarrollo personal y el acceso al bienestar y la calidad de vida vinculando estos procesos con dinámicas que entroncan con el desarrollo comunitario.

4. CONCLUSIONES

Como una suerte de resumen o recapitulación de lo indicado en las páginas precedentes, y a modo de conclusión, tengo a bien señalar:

- El actual sistema de democracia representativa debe ser complementado o mejorado adoptando mecanismos o habilitando foros, plataformas, espacios, etc., que posibiliten la instauración de una democracia directa, de base, deliberativa, que haga posible la verdadera participación e implicación de los ciudadanos en su ecosistema social más cercano y que les otorgue la palabra en aquellos aspectos que condicionen o mediaten su quehacer vital cotidiano. De no ser así, la democracia terminará por convertirse en una especie de superestructura ideológica desvinculada, desmembrada o descontextualizada de la realidad.
- El modelo de la sociedad de consumo parece haber encontrado en la globalización un implacable catalizador o un aliado para los procesos de acumulación de capital por parte de los países desarrollados; procesos que se operan por medio de la abyecta usurpación de recursos naturales, la explotación laboral o la degradación ambiental, incrementando beneficios a través de las desigualdades y la grosera violación de derechos humanos que parecen entenderse como exclusivos de la cultura occidental. Dicho modelo, desde la sublimación de la opulencia y la sinrazón consumista, fomenta, del mismo modo, la atomización y la homogeneización cultural reduciendo la especificidad individual de cada persona a la figura de consumidor, cliente o usuario (su comportamiento como tal y no su proyecto vital, sus valores, su historia personal, sus

necesidades, etc., actúa como factor distintivo). A todo ello coopera el fomento de necesidades artificialmente creadas (manipulación emocional del deseo) desde la publicidad y los medios de comunicación.

- El papel de las dinámicas participativas y los movimientos sociales y, dentro de ellos, el movimiento asociativo como variopinto mosaico de intereses, inquietudes, etc., y expresión conjunta de la voz de la ciudadanía resulta esencial en el caminar hacia una sociedad inclusiva que trate de recuperar la reciprocidad como una de las brújulas que la oriente además de jugar un papel crucial como plataforma para la defensa y el ejercicio de los derechos de la ciudadanía. Asimismo, la participación en dinámicas de esta naturaleza incrementa la cohesión de la misma ciudadanía cooperando en la construcción de alternativas al modelo social preponderante fundado sobre el individualismo y la competitividad.
- Los ámbitos temáticos que se derivan de los ejes centrales del artículo (participación, democracia, movimientos sociales, etc.) abren interesantes caminos para la investigación en educación. Una investigación que a raíz de la implicación de docentes, investigadores, profesionales de lo social y de la misma sociedad en general alcanzará resultados que repercutirán en la vida cotidiana de los ciudadanos obteniendo “funcionamientos” democráticos más operativos, plurales y justos que otorguen voz a los ciudadanos en los asuntos que les afectan.

BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil, J. (ed.) (2003): Introducción. En J. Alguacil (ed.) *Ciudadanía, ciudadanos y democracia representativa*. Lanzarote: Fundación César Manrique
- Borja, J. (2002): La ciudad y la nueva ciudadanía. En [http:// www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=203](http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=203)
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel
- Caride, J. A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88
- Chomsky, N. (1996). *Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias*. Barcelona: Ariel
- Fernández, F. (2004). *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B
- Heras, P. (coord.) (2008). *La acción política desde la comunidad*. Barcelona: Graó
- López-Cabanas, M. y Chacón, F. (1997). Participación ciudadana, movimientos sociales y asociacionismo En M. López-Cabanas y F. Chacón, *Intervención psicosocial y servicios sociales: un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis, 127-161
- Martí-Costa, M. Parés, M. Resende, P. et al. (2009): La participación ciudadana en la esfera pública. En M. Parés (coord.): *Participación y calidad democrática*. Barcelona: Ariel
- Pastor, J. (2003): Crisis de la democracia representativa, movimientos sociales y alternativas. En J. Alguacil (ed.): *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa*. Lanzarote: Fundación César Manrique
- Pérez, M., Caballo, M. B. y Montero, P. (coords.) (2006). *Asociacionismo e participación ciudadá: análise e propostas*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña

ESCOLA E APRENDIZAXE DE SERVIZO: UNHA VISION OPERATIVA DA EDUCACIÓN PARA A CIDADANÍA.

Alexandre Sotelino Losada

alexandre.sotelino@usc.es

GI-Esculca

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

O concepto de cidadanía non é unha creación contemporánea, nin xurde nos derradeiros tempos, senón que xa se ven utilizando desde a Grecia Antiga; aínda que actualmente está sendo reactualizada no noso país, debido á introdución no currículo escolar da materia denominada “Educación para a cidadanía e os Dereitos Humanos”. A cidadanía que debemos promulgar é aquela que rebase as boas intencións, aquela na que prime o común e se deixe a unha beira os individualismos egocéntricos, bosquejando así unha sociedade implicada en proxectos de alcance civilizador, desenvolvendo unha participación non reducida a exercer o dereito a voto nunhas eleccións; mesmo superando as tendencias centrípetas e achegándose cara o sentimento de pertenzas múltiples en novos espazos de identificación.

Neste traballo presentamos o Aprendizaxe Servizo (Service Learning), como metodoloxía na que os rapaces/as mediante unha axuda real para cubrir necesidades sociais, adquieren coñecementos e competencias de carácter cívico-social, no marco dun proxecto curricular ben artellado.

1. INTRODUCCIÓN

O concepto de cidadanía non é unha creación contemporánea, nin xurde nos derradeiros tempos, senón que xa se ven utilizando desde a Grecia Antiga. Aínda que actualmente está sendo reactualizada no noso país, debido a introdución no currículo escolar da materia denominada “Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos”, non está claro que todos os especialistas e autores en xeral estean a falar do mesmo nin a enfatizar idénticas claves formativas para avanzar nun consenso de mínimos sobre aquilo que compre priorizar no trato didáctico cos materiais e estratexias a establecer co alumnado.

No traballo que a continuación se presenta, faremos un percorrido histórico pola concepción de cidadanía e da súa educación, para chegar até os nosos días onde se concreta coa instauración nos currículos escolares dunha materia referente a educación cívica. Analizaremos os diferentes “porqués” así como a súa configuración. Finalmente, faremos unha proposta metodolóxica para unha optimización e racionalización no seu desenvolvemento, o chamado Aprendizaxe Servizo (Service Learning).

2. UNHA ACHEGA DESDE A HISTORIA

As primeiras referencias do concepto de cidadanía datan de tempos precristiáns. Unha das súas orixes atopámola na Atenas Antiga (Século V A.C.). Co nacemento da polis (cidade-estado), ao existir os seus habitantes, nacen os cidadáns. El ciudadano se definía por su lealtad y por su participación en el bienestar comunitario, compartiendo con la polis ateniense sus finalidades, deseos y temores (Zapata-Barrero, 2001:11) deste xeito creábase un sentimento de pertenza, compromiso e responsabilidade coa polis. Aristóteles (1999) xa contemplaba que o que converte a unha persoa en cidadán non é a orixe nin a residencia, senón a actividade cívica e política. Definíase como cidadán aos atenienses que gozaban dun status político, amparados polas institucións democráticas do momento. Os postos políticos eran outorgados por sorteo e con moi pouca duración, para que todos se visen dalgún xeito implicados no proceso democrático, así o reflexa García Gual (1990:95), cando di que la participación del pueblo en las tareas del Estado era directa y casi todos los cargos tenían una duración muy breve y eran designados por sorteo: a excepción de los que requerían algunos conocimientos y aptitudes bien definidas, como por ejemplo, los de tesoreros y estrategias, que se cubrían por elección.

Tamén se fai referencia á súa orixe Romana, onde a concepción ten un carácter máis individualista. Ao contrario que en Grecia, ser cidadán non implicaba a participación da vida da civis, senón que se outorgaba dereitos segundo a clase. A cidadanía diferenciaba diferentes estamentos, segundo o status político ou o lugar de nacemento (Roma, Imperio ou fose).

Na Idade Media, Gómez (2007:59) afirma que se produce unha “teologización del concepto” no senso de que é a Igrexa a que fala dunha cidadanía do ceo, promulgando a igualdade dos homes ante Deus pola orixe (filiación divina) e polo fin último ao que estamos chamados (reintegración do Pai). Claro está, que esta é unha institución que se rexe polas palabras e non polos feitos, moitas das súas premisas son un paradoxo, como por exemplo promulgar a igualdade para todos, cando a súa organización interna está totalmente dividida en estamentos, e cando o Vaticano é un dos Estados máis ricos do planeta.

Xa entrado na época Moderna co Renacemento cando o Estado liberal asume a protección da cidadanía, liberdades e bens de cada cidadán fronte a posibles agresións. O que nun comezo bosquexábase como unha oportunidade acabou derivando nunha promoción das desigualdades económicas e en consecuencia sociais, debido ao libre mercado, libre competencia, liberdade de contratación e despido e a libre iniciativa.

No Século XX, co xurdimento do movemento obreiro culminante coa Revolución Soviética (1917) e a socialdemocracia, comeza a establecerse o Socialismo que busca unha mellora das condicións de vida da cidadanía obreira. Tras a Segunda Guerra Mundial, reformúlase de novo o concepto, comezando a construírse a cidadanía social ou incluso europea e entendéndoa como algo máis que un simple conxunto de dereitos e liberdades, procurando un cidadán que se implique na vida da comunidade. (Zapata-Barrero, 2001).

Así, nos anos 50 Marshall distingue tres tipos de cidadanía (en Lorenzo e Santos, 2009):

- 1) Cidadanía Civil: Referíndose ás liberdades do individuo recollidas na lei e no sistema xudicial. Sendo este o sentido modernista do termo.
- 2) Cidadanía Política: Estámonos a referir á participación na toma de decisións políticas.

- 3) Cidadanía Social: No século XX bosquexase o chamado Estado do Benestar que conleva unha cidadanía con dereito a ter un nivel de vida semellante ao que predomina nun determinado contexto social e cultural.

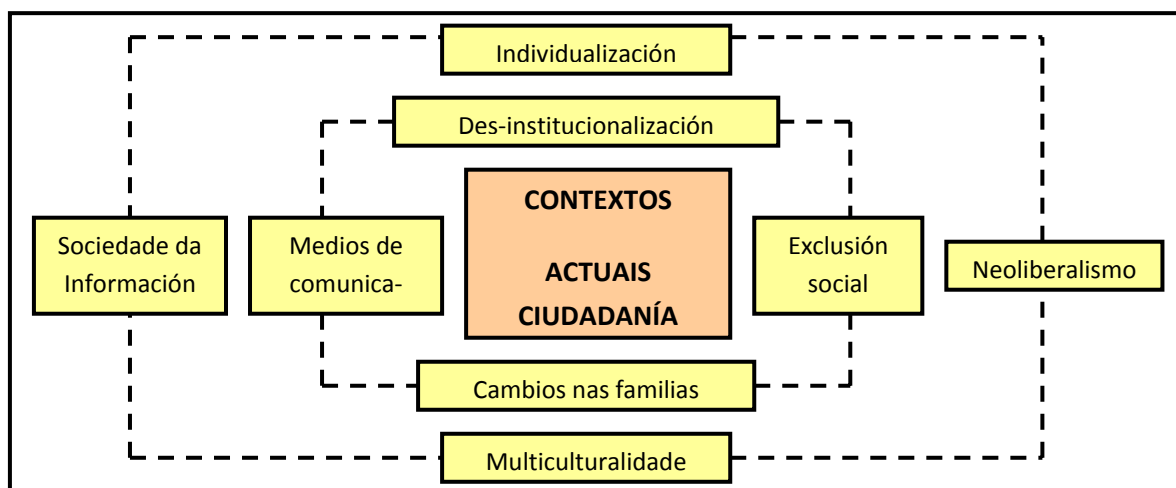
Marshall recolle así as tres principais concepcións e dimensións coas que se entendeu a cidadanía ao longo da historia da Humanidade, desde a Grecia Antiga até os nosos tempos, onde podemos dicir que se volve a estar reconceptualizando debido aos numerosos cambios que se están a dar: Envellecemento da poboación, Multiculturalismo, Globalización, Tecnoloxías da Información e Comunicación... que fan que as demandas cidadás sexan diferentes as do Século pasado.

3. A EDUCACIÓN PARA A CIDADANÍA NUNHA SOCIEDADE ABERTA

Nos últimos anos está entrando a formar parte dos currículos escolares dos nosos rapaces/as e mozos/as a nova materia de Educación para a cidadanía e os dereitos humanos, que nace como consecuencia dos seguintes aspectos:

- fracaso da transversalidade da LOXSE tanto neste eido como noutros (educación para a saúde, educación ambiental, educación viaria, etc) bosquexou o feito de asentala dun xeito máis sólido no currículo por medio dunha materia específica.
- Apélase ao contexto europeo como referente para a introdución da materia, xa que son moitos os países que xa levan anos impartíndoa nas súas aulas: Suecia, Finlandia, Bélxica, Grecia, Irlanda, Italia, Noruega, Austria, Polonia, Portugal... Deste xeito continúaase coa tendencia de homologar os estudos, facendo semellantes os currículos dentro da Unión, procurando construír unha cidadanía europea, porque para que exista Europa, primeiro terán que existir os Europeos, máis aló da simple pertenza a un territorio. (Zapata-Barrero, 2001).
- Fenómenos sociais como poden ser o envellecemento da poboación, o multiculturalismo, a globalización, as novas tecnoloxías... fan necesario un cambio nas concepcións de cidadanía porque a “sociedade de hoxe é máis aberta, complexa e plural, en cambio permanente, con mutacións extraordinarias nos seus rexistros estruturais, afectando ás formas de interacción entre persoas e grupos” (Lorenzo e Santos, 2009:92). Esta idea vese reforzada tamén por Bolívar (2007:23) cando di (...) las mutaciones operadas en el contexto social en las últimas décadas reorientan el papel de la escuela, al tiempo que sitúan -entre sus prioridades- la educación para la ciudadanía. Neste senso, os nosos rapaces terán que estar preparados para os cambios que se están a producir e ter capacidade para adaptarse aos que virán.
- A isto temos que sumarlle a velocidade da sociedade actual, onde todo é unha carreira permanente por chegar a metas que na maioría das ocasións están difusas. Trala incorporación da muller ao mercado laboral e dados os ritmos de vida actuais, o tempo da educación no eido familiar é menor ao reducir as posibilidades de interacción entre os seus membros, dado que o tempo de adicación familiar é máis escaso, pero tamén o é o número de membros que conforman un fogar. Partindo deste suposto, pódese entender a nova materia como unha pequena cesión de funcións da familia á escola; o que antes era primordialmente tarefa da familia e que a escola “confirmaba”, agora é responsabilidade, diremos, compartida.

Cadro 1. Contextos Actuais.



FONTE: BOLÍVAR (2007, p. 25)

Desta serie de motivos pódese extraer que a educación para a cidadanía transcende ao ámbito escolar para adoptar un carácter social, dado o compromiso de toda unha sociedade na educación das novas xeracións; , porque indo máis aló das aulas, son moitos os momentos e os espazos nos que se forma un cidadán, recordemos aquel proverbio africano citado en numerosas ocasións que di que “Para educar a un neno fai falta a tribo enteira”. A escola como entidade comunitaria é un elemento máis nese proceso de construción da sociedade civil, pero non o único, porque

“dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin duda, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo; pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, la insatisfacción y el malestar” (Bolívar, 2007:105)

A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de Maio, de Educación (LOE), (BOE número 106 do 04 de Maio de 2006), aprobada polo Congreso dos Deputados o 06 de Abril de 2006, introduce por primeira vez na historia de España unha materia de nome Educación para a cidadanía e os dereitos humanos. Nesta presentábanse como principais obxectivos:

“(…) favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.

Arredor da mesma xurdiron moitos debates. Por unha banda, os grupos e persoas a favor da mesma, e por outra as vertentes máis contrarias, sendo a Igrexa Católica unha das principais voces discordantes. Todo este proceso deu lugar a numerosas publicacións e traballos sobre a temática, sendo analizada desde diversas perspectivas, moitas veces encontradas. Pero, finalmente, a día de hoxe, como non pode ser doutro xeito, e despois dun amplo debate sobre como desenvólvela, todas as Comunidades a implantaron nos seus currículos.

A materia non será impartida en todos os cursos, senón que se establece para o derradeiro ciclo de Educación Primaria e en dous cursos en ESO. No bacharel terá continuación coa materia de Filosofía e Cidadanía. En Primaria establécense 50 horas anuais, en cuarto da ESO 35 horas, ao igual que no outro curso de ESO escollido (1º, 2º ou 3º) , e en Bacharelato ascende a 70 horas. Os contidos que se abordarán son os que aparecen recollidos no seguinte cadro:

Cadro 2. Contidos da Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos.

EDUCACIÓN PRIMARIA (5º ou 6º Curso)
Bloque 1: Individuos e relacións interpersoais e sociais
Bloque 2: A vida en comunidade
Bloque 3: Vivir en sociedade
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (1º, 2º ou 3º)
Bloque 1: Contidos comúns
Bloque 2: Relacións interpersoais e participación
Bloque 3: Deberes e dereitos cidadáns
Bloque 4: As sociedades democráticas do século XXI
Bloque 5: Cidadanía nun mundo global
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA (4º)
Bloque 1: Contidos comúns
Bloque 2: Identidade e alteridade. Educación afectivo-emocional
Bloque 3: Teorías éticas. Os dereitos humanos
Bloque 4: Ética e política. A democracia. Os valores constitucionais
Bloque 5: Problemas sociais do mundo actual
Bloque 6: A igualdade entre homes e mulleres
BACHARELATO
Bloque 1: Contidos comúns
Bloque 2: O saber filosófico
Bloque 3: O ser humano: persoa e sociedade
Bloque 4: Filosofía moral e política
Bloque 5: Democracia e cidadanía

FONTE: LORENZO E SANTOS (2009:41)

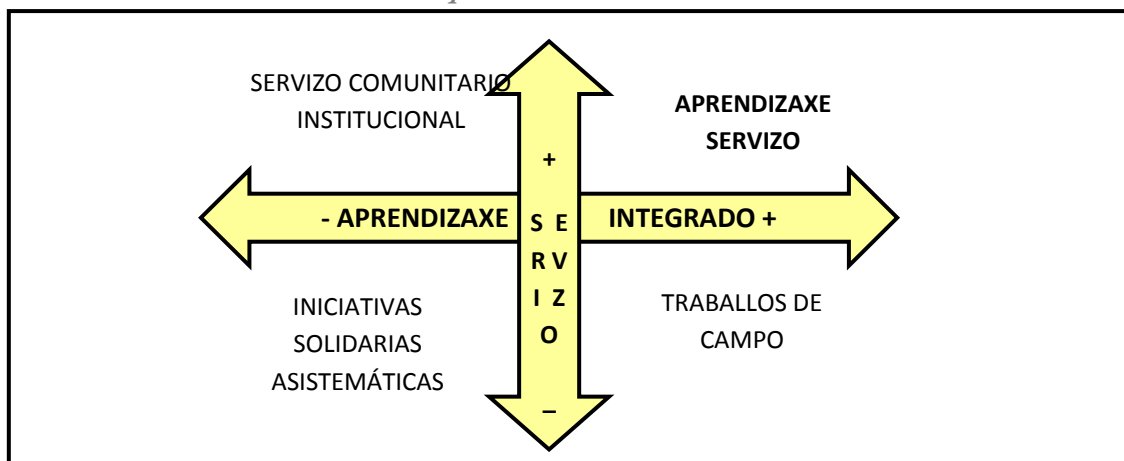
Como podemos ver, os contidos van ampliándose segundo o nivel, ademais de facerse máis complexos e profundos, apelando ao nivel madurativo co que se corresponden. Tamén observamos no cadro como se teñen que acomodar ás necesidades dos rapaces, así é como por exemplo, a educación afectivo-emocional non se introduce ata 4º da E.S.O. Son temas moi xerais que poden dar moito de si, sendo susceptibles de debate e discusión cos alumnos, polo que se fai complicado establecer un currículo totalmente pechado nesta materia. Isto reforza a idea de que non é unha materia que se poida impartir dun xeito maxistral senón que terá que partir de negociacións e acordos entre o docente e o seu alumnado.

4. O APRENDIZAXE DE SERVIZO, UNHA PEDAGOXÍA DA ACCIÓN

Seguindo o discurso, vese como unha necesidade o feito de vincular tempos escolares e tempos sociais para unha educación completa e racional dos nenos en canto a cidadanía se refire. Non pode existir unha desconexión entre ambos, non se pode aprender a ser cidadán sen vivir a realidade inmediata. Hai que vela e sentila para poder interiorizala e mesmo querela, apelando ao sentimento identitario de referencia. A propia materia de Educación para a cidadanía e os dereitos humanos non pode ser, aínda se cabe con máis motivo, unha materia na que a metodoloxía sexa maxistrocéntrica e discursiva... Teranse que buscar estratexias que unan realidades sociais co currículo, extrapolando o senso da aula á comunidade, mesmo se debe superar a visión temporal de “materia” cun tempo escolar establecido. En canto formación cidadá, nunca deixa de existir un tempo no que esteamos aprendendo. É un continuo, aínda que en determinados momentos, poidamos adquirir coñecementos máis concretos. Unha metodoloxía que debemos ter en conta para poder desenvolver os seus contidos é a do Aprendizaxe Servizo (Service Learning) que Puig, Batle, Bosch e Palos (2007:20) definen como unha “ (...) proposta educativa que combina procesos de aprendizaxe y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los partici-

pantes se forman al traballar sobre necesidades reais do entorno con el obxectivo de melloralo”. Kielsmeier (2000)¹ defíneo, pola súa parte, segundo tres elementos: como filosofía, como modelo de desenvolvemento comunitario e como método de ensino-aprendizaxe. Como filosofía, por considerar aos mozos/as como un recurso valioso para a comunidade, como modelo de desenvolvemento comunitario, considerando que pode contribuír a producir cambios sociais e como metodoloxía de ensino-aprendizaxe, en tanto que se fomenta o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. É un paso máis alén de outras metodoloxías de servizo á comunidade. No seguinte cadro explíctase de mellor xeito:

Cadro. 3. Os cuadrantes do Aprendizaxe e o Servizo



ADAPTACIÓN DE: SERVICE –LEARNING QUADRANTS, SERVICE-LEARNING 200 CENTER, STANFORD UNIVERSITY, CALIFORNIA, 1996. CITADO EN TAPIA (2004:16).

A maioría de autores coinciden en dicir que John Dewey é o gran precursor desta metodoloxía, a partir do seu modelo pedagóxico do Learning by Doing (Dewey, 1918). O profesor Costa (2004:855) afirma en relación a este modelo que “(...) o verdadeiro coñecemento é o que se deriva da experiencia; ou da utilidade (as únicas aprendizaxes que pagan a pena son as que son útiles para os nenos); o da unión dos medios e dos fins, segundo o que a adquisición de coñecementos debería subordinarse á resolución na escola de problemas da vida real, mediante un proceso metodolóxico-dedutivo que Dewey desenvolve a este respecto, e o da Democracia”. O propio John Dewey (1995:30-31), expuxo no seu libro *Democracia y Educación*² que:

El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que interviene en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquel es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional.

Así, as persoas conseguen realizarse utilizando os seus talentos peculiares a fin de contribuír ao benestar da súa comunidade, “(...) razón por a cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter” -conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma” (Westbrook, 1993, p. 293).

¹ Referenciado en Neal, M. (2003)

² A versión que utilizamos é unha Tradución de Lorenzo Luzuriaga publicada por Edicións Morata de Madrid en 1995 da obra de John Dewey, *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*. A versión orixinal foi escrita en 1916.

O Aprendizaxe Servizo diferenciase por ofrecer ao mesmo tempo unha alta calidade de servizo en relación cun alto nivel de aprendizaxe. Isto conséguese mediante unha vinculación explícita co currículo académico. Así é como esta metodoloxía debe partir de (ver Tapia 2004:20):

- Un servizo solidario desenvolto polos estudantes.
- Un servizo que atenda, en forma acotada e eficaz, ás necesidades reais e efectivamente sentidas nunha comunidade.
- Un servizo planificado institucionalmente en forma integrada co currículo, en función da aprendizaxe dos estudantes.

Como características propias desta metodoloxía destacaremos (ver Puig e Palos 2006:60-63):

- 1) É un método apropiado para a educación formal e non formal, válido para todas as idades e aplicable en distintos espazos temporais.
- 2) Proponse levar a cabo un servizo auténtico a comunidade que permita aprender e colaborar no marco dunha reciprocidade.
- 3) Desencadea procesos sistemáticos e ocasionais de adquisición de coñecementos e competencias para a vida.
- 4) Supón unha pedagogía da experiencia e a reflexión.
- 5) Require unha rede de alianzas entre as institucións educativas e as entidades sociais que facilitan servizos a comunidade.
- 6) Provoca efectos no desenvolvemento persoal, cambios nas institucións educativas e sociais que o impulsan, e melloras no entorno comunitario que recibe o servizo.

Cadro 4. Trazos pedagóxicos do Aprendizaxe Servizo.

Pedagogía del Aprendizaxe Servizo	
O aprendizaxe servizo é:	Un proxecto educativo con utilidade social
	Un método para a educación formal e non formal, para todas as idades e que debe contar con un espazo temporal preciso.
	Un servizo para aprender e colaborar nun marco de reciprocidade
	Un proceso de adquisición de coñecementos e competencias para a vida
	Un método de pedagogía activa que precisa un educador máis que un ensinante
	Unha rede de partenaires e de instancias de conexión e apoio
	Un impacto formativo e transformador múltiple

ADAPTACIÓN DE PUIG, BATLE, BOCH Y PALOS. (2007:55)

Hai máis posibilidades de metodoloxías para esta materia, que, sen dúbida, e sendo coherentes, deben ser métodos de ensino cooperativos. Cando suxerimos esta metodoloxía para a materia de Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos, é porque así podemos establecer un vínculo pragmático entre o seu currículo e as realidades inmediatas ás que este está referido. Deste xeito, a aprendizaxe sería máis contextualizada e real, no senso de que se fai palpable todo o que nos libros de texto aparece reflectido, sen ser só estritamente o contido dunha materia. Tamén vincula tempos escolares e tempos sociais, porque non ten un tempo limitado, senón que, máis ben ao contrario, o servizo pódese facer en

calquera momento e coa duración que se estime, sempre e cando se consigan os obxectivos propostos nun comezo.

5. CONSIDERACIÓNS FINAIS

Desde unha perspectiva pedagóxica, o fomento da participación é un gran reto que habemos de asumir, polo seu potencial educativo, social, cultural e económico, tanto na vertente escolar como na propiamente comunitaria. Neste senso, debemos ter moi presente a introdución dunha nova materia no currículo dos nosos escolares que leva por título Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos. Nela terán que tratarse temas como a resolución de conflitos, a convivencia, o sistema democrático..., sen esquecer a atención que esta debe prestar ao fortalecemento das vías de participación no medio social. Por iso, supón unha magnífica oportunidade para fomentar a relación escola-entorno dun xeito permeable, tratando de contribuír a unha formación integral do alumno, a fin de que vaia tomando conciencia das súas responsabilidades como suxeito de aprendizaxe e como artífice, presente e futuro da sociedade civil.

Non podemos acotar a dúas horas semanais as aprendizaxe para ser cidadán, porque é un continuo desde que nacemos ata que morremos, lembremos que “El tiempo en educación vale lo que de impactante, significativo y enriquecedor tiene para quienes lo experimentan” (Gimeno, 2008). Pódese dicir, en definitiva, que é unha formación integral e compartida por todos os eixos que conforman o tecido social. Neste traballo fixemos fincapé nalgúns destes aspectos, como o porqué e o sentido que ten introducir a nova materia nos currículos escolares, pero poñendo tamén de relevo que a construción da cidadanía non é responsabilidade da escola unicamente, senón que a maioría do peso debe recaer na familia e na propia comunidade.

Para poder facer realidade isto, e que a materia de Educación para a Cidadanía adquira pleno sentido, as metodoloxías que deberán ser utilizadas serán as de carácter cooperativo e vinculadas coas realidades sociais inmediatas, porque, como dicíamos, só se aprenderá a participar se conseguimos crear esa cultura por medio da educación nos nosos rapaces, e a escola en moitas ocasións segue a reproducir con metodoloxías clásicas e tradicionais, comportamentos sumisos e individualistas. Un exemplo de como poderíamos impartir a Educación para a Cidadanía, é por medio do chamado Aprendizaxe Servizo (Service Learning), na que os rapaces e rapazas mediante unha axuda real para cubrir necesidades sociais, adquiren coñecementos e competencias de carácter cívico-social. En Galicia, a eficacia desta metodoloxía de aprendizaxe pódese ver reforzada pola gran cantidade de estímulos ligados ao territorio e á cultura, que son intrínsecos á nosa realidade, polo que se presenta como unha gran oportunidade. Exponse a necesidade de favorecer desde a escola uns maiores niveis de participación responsable por parte dos alumnos, sen descoidar a calidade do seu avance na satisfacción de tarefas instrutivas. Esta metodoloxía pode ser de gran utilidade por representar unha magnífica mostra de pedagogía experiencial. Do que se trata, resumidamente, é dunha metodoloxía que combina proceso de aprendizaxe e de servizo á comunidade nun só proxecto ben articulado no que os participantes fórmanse ao traballar sobre necesidades reais da contorna, co obxectivo de melloralas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1999). *Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

- Costa, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia. Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Edicións Xerais
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- García, C. (1990). La Grecia Antigua. En Vallespín, F. (ed.), *Historia de la Teoría Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata
- Gómez, L. (2007). El concepto de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico de Educación para la Ciudadanía. 366, 58-61.
- Lorenzo, M. e Santos, M.A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais
- Puig, J.M., Batle, R., Bosch, C. e Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. e Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico de Aprendizaje-Servicio. 357, 60-63.
- Tapia, M.N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.ICCE
- Westbrook R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*. 23, 289-305.
- Zapata-Barrero, R. (2001). Fundamentalismo estatal de la UE en torno a la inmigración. *Revista Cidob d'afers internacionals*. 53, 149-176.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

FONTES DIXITAIS

- Neal, M. (2003). Service Learning in K-12 Education, en www.nylc.org. (Consulta: 27 de Febreiro de 2010)

AS MEMÓRIAS ESCOLARES DE UM PEQUENO GRUPO DE ADULTOS MEDIANTE UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.

Maria João V. S. Couto

mjoao01@hotmail.com

Bolseira FCT, Portugal

Doutoranda Universidade de Vigo

Resumo

Com o objectivo de preservar um património, que pela sua especificidade se poderá perder no tempo pretendeu-se dar suporte físico às memórias escolares de um grupo de pessoas adultas. Pela riqueza dos depoimentos é possível recolher elementos sobre o processo de ensino- aprendizagem, segundo a perspectiva dos próprios alunos passados muitos anos.

Sob uma metodologia qualitativa, procuram-se as temáticas comuns nos relatos nas memórias escolares de um pequeno grupo de pessoas da mesma geração. Surpreendente é o facto que, mesmo em diferentes contextos, é possível identificar significativos pontos de contacto entre os relatos elaborados individualmente e sem qualquer estrutura prévia: percurso casa-escola, espaço-físico, objectos marcantes, emoções, afectos, castigos, professores, amigos, actividades curriculares e actividades lúdicas.

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação decorreu no ano lectivo de 2007-2008. Seguindo uma linha de investigação qualitativa, o trabalho que se apresenta, aborda o tema das recordações escolares de pessoas adultas. Ou seja, ocupa-se das memórias, mais ou menos longínquas, de um passado nos bancos da escola.

Uma investigação qualitativa centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjectiva ou seja na compreensão das suas experiências. Uma vez que a realidade é construída a partir do quadro referencial de cada um, pretende-se, com este trabalho, compreender o significado que os acontecimentos e interações em contexto escolar têm/tiveram para os próprios sujeitos do estudo.

Na escola coabitaram pessoas, afectos, emoções, medos e objectos que a nossa memória não esquece. Por vezes trazem-nos a saudade e a alegria dos bons momentos ou a incompreensão perante um acontecimento que persiste nas nossas lembranças. O percurso escolar é um trajecto longo que começa em paralelo com a descoberta de um mundo novo onde existem mais pessoas do que os nossos familiares directos, mais espaços além da nosso quarto, mais sentimentos além do conforto e protecção do nosso lar. Por tal motivo ter sido tão marcante e continuar tão vivo nas nossas lembranças.

Relativamente a esta temática existem já alguns trabalhos realizados. Uns recorrem à investigação etnográfica, por exemplo Jackson (1991), outros à investigação narrativa-biográfica como metodologia de trabalho. No que diz respeito à investigação narrativa-biográfica existem já diversos trabalhos que analisam a vida nas aulas através de relatos autobiográficos. Alguns deles centram-se em temáticas específicas, como a vida nos colégios de freiras, os castigos e as estratégias disciplinares ou as condições físicas da escola rural (Suárez Pazos, 1998, 2004b, 2007), enquanto que outras investigações contemplam as recordações escolares no seu conjunto (Knowles & Holt-Reynolds, 1991, Rivas Flores y Calderón Almendros, 2002). Existem ainda outros trabalhos relativos à análise de textos autobiográficos e retrospectivos sobre a vida passada nos bancos da escola (Mollo, 1984; Cabrera e Padilla, 2004). Alguns dos trabalhos, nesta linha de investigação, baseiam-se em recordações escolares de pessoas públicas, extraídas de memórias já publicadas (De Miguel, 2001), de relatos elaborados a pedido (Pujol, 1996) ou em entrevistas (Cremades, 1999). Outros reflectem experiências escolares de pessoas anónimas (Rosales, 2000; Suárez Pazos, 1998, 2004a, 2004b). Existem também obras de ficção com um alto conteúdo biográfico: Otero (1997), Esteve (1998) e Fonte (2004).

A investigação que agora se apresenta foi realizada a partir do enfoque narrativo-biográfico. O método biográfico tem a vantagem de se basear em relatos na primeira pessoa, aproximando-nos da verdade dos factos e das vivências do quotidiano. Isto acontece porque se baseia nos próprios intervenientes, pessoas anónimas, cuja voz ganha importância pública. Contudo, uma das dificuldades deste método reporta-se à via temporal: quando se recorda algo quem narra é a pessoa no momento presente, relatando o que se passou, ou a criança do passado, relatando o que viveu? Quando o narrador relata o que passou, todo o processo está condicionado pela reconstrução que faz da infância, pela intencionalidade de revelar uns factos e ocultar outros em função do contexto da investigação ou até do percurso de vida. Contudo, esta forma de recolher informação relativa ao passado é muito útil e produtiva. Uma vez que conseguimos, com o estudo dos relatos de várias pessoas, encontrar pontos em comum que, muitas vezes, coincidem com a nossa própria visão.

Obviamente, não se pretende com este tipo de abordagem fazer um estudo histórico, mas antes encontrar os pontos de contacto entre eles. Ou seja, registrar o que realmente foi marcante no percurso escolar, que pela frequência de alusões, se considera categoria comum a considerar. Estas categorias podem ser relativas a elementos externos (condições físicas) ou internos (sentimentos, medos, expectativas).

2. METODOLOGIA

As metodologias dos estudos qualitativos são flexíveis e particulares ao objecto de estudo. Assim, não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas antes estratégias e abordagens de recolha de dados que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia. A matéria prima da investigação qualitativa é a palavra que expressa o falar quotidiano, tanto ao nível das relações quanto ao nível dos discursos. A perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo, não numérico, das observações com vista à descoberta das explicações subjacentes.

Para este trabalho recolheram-se os relatos de nove pessoas, na sua maioria do sexo feminino (seis mulheres e dois homens). Alguns nasceram na década de 70, outros no início da década de 80. Perante o pedido de colocarem em papel as suas memórias enquanto estudantes colaboraram prontamente. Oito das pessoas são licenciadas e uma delas apenas concluiu o ensino secundário. Refira-se que não existiu qualquer condicionamento ou circunstância que influenciasse a extensão ou o conteúdo dos mesmos. Os participantes fo-

ram livres de orientar a sua escrita em função do rumo que tomava a viagem aos tempos de escola.

Para se conseguir os relatos foi pedido que se redigisse a autobiografia sob o tema “Recordações escolares”. Trata-se portanto de um modelo de entrevista aberta, não estruturada onde os narradores são livres de organizar as suas recordações de forma autónoma. Este tipo de narrações autobiográficas, com interesse profundo e duradouro para os seus autores, enunciadas nas suas próprias vozes (Chase, 1995) designa-se por relatos de vida. Estes relatos, mais do que descrições pormenorizadas de rotinas quotidianas, de espaços e/ou pessoas são lembranças espontâneas que resultam de um processo de selecção que se orienta para as referências que pela sua originalidade captarão o interesse do leitor. Como diz Jackson (1991: pp. 44) “A não ser que tenha ocorrido algo interessante não faz sentido falar na nossa experiência.”

O objectivo desta recolha de depoimentos é iniciar uma análise e reflexão, individual e colectiva, sobre a realidade escolar passada e o seu papel na memória colectiva. Poderá também servir de ponto de partida para uma reflexão sobre: práticas pedagógicas (semelhanças e diferenças entre passado e presente), influência do contexto físico e social escolar na construção da personalidade e na definição de percursos de vida. Ou seja, será um contributo importante no processo de conhecimento da instituição escola.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para interpretar o material biográfico recolhido foi utilizado o que Denzin (1989) denomina por autobiografias produzidas pelo sujeito, onde o investigador utiliza os textos autobiográficos sem que ponha em dúvida a sua validade, exactidão ou autenticidade. Optou-se por não criar categorias prévias de análise pois poderiam influenciar a interpretação dos textos (Kimery, 1992). Só após a análise minuciosa dos registos auto-biográficos, foi possível definir categorias comuns que emergiram dos próprios dados (Goetz y Lecompte, 1988). Para a definição destas categorias considerou-se as vias: interior, exterior e temporal referidas por Clandinin e Connelly (1994). Na via interior consideramos as condições interiores de cada um (sentimentos, desejos, emoções), na via exterior, o contexto, o ambiente que nos envolve, na via temporal a alusão ao passado, presente e futuro.

De forma intuitiva foram considerados os seguintes aspectos: jogos e brincadeiras, percurso casa-escola, namoros (afectos), objectos marcantes, dinâmica das aulas (testes, disciplinas); escola (espaço físico); medos (episódios traumáticos, mudanças), sentimentos positivos, recordações sensoriais, sentimentos negativos, castigos, pessoas (amigos, professora), actividades pedagógicas, faltas às aulas. Contudo, na discussão dos resultados, consideremos apenas os seguintes aspectos: o percurso casa-escola, espaço físico, as actividades, as pessoas, as vivências positivas e negativas, os castigos e os professores. Refira-se ainda que no trabalho serão usados fragmentos textuais extraídos dos próprios relatos.

De seguida apresentam-se algumas das conclusões que são possíveis extrair da análise dos relatos recolhidos. Apresentam-se também, em alguns dos temas considerados, elementos para futura reflexão.

3.1. Percurso casa-escola

O percurso que nos leva à escola ou que nos traz de regresso a casa é recordado em quatro dos relatos. Na generalidade, é feito a pé na companhia de colegas da mesma idade num ambiente de descontração e alegria. Este momento de socialização com os pares era aproveitado ao máximo uma vez que correspondia a um espaço de liberdade longe dos

olhares críticos e vigilantes de pais e professores. Aspectos como a distância e as condições climáticas são relegadas para segundo plano.

*...percorrendo quilómetros e quilómetros entre risos e palhaçadas!
percurso para a escola era feita a pé por todos nós...*

A pessoa que refere que fazia este percurso sem companhia associa-lhe sentimentos pouco agradáveis: o medo e o desconforto.

Como tinha de vir a pé para casa sozinha, era muito aborrecido, principalmente no Inverno, pois já terminava as aulas de noite. Passava por algumas ruas desertas ... ficando com algum receio de ser seguida...

3.2. Espaço-Físico

Nos últimos anos tem renascido o particular interesse no estudo dos elementos físicos da escola e da aula. Isto porque, nomeadamente no âmbito da História da Educação, é muito importante conhecer as condições físicas e sociais das escolas há algumas décadas atrás. O espaço físico da escola é o palco onde se desenrolam as aprendizagens e as inter-relações humanas. Daí que o devamos conhecer para entender mais a fundo a instituição escola, o papel ocupado na memória e o significado que lhe é atribuído. As escolas referidas nos relatos são todas aquelas frequentadas pelos narradores: escolas do ensino primário, secundário ou universidades. Após a análise dos textos, foram consideradas como espaço físico as salas de aula, o edifício escolar e o espaço envolvente. Assim, quatro pessoas referem-no como um espaço antigo, frio, pouco acolhedor, com poucas condições físicas.

*A sala de aula era antiga e fria ... altos muros...
... relativamente ao edifício: escadas e chão de madeira...
...escola muito velha com buracos no chão das salas de aula...
...A escola, branca de cor e cheia de grades...*

Contudo, as más condições físicas não eram sinónimo de desconforto ou tristeza:

*A escola, branca de cor e cheia de grades, abraçava os seus novos alunos.
A escola localizava-se num edifício antigo onde frequentemente as andorinhas
faziam ninho na sala. Que engraçado se tornava termos nova companhia na Primavera!*

3.3. Objectos marcantes

No que diz à categoria objectos marcantes, cinco pessoas referem alguns dos seguintes objectos: lancheira, cadernos, livros, sineta (associada ao fim das aulas), da bata branca da professora, das cópias em cadernos de duas linhas (para melhorar a caligrafia), dos mapas, do aquecedor (referido por duas pessoas), das almofadas para se sentar, régua feita em madeira, cana muito comprida, porta pesada, das galochas, das batas e dos fatos de treinos que se vestiam, do quadro de lousa (referido por duas pessoas), das carteiras, do livro de Matemática, da mochila.

*...um dos objectos que mais me marcou esse período da minha vida: a lancheira! Eram tantas! E coloridas! Com diversos desenhos e feitiços!
Cada um tinha uma almofada para se sentar e ouvir as histórias que a educadora...
...das minhas ...galochas do Mickey, das batas e dos fatos de treinos que a minha mãe me obrigava a vestir.
Lembro-me dos intervalos entre aulas, do leite achocolatado, da sala das carteiras, do livro de Matemática...*

Os objectos estão frequentemente associados a algum acontecimento e/ou sentimento de alguma forma marcante. Surgem quase sempre adjectivados.

*Da porta pesada onde cheguei a entalar um dedo.
...das batas e dos fatos de treinos que a minha mãe me obrigava a vestir.
...naquele grande quadro negro de lousa..."*

3.4. Emoções

Quanto aos sentimentos positivos (associados ao prazer) evidenciamos um ponto comum, quatro pessoas referem o leite achocolatado que era servido na escola. Existem outros sentimentos de prazer: amizade (quatro referências), protecção, saudade.

...o chocolate quente servido na cantina...
...aquele leite que tão maravilhosamente sabia...
Sinto uma enorme alegria porque recordo bons momentos.
... e pessoas que eu recordo com muito carinho...
Lembro-me dos intervalos entre aulas, do leite achocolatado...
... vivi momentos inesquecíveis com os meus amigos que ainda hoje recordo com saudade

Existem também referência a sentimentos negativos associados à lembrança do passado com alguns episódios de inadaptação (três casos) ou falta de sentimento de pertença perante determinado contexto.

...o início das aulas foi um pouco doloroso, pois sentia-me deslocado e só...
...nunca mais me senti posto de parte.
Mais uma vez me custou a adaptação...
...senti na pele a segregação.

Cinco pessoas fazem referência a medos (geralmente associados a episódios de alguma forma traumáticos). Duas pessoas referem ter sentido medo/angústia perante a realização de testes. O medo surgiu também muitas vezes associado ao desconhecido, à mudança ou à régua utilizada para os castigos.

Os testes... as dores de estômago...
O desconhecido assustava-me!... Que medo da régua... a inadaptação inicial
Não posso dizer que tenha gostado muito da mudança...
Os sentimentos de medo, insegurança e alguma dor psicológica, afectaram incondicionalmente a minha performance escolar

3.5. Afectos

Relativamente aos namoros, aos afectos, à fase da adolescência, das primeiras descobertas, das grandes mudanças físicas fazem referência três pessoas, através de palavras como: amores, flirts, efeitos das hormonas, primeiras paixões, primeiro namorado.

...nunca esquecerei os primeiros amores...
...pelos flirts inocentes...
...e dos primeiros efeitos das hormonas, naquela idade em que somos todos meios palermas..... As primeiras paixões ... o meu primeiro namorado.

3.6. Castigos

Os castigos constituíam um meio de o professor sancionar uma infracção às normas de bom comportamento ou, mais frequentemente, de castigar o aluno por uma tarefa escolar que não cumpriu ou um conhecimento que não foi adquirido. Através dos relatos, constata-se que as punições, na maioria das vezes, eram físicas. O objecto mais referido foi a régua de madeira que a professora usava para bater nas mãos dos alunos. Das cinco pessoas que referem os castigos quatro associam-nos à régua usada para os por em prática. A sua existência causava temor e tornava-se uma imposição ter um bom comportamento e adquirir os conhecimentos.

...Que medo da régua...
...régua feita em madeira, para quem se portasse mal...
...lembro da minha primeira e última reguada que levei por não ter sido tão rápida quanto devia a responder a tabuada...
...das reguadas...
...e eu como não sabia, acabou por me bater.

3.7. Professores

No passado escolar uma das figuras mais marcantes é a professora da escola primária. Geralmente senhoras, a sua figura encontrava-se no topo de uma hierarquia de autoridade, respeito e sabedoria. Em cinco dos relatos faz-se referência à professora da escola primária.

A professora Helena acompanhou-nos durante todo o percurso.

A minha professora chamava-se Fernanda Magalhães.

...a professora ... era muito simpática e bastante amiga dos alunos.

A professora do ensino primário era severa e exigente...

A minha professora não era muito severa mas impunha respeito e ritmo nas aulas.

Em alguns relatos há também referência a outros professores

... as aulas de história que eu adorava.

Recordo os meus professores de história e matemática...

As disciplinas referidas são aquelas onde se evidenciou mais dificuldades, piores resultados ou inadaptação.

...comecei a ter sérias dificuldades na aprendizagem da língua Inglesa. Primeiro não gostava da minha professora, apenas trabalhava com os bons alunos, deixando os outros um pouco à parte...

3.8. Amigos

Os amigos também estão presentes em quatro dos relatos. São eles que se juntam na hora da cumplicidade. São os parceiros de brincadeiras. São os pares. Têm os mesmos direitos e deveres.

Há amigos que fizemos nos bancos de escola para a vida toda. É neste ponto, quando nos lembramos de pessoas queridas, que se sente uma maior emoção na escrita.

Mas sem dúvida que a amizade que hoje ainda mantenho com a maior parte destes meus amigos de infância, são o melhor das minhas memórias da escola!

...todos estes incidentes se encontram amplamente suplantados pela satisfação das amizades criadas, pelos laços de cumplicidade (momentâneas ou perpétuos).

...tive a sorte de fazer parte de uma turma muito especial, cheia de bons alunos e pessoas que eu recordo com muito carinho.

3.9. Actividades Curriculares

As actividades curriculares não são referidas tantas vezes como seria de esperar em narrativas relativas à escola. A maioria delas eram impostas aos alunos e, pelo facto de constituírem uma obrigação, muitas vezes vão eram sinónimo de prazer.

Recordo os ditados e de não ter erros, e de fazer muitos trabalhos de casa.

Facilmente se compreende que são as actividades extra-curriculares, como as festas de Natal que, associadas a emoções positivas, mais facilmente ficam registadas na memória.

As festas de Natal... eram sempre uma animação...

3.10. Actividades lúdicas: jogos e brincadeiras

Relativamente aos jogos e brincadeiras, apenas três pessoas não fizeram qualquer referência. As outras referiram que mantinham na sua memória: o jogo do elástico, o jogo das escondidas, o karaoke, jogo do estica, o jogo da macaca, o teatro, as “caçadinhas”, o bom barqueiro, o jogo da macaca, o jogo do lenço e do camaleão, o jogo do eixo, do trinca

– cevadas, do baseball, do mata, as pinturas, os recortes e picotados, a culinária e as brigas com os colegas.

*O jogo do elástico... energia suficiente para enfrentar o karaóke... as calças rasgadas do jogo do estica...
Adorava fazer de noiva... Deixava-nos pintar telas... gigantes penduradas na parede.
...os meus primeiros recortes e picotados... Fazíamos prendas para o dia do pai ou da mãe... Passávamos a manhã na cozinha a fazer uns biscoitos
Vestíamos roupas de adultos... o jogo do elástico, as caçadinhas, o bom barqueiro, o jogo da macaca, do lenço e o ca-maleão... Fazíamos peças de teatro... do jogo do eixo, do trinca – cevadas, do baseball, do mata, e como não poderia deixar de ser, a continuação do jogo do elástico...*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de viajar no tempo e no espaço é exigente. Fazer a retrospectiva do nosso percurso escolar implica voltar à infância, tendo como cenário a escola. Este esforço de memória, mais ou menos difícil, na maior parte das vezes é sinónimo de nostalgia. Chamamos para o momento presente os companheiros de brincadeira, os professores, as cumplidades e alegrias mas também os medos, os castigos, as condições físicas nem sempre as mais desejáveis. Contudo, este conhecimento da instituição escolar é importantíssimo ao nível histórico e pessoal, tornando-se mais valioso por ser proveniente dos próprios intervenientes.

Obviamente não se pretende chegar a qualquer conclusão nem muito menos generalizar seja o que for. Pretende-se sim, entender a forma como as pessoas recordam o seu passado escolar e até que ponto existem pontos de contacto nestes depoimentos.

Para melhor compreendermos o presente e construirmos o futuro, ao nível das práticas pedagógicas e das relações humanas que se estabelecem na escola deveremos ter bem presente o passado. Isto porque poderá servir de ponto de comparação com o presente ou explicação para o futuro.

De uma forma geral, conseguimos encontrar pontos de contacto entre os relatos. Assim, o percurso casa-escola era um dos momentos mais agradáveis por se tornar palco de brincadeiras na companhia dos colegas. O espaço físico da escola frequentemente não tinha as melhores condições mas é sempre recordado. Nele a nossa memória selectiva consegue destacar alguns objectos relevantes. As emoções misturam-se. Os sentimentos vão desde o medo dos castigos à alegria perante as brincadeiras diárias. Os afectos estão em constante turbilhão. Há os castigos implacáveis para quem desrespeita. Os professores, sinónimo de sabedoria e autoridade, marcaram-nos por bons e maus acontecimentos. A figura da professora do ensino primário está presente. As actividades lúdicas, extra-curriculares, jogos e brincadeiras estão mais vivas na memória do que os ditados ou as aulas de Matemática.

Com este trabalho senti que, de uma forma geral, os relatos são espelho de bons momentos vividos, onde o sentimento de nostalgia prevalece. A escola ficou na memória, nem sempre pelo estudo, mas pelas pessoas, sentimentos e emoções que conviveram neste contexto. Pela sua importância a Escola deve ser estudada. É um espaço privilegiado de socialização. É importante reflectir e não colocar no esquecimento este património em forma de memória.

Termino com uma nota de agradecimento às pessoas que, me confiando as suas memórias, partilharam um pouco do seu passado e da sua individualidade.

BIBLIOGRAFIA

- Cabrera, N. L. & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the «Culture of College»: The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (2), 152-170.
- Chase, S. E. (1995): Taking narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies. *The Narrative Studies of Lives*, 3, 1-26.
- Cremades, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Miguel, A. (2001). *Cuando éramos niños*. Barcelona: Plaza e Janés.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. New-bury Park, CA: Sage,
- Esteve, J. M. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Granada: Mágina.
- Fonte, R. (2004). *Os ollos da ponte*. Vigo: Xerais
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93 (1), 87-113.
- Kimery, J. (1992). El contexto olvidado. *Historia y Fuente Oral*, 8, 145-157.
- Mollo, S. (1984). Souvenirs d'école, en E. Pol et al. (Eds.) *Vers un millor entorn escolar* (pp. 197-205). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Otero, L. (1997). *Gris Marengo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Pujol, D. (1996). *Quan jo amava a estudi*. Girona: Col·legi Públic «El Serrat» de Siurana.
- Rivas Flores, J.I. y Calderón Almendros, I. (2002). La Escuela desde a experiencia de los alumnos. Biografías y Experiencia Escolar. En *X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Education*. New Mexico, USA.
- Rosales C. (2000). La escuela desde el pasado hasta el futuro: evaluación interna realizada por ex-alumnos. *Innovación Educativa*, 10, 239-253.
- Suárez Pazos, M. (1998). Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas. En C.Caruncho e P. Mayobre (Coords.) *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*. (pp. 85-106). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Suárez Pazos, M. (2005). La reconstrucción de la memoria escolar a través de las autobiografías. Ponencia del 7 de octubre presentada en el Seminari sobre memòria i fonts orals en història de l'educació. Girona.
- Suárez Pazos, M. (2004a). O camiño de ida e volta á escola. Crónicas autobiográficas da escola rural galega. *Innovación Educativa*, 14, 357-367.
- Suárez Pazos, M. (2004b). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.
- Suárez Pazos, M. (2007). Crónicas autobiográficas: as condicións físicas da escola rural galega, en M. Suárez, X. M. Cid Fernandez e C. Benso Calvo (coords.), *Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea* (pp. 79-122). Vigo: Xerais

EL ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Laura Varela Crespo

laura.varela@usc.es

Departamento de Teoría da Educación,
Historia da Educación e Pedagogía Social. Grupo de investigación SEPA.
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El enfoque cualitativo ha sido aplicado en investigaciones de Educación Social con el fin de comprender e interpretar los fenómenos educativos en diferentes contextos comunitarios. Concretamente, el estudio cualitativo de caso, único o colectivo, posibilita al investigador o investigadora una profunda aproximación a las realidades estudiadas, el establecimiento de interacciones con las personas participantes y la consecución de aprendizajes concretos y útiles que pueden servir de guía y orientación a los educadores y educadoras sociales en otras situaciones socioeducativas.

1. EDUCACIÓN SOCIAL E INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación en Educación Social en nuestro país, como indica Pérez Serrano (2004), es más bien escasa dado que los profesionales de tal disciplina priorizan la acción, aún estando preocupados por la mejora reflexiva de sus prácticas. No obstante, y sin obviar el carácter emergente de la Educación Social, en los últimos veinte años se han desarrollado en las universidades españolas proyectos de investigación en torno a diversas temáticas educativo-sociales (pedagogía del ocio, pedagogía de la inadaptación, educación de adultos, desarrollo comunitario, tiempos escolares y tiempos sociales, animación sociocultural, etc.) que han contribuido a un mejor conocimiento e impulso de la investigación en este ámbito.

Desde esta perspectiva, destaca un notable volumen de Tesis Doctorales que se han ocupado del conocimiento y/o explicación de diversos tópicos vinculados a la Educación Social. Siguiendo la base de datos de TESEO, que contiene un fichero de tesis doctorales españolas desde el año 1976, podríamos agruparlas -en líneas generales- en las siguientes temáticas: educación de personas adultas (De Pablo, 1983; Lucio-Villegas, 1991; Ayuste, 1999; Larena, 2004), educación ambiental (Gutiérrez, 1993; Iglesias da Cunha, 1998; Esteban, 2001; Reyes, 2006), animación sociocultural (Úcar, 1991; De Miguel Badesa, 1995; Lalana, 1999; López Noguero, 2000), desarrollo local (Caride, 1983; Caballo, 1997; Nogueiras, 1993; Orduna, 1998; Pose, 2005; Morata, 2009), bienestar social y servicios sociales (Panchón, 1994; López Hidalgo, 1992; Pastor, 2007; Cruz, 2010), educación intercultural (Cabala Lasteros, 2000; Marí Ytarte, 2002; Besalú, 2005); entre otras.

Por otra parte, a diferencia de otros campos científicos, como afirman De la Orden y Mafokozi (1999), que dan la impresión de gozar de una envidiable unidad, la investigación educativa se caracteriza por una articulación todavía emergente de sus profesionales. Aún constituyendo un tema de reflexión que precisaría otro espacio de comunicación, no podemos obviar el reducido impacto de las tesis de Pedagogía, pues como indican Fernández Cano, Torralbo y Vallejo (2008: 2001) “en el mejor de los casos, se deriva de ellas la publicación de un libro y un par de artículos en revistas nacionales. Es muy reducido el impacto internacional constatable por referencias contenidas en las bases del ISI”.

Una reflexión similar, podría realizarse en torno a las tesis específicamente desarrolladas en el marco de la Pedagogía Social, que precisa de una apuesta más decidida tanto a nivel epistemológico como metodológico por parte de la comunidad científica en general y por quienes como directores y directoras de tesis y responsables de la formación de sus doctos, han de regirse por la pertinencia y rigurosidad de los trabajos presentados. Con ello no estamos afirmando que la tónica general sea descuidar estos aspectos, sino que constituyen condiciones sine qua non para el propio progreso y reconocimiento social de la disciplina.

La pertinencia del enfoque cualitativo en el campo de la Educación Social, se pone de manifiesto a través de los siguientes aspectos (Pérez Serrano, 2004):

- Complejidad. Visión dinámica de la realidad: en la investigación educativa confluyen perspectivas diversas (sociales, culturales y socioeducativas), teóricas y prácticas. El campo de la Educación Social resulta muy complejo no sólo por la amplitud del objeto que hay que investigar, sino también por las interacciones de diferentes fuentes donde las relaciones pueden ser múltiples y no se captan de inmediato. Por ello, precisa de modelos metodológicos flexibles, dado que muchos de los problemas y fenómenos se hallan interrelacionados.
- Vinculada a la práctica en los diferentes ámbitos del trabajo socioeducativo: se trata de un tipo de investigación que aporta nuevas dimensiones para la consideración de los problemas, partiendo de la óptica de quien vive el problema. Es preciso partir de él y tener en cuenta la unidad y complejidad de las situaciones que han de observarse con métodos diversos de aproximación a la realidad.
- Orientada al cambio y a la transformación social: se concibe como una actividad encaminada al cambio que realizan los participantes en un proyecto determinado y que, en cierta medida, asocia la investigación con la actividad colectiva de aprendizaje (por ejemplo, la investigación participativa y el aprendizaje participativo). La investigación y el investigador tienen el papel de desvelar horizontes e iniciar posibles vías de acción.
- Reflexión sobre la praxis. Función bisagra: replantea la unión entre los procesos de investigación y de acción educativa, donde los conocimientos se orientan hacia la transformación de la realidad y hacia el cambio social. El proceso metodológico tiene un carácter continuo que recoge la función «bisagra» de investigación-acción, es decir, una acción realista, seguida siempre de una reflexión autocrítica y una evaluación de resultados.
- Participación crítica de los implicados: es conveniente que los participantes se impliquen en la discusión de la investigación, en sus objetivos, principios, procedimientos y tareas. De este modo se puede lograr un proceso dialéctico de formación-acción permanente para reflexionar de modo crítico sobre nuestras acciones cotidianas.

- Creadora de conocimiento: normalmente, la práctica va por delante, surge y se mantiene para satisfacer determinadas necesidades sociales; sólo cuando se quiere racionalizar y cualificar es necesario acudir a la búsqueda de modelos filosóficos, sociales y científicos. No se puede paralizar la práctica a la espera de que exista un corpus de conocimiento capaz de regularlo, como no se puede nunca paralizar la vida. La práctica constituye una respuesta a las necesidades de la vida; es, por así decirlo, una respuesta intuitiva a las necesidades, cuya justificación vendrá más tarde si se busca y si se investiga.
- Utilidad: reside en saber captar la unidad en la complejidad, pues de otro modo sólo se acumularían saberes puntuales que no aportarían la visión global. Se trata por tanto de que la investigación sirva para algo, para mejorar la práctica.

2. EL ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN SOCIAL: APROXIMACIÓN A SUS COMPONENTES ESENCIALES

A continuación exponemos los principales componentes que han de ser considerados para diseñar y llevar a cabo un estudio de caso cualitativo en la investigación educativa, que van desde la delimitación del mismo hasta la difusión científica (transferencia) de sus resultados, pasando por el acceso al campo, la recogida de información y el análisis e interpretación de los datos.

2.1. Delimitación del estudio de caso

La investigación cualitativa, según Sandín (2004), comprende diversas tradiciones que se resumen principalmente en: biografías/historias de vida; teoría fundamentada; estudios etnográficos; estudios fenomenológicos; estudios de casos; etnometodología; investigación-acción e investigación evaluativa. De entre estas modalidades nos centramos en el estudio de caso cualitativo (qualitative case study) entendido como “una descripción intensiva y holística y el análisis de un fenómeno delimitado, tal como un programa, una persona, un proceso o una unidad social” (Merriam, 1988: xiv).

El estudio de caso constituye un sistema integrado con unos límites claros y precisos que el investigador “acota” para poder realizar su estudio y que posee sentido en sí mismo, debiendo ser entendido en términos ideográficos.

En Educación Social, esta metodología de investigación se puede desarrollar desde diversos paradigmas (tecnológico, interpretativo, sociocrítico) y desde enfoques cualitativos y cuantitativos; por ello, el estudio de caso no ha de ser confundido con la investigación cualitativa. En el estudio de caso cualitativo del campo de la Educación Social, los investigadores se sitúan mayoritariamente en los paradigmas interpretativo y sociocrítico.

El paradigma hermenéutico o interpretativo, siguiendo a Caride y Meira (1996), requiere favorecer un “saber práctico” comprensivo del marco en el que los individuos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. La acción socioeducativa se entiende como un fin en sí mismo, capaz de mejorar cualquier situación social, de modo que la teoría no constituye un elemento previo sino un referente para proceder a la consecución de los logros científico-sociales.

En este sentido, “la insistencia en las actitudes y en las interacciones enfatiza la imagen de una Educación Social concebida como formación personal y grupal, ideada y practicada como una posibilidad de perfeccionamiento individual y colectivo” (ibíd.: 19). En este marco, el estudio de caso “siempre integrando dialécticamente los datos recogidos por la redac-

ción contrastada de variables, incorpora al conocimiento y a la acción la perspectiva práctica del sentido de las conductas de los participantes. No se trata eminentemente de un conocimiento para la descripción objetual del mundo de los sujetos estudiados, sino de un acercamiento implicativo de los propios sujetos en el quehacer del actuar de ellos mismos” (López Herrerías, 2000: 46).

Por su parte en el paradigma crítico, centrado en los procesos de transformación social y emancipación de la ciudadanía, “la Educación Social también se ejercita como una práctica política, mediatizada por las realidades socioeconómicas e históricas en las que se construye como tal práctica” (Caride y Meira, 1996: 20). El estudio de caso, en este modo de pensar y entender la realidad social, se centra fundamentalmente en la promoción de la participación de las personas y en la deconstrucción de las realidades observadas; en la sustitución la doxa (opinión) por el logos (Freire, 1977), profundizando en las causas últimas de los fenómenos a través de una serie de preguntas esenciales que constituyen la guía del proceso investigador.

2.2. Las preguntas de investigación: un proceso reflexivo

La formulación de las preguntas de investigación constituye el punto de partida y el elemento central en el éxito de la investigación cualitativa. En este sentido, como indica Flick (2004: 63) “decidir una pregunta de investigación concreta se vincula siempre con reducir la variedad y, así, con reestructurar el campo en estudio: algunos aspectos se traen a primer plano, otros se consideran menos importantes y (al menos por ahora) se dejan en segundo plano o se excluyen”. Es decir, el investigador ha de seleccionar qué aspectos del universo social quiere investigar, teniendo en cuenta los recursos y el tiempo disponible para la realización del estudio.

Además, según Valles (2003: 86), “las preguntas de investigación en los estudios cualitativos deben conjugar la amplitud (sin pretender abarcarlo todo) con la focalización (sin excluir la exploración y el descubrimiento a lo largo del estudio)”. La redacción de las preguntas de investigación constituye un proceso reflexivo en el que se han de tener en cuenta los siguientes aspectos (Agee, 2009): la teoría en que se enmarca la investigación; el investigador ha de estar seguro de que las preguntas pueden ser respondidas; las preguntas han de ser expresadas de modo que no contengan presuposiciones sobre los participantes o los acontecimientos; las palabras empleadas han de clarificar el significado de la pregunta; al mismo tiempo, es importante no unir preguntas con múltiples sub-preguntas. Si el investigador tiene claro qué quiere saber en cada situación, será capaz de crear un sistema más claro de preguntas de investigación, evitando suposiciones y la inclusión de unas preguntas dentro de otras.

En esta misma línea, Quivy y Campenhoudt (2005) sugieren tres criterios a fin de obtener una buena pregunta de partida: la claridad respecto a la precisión y el modo de formular la pregunta (unívoca y concisa), la ejecutabilidad (el investigador debe asegurarse de que sus conocimientos, sus recursos en tiempo, dinero y medios logísticos, le permitirán obtener instrumentos de respuesta válidos) y la pertinencia (la pregunta de partida no deberá ser moralizadora, no intentará juzgar sino comprender). Una buena pregunta de partida será, por tanto, una pregunta «abierta» que a priori debe tener varias respuestas diferentes y sobre la cual no se tiene la certeza de una respuesta preconcebida.

2.3. La selección del caso y el acceso al campo

En la selección y construcción del caso hay dos aspectos que resultan fundamentales para un buen desarrollo de la investigación: la justificación de la relevancia y la naturaleza del caso (Coller, 2005). La relevancia se refiere a por qué el investigador ha elegido ese caso y a su impacto en la sociedad, o cualquier otro motivo que justifique el mejor conocimiento del mismo. La naturaleza alude a la pregunta de qué es el caso, al establecimiento de sus fronteras. Además, es necesario contar con un mapa de teorías que orienten la investigación.

Los estudios de caso pueden ser de diversos tipos, no existiendo una clasificación definitiva consensuada. Stake (2007) distingue entre el estudio de caso intrínseco, el estudio de caso instrumental y el colectivo. El estudio de caso intrínseco interesa al investigador porque quiere aprender sobre ese caso particular. En el estudio de caso instrumental, dirigido a la comprensión de un tema general, nos encontramos con una cuestión que se quiere investigar y seleccionamos un caso porque consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de ese caso particular.

Por otra parte, el estudio colectivo de casos, también denominado cross-case, multicaso o multisite studies, consiste en recoger y analizar datos de varios casos relacionados entre sí por el fenómeno estudiado. Se trata de una estrategia que, como afirma Merriam (1998), es empleada para intensificar la validez o la generalización de los resultados.

Yin (2003), diferencia entre el estudio de caso único y el estudio de caso múltiple como dos variantes del estudio de caso. Además, incide en que los estudios de caso tienen un lugar distintivo en la investigación evaluativa, presentado cinco aplicaciones diferentes. La más importante es explicar las relaciones causales en las intervenciones que son demasiado complejas para las estrategias experimentales. Una segunda aplicación es describir una intervención y el contexto de la vida real en el que ocurre. La tercera, se refiere a que los estudios de caso pueden ilustrar ciertos tópicos dentro de una evaluación, en un modo descriptivo. La cuarta, alude a que el estudio de caso puede ser una metaevaluación (un estudio de un estudio de evaluación).

Una vez seleccionado el tipo de caso y planteadas las preguntas de investigación, el investigador ha de proceder a la entrada en el campo. En la regulación del acceso están implicados varios niveles (Flick, 2004): el de las personas responsables de autorizar la investigación y el nivel de aquellos a quienes se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y su buena voluntad. Esta fase resulta de gran importancia, dado que en función de cómo sea acogido el investigador o la investigadora en el campo tendrá mayores facilidades y una mejor predisposición por parte de las personas participantes para desarrollar la investigación. Durante el trabajo de campo, a medida que el investigador va realizando la recogida de datos, irá modificando algunas de las preguntas de investigación formuladas y revisando los objetivos planteados en el estudio.

El tiempo estimado de la presencia del investigador en el campo, dependerá de los objetivos del investigador y de su experiencia, siendo razonable entre dos y cuatro semanas a tiempo completo. Sin embargo, la cuestión principal “no es el tiempo per se, sino la calidad de la evidencia para apoyar las observaciones” (Eisner, 1999: 225). Es decir, un investigador novel puede necesitar más de dos semanas para poder comprender el caso en profundidad, mientras que un investigador experimentado puede necesitar menos tiempo. También dependerá de cómo las personas participantes acepten la presencia del investigador o investigadora en el campo y su disponibilidad para colaborar en el desarrollo del estudio.

2.4. Técnicas de recogida de información

Entre las múltiples técnicas de recogida de información que se pueden utilizar en los estudios de caso cualitativos de tipo socioeducativo (entrevistas, grupos de discusión, análisis documental, etc.) destacamos: la entrevista cualitativa, la observación y el diario de campo.

Las entrevistas cualitativas son conversaciones profesionales con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del investigador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica (Wengraf, 2001: 4-5; cit. por Valles, 2002). Durante el proceso de planificación y preparación de las entrevistas hemos de tener en consideración dos aspectos fundamentales: qué preguntar -la especificación del tópico guía- y a quién preguntar -cómo seleccionar al entrevistado- (Gaskell, 2000).

El tópico guía constituye el protocolo o esquema que el investigador va a tomar como referencia para realizar las entrevistas, con la pretensión de que los fines y objetivos de la investigación sean abordados a lo largo del encuentro con el entrevistado. Sin embargo, el investigador ha de ser flexible y no tomar este guión como algo estático, a fin de evitar que la entrevista se convierta en un cuestionario administrado de forma oral. En este sentido, si el investigador asume tal flexibilidad, posibilitará que en el transcurso de la entrevista surjan nuevos temas o reflexiones de interés para la investigación que no hayan sido contemplados con anterioridad.

La observación es una de las estrategias de recogida de datos que más se ha utilizado en la investigación cualitativa. Permite obtener información sobre un fenómeno y acontecimiento tal y como éste se produce (Rodríguez Gómez y otros, 1996). Sin embargo, no se trata de una mera contemplación aséptica de los fenómenos sino que el investigador ha de estar atento para captar los aspectos que puedan resultar de interés para la investigación, registrarlos e interpretarlos.

El diario de campo puede entenderse como el “compañero de viaje” del investigador cualitativo, dado que “es un instrumento que va siempre de la mano de los otros, como soporte sobre el que se valora la oportunidad, la pertinencia, el desarrollo y los resultados de otras técnicas” (Tójar, 2006: 234). Se trata de un documento de reflexión en el que el investigador anota sus impresiones, dudas, sentimientos, inquietudes, etc., ayudándole a repensar y reconstruir el proceso de investigación tanto durante el trabajo de campo como en fases posteriores.

En el proceso de registro se han de tener en cuenta las siguientes preguntas clave: quién/quienes, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué. Además, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1990), es importante tomar notas después de cada observación, incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, así como los sentimientos o hipótesis de trabajo del observador.

2.5. Análisis e interpretación de los datos

Abordar y afrontar el análisis de los datos cualitativos genera en numerosas ocasiones situaciones de incertidumbre e inseguridad al investigador o investigadora. Una vez que se ha recopilado el material necesario, si el investigador no ha ido analizando la información progresivamente, surge la cuestión del “¿y ahora qué?”, al ver que grandes cantidades de información necesitan ser analizadas y dotadas de significado.

Miles y Huberman (1994), se refieren a tres fases concurrentes en el análisis de los datos: la reducción de datos, la exposición de los datos y el diseño de conclusiones y verificación.

La reducción de datos constituye el proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos que aparecen en notas o transcripciones realizadas. No es un proceso separado del análisis, es parte del análisis. La presentación de los datos puede incluir matrices, gráficos, mapas y redes. El diseño para exponer la información ha de ser accesible, compacto de modo que el análisis pueda dibujar conclusiones justificadas o mover al siguiente paso de análisis. Por su parte, las conclusiones finales pueden no aparecer hasta que la recogida de datos haya terminado, dependiendo de las notas de campo recopiladas, la codificación, el almacenamiento y los métodos de recuperación usados, la sofisticación del investigador, y las demandas de la institución financiadora. Las conclusiones finales son verificadas con el proceso de análisis.

En la investigación cualitativa en la que se trabaja con texto (entrevistas, notas de campo transcritas, etc.), los primeros pasos del análisis se refieren al proceso de codificación. Las operaciones más representativas que integran esta actividad, según Massot, Dorio y Sabariego (2004: 349), se denominan categorización -entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos- y codificación -operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye-. Los códigos usualmente son “pedazos” de palabras, frases o párrafos, conectados o desconectados para un tema específico. Siguiendo a Miles y Huberman (1994), hay tres características de los códigos: pueden ser descriptivos o inferenciales; pueden aparecer varias veces durante el análisis; abarcan mucho material, permitiendo el análisis.

En la fase de análisis de datos se puede hacer uso de diferentes recursos informáticos para el tratamiento de la información. En la actualidad, existen múltiples programas que facilitan el análisis de datos cualitativos, como el AQUAD, el Atlas.ti, el MAXqda, Etnograph, Nvivo, Nudist, etc. Cada uno presenta características diferenciadas, pero lo importante es que el investigador o investigadora opte por uno de ellos y se forme intensamente para conocer las propiedades y el uso o manejo del mismo.

La utilización de un software para la investigación cualitativa ofrece una serie de ventajas (Kelle, 2002). En primer lugar, posibilita mecanizar tareas tediosas y complicadas en la organización de los datos, tales como localizar y copiar segmentos de texto. También, el empleo de paquetes de software puede favorecer que el proceso de investigación sea más sistemático y explícito, y por tanto más transparente y riguroso, dando mayor confiabilidad a una metodología a la que sigue siendo frecuente minusvalorar en sus potencialidades científicas. Por último, si se reduce al investigador las tareas mecánicas y complicadas, aquél puede disponer de más tiempo para realizar tareas creativas y analíticas.

El proceso de análisis de datos es una tarea que ha de resolver el investigador en primera persona, constituyendo el programa informático un apoyo para sistematizar, organizar y archivar los datos; en ningún caso puede sustituir la labor de interpretación y análisis del investigador o investigadora. Es decir, el programa informático es sólo una herramienta que facilita la labor de los investigadores, ya trabajen de forma individual o en equipo.

2.6. Difusión científica de la investigación de estudio de caso

Una de las principales dificultades de la publicación de un estudio de caso se refiere al mantenimiento del anonimato de las personas e instituciones que han participado, dado que al ser una institución, grupo o unidad social tan delimitada la que se ha seleccionado, resulta fácil que personas conocedoras del contexto puedan identificar de dónde procede la información presentada.

Otra de las dificultades, alude a la extensión de los informes, ya que en este tipo de investigación se tiende a elaborar informes con cientos de páginas que acaban por difuminar los objetivos y las preguntas de la investigación.

Primer esbozo: introducción y contextualización, indicando el lugar y el tiempo en los que se desarrolla la investigación.

Identificación del tema, propósito y método de estudio: explicación de cómo surgió el caso y los temas que ayudarán a comprenderlo.

Descripción narrativa extensiva para ampliar la definición del caso y de los contextos.

Desarrollo de los temas: no con el propósito de generalizar más allá del caso, sino para entender su complejidad.

Detalles descriptivos, documentos, citas, datos de la triangulación: se indicará no sólo lo que el investigador ha hecho para confirmar las observaciones, sino también lo que se ha hecho para desmentirlas.

Los asertos: facilitar a los lectores información que les permita reconsiderar el conocimiento que tienen del caso, o incluso modificar las generalizaciones que existen sobre casos de esta índole.

Esbozo final: conclusiones y alusión a la experiencia del investigador.

Stake (2007), identifica siete capítulos en la organización del informe:

A estos siete capítulos, siguiendo las indicaciones de Tójar (2006), podríamos añadir al inicio del informe, un índice inicial y el resumen de la investigación. Y en la parte final, las referencias bibliográficas, el apéndice y anexos.

Además, resulta de interés establecer una estimación del número de páginas de que deberá constar el informe final, distribuyéndolas en capítulos o fases (Stake, 2007). Con la distribución de palabras (o páginas), es probable que se distribuya y aproveche mejor el tiempo de trabajo de campo y se eviten algunas entrevistas o algunas fuentes, en cuyos datos posiblemente no se vaya a entrar.

3. TENSIONES DEL ESTUDIO DE CASO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Una de las principales limitaciones del estudio de caso se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados (validez externa), en el sentido de que puedan ser extrapolados al conjunto de la población. Sin embargo, autores como Eisner (1998: 241), afirman que “los estudios de caso cualitativos están llenos de oportunidades para la generalización”, entendiendo que lo que aprendemos en una investigación se podrá utilizar o aplicar en otros escenarios. Según este autor, enunciar generalizaciones que se aproximen a las leyes formuladas en las ciencias físicas ha sido un ideal de la investigación educativa, sin embargo “las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar, no como prescriptores que hay que seguir” (ibíd.: 243). En este sentido, la eficacia de las prácticas socioeducativas de los educadores y educadoras sociales dependerá del propio contexto, de la competencia técnica y de las cualidades humanas de los profesionales que los lleven a cabo.

Por su parte, Flyvberg (2004), destaca varios malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. El primero se refiere a la afirmación de que el conocimiento general (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto (depen-

diente del contexto). Dado que no se pueden encontrar teorías predictivas ni universales en el estudio de las realidades humanas, la proximidad del estudio de caso y el conocimiento concreto dependiente del contexto resulta valioso, posibilitando la construcción de una visión matizada de la realidad y el aprendizaje por parte del investigador de las técnicas necesarias para hacer investigación de calidad.

El segundo malentendido, alude a que no se puede generalizar sobre la base de un caso individual; por ello, el estudio de caso no puede contribuir al desarrollo científico. Esta afirmación resulta incorrecta, dado que se puede generalizar sobre la base de un solo caso dependiendo del tipo de caso y de cómo haya sido elegido. Lo que ocurre es que la generalización formal está sobrevalorada, mientras la “fuerza del ejemplo” está subestimada como fuente de desarrollo científico.

Otro malentendido, señalado por Flyvberg (2004), se refiere a las afirmaciones que indican que el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador. Según el autor, el estudio de caso tiene su propio rigor, diferente, pero no menos estricto que el de los métodos cuantitativos. Además, la cuestión del subjetivismo y sesgo hacia la verificación afecta a todos los métodos, por ejemplo, en la elección de las categorías y variables para una investigación cuantitativa. La ventaja del estudio de caso es que puede acercarse a situaciones de la vida real y comprobar ideas en relación directa con el fenómeno a medida que se desarrolla en la práctica.

Ante las habituales críticas de falta de rigor, los investigadores cualitativos garantizan la confiabilidad de los resultados en función de los siguientes criterios regulativos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985; Tójar, 2006).

La credibilidad se refiere a la transparencia en los datos, es decir, a que el contraste entre las interpretaciones del investigador y los hechos ocurridos sean creíbles y aceptables, de la manera más transparente posible (ofreciendo los datos, su procedencia, los criterios y categorías que se han utilizado, etc.).

La transferibilidad es un concepto próximo a la aplicabilidad, pero no se refiere a la generalización. Se trata de formular hipótesis de trabajo que puedan ser transferidas o aplicadas a otras situaciones similares.

La dependencia hace referencia a la consistencia de determinados resultados. A través de diversos métodos de recogida de información complementarios se pueden verificar elementos que se muestren como estables en diferentes contextos.

Por último, la confirmabilidad consiste en un proceso de análisis reflexivo y reconstrucción de las interpretaciones coincidentes desde diversas fuentes de datos (triangulación).

En la investigación cualitativa, el papel del investigador es fundamental, dado que como expresa Morse (1994: 225; cit. Valles, 1997: 80) “la investigación cualitativa es sólo tan buena como el investigador”. En este sentido, el buen investigador cualitativo es: paciente, sabe ganarse la confianza de los que estudia; polifacético en métodos de investigación social; metódico con la documentación; conocedor del tema; es versado en teoría social (capaz de detectar perspectivas teóricas útiles a su estudio); es capaz de trabajar inductivamente; tiene confianza en sus interpretaciones; verifica y contrasta, constantemente, su información; se afana en el trabajo intelectual de dar sentido a sus datos y no descansa hasta que el estudio se publica. El investigador juega un papel clave para la realización de una investigación dado que “sin ella, el resto de las técnicas no son nada. Sin su trabajo, su diálogo, con los datos y la ayuda de otros instrumentos no hay investigación posible” (Tójar, 2006: 228).

En el marco de la Educación Social, el investigador cualitativo no puede desligar su condición de investigador de su condición de ciudadano, siendo imprescindible que su actuación se realice siguiendo el principio de profesionalidad. Según este principio, referido a la deontología del educador o educadora social, el investigador trabajará con respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de responsabilidad, competencia profesional y prudencia en la utilización de las herramientas y técnicas de recogida de información.

4. POTENCIALIDADES DEL ESTUDIO DE CASO CUALITATIVO DESDE LA MIRADA PEDAGÓGICO-SOCIAL

En resumen, consideramos que el estudio de caso cualitativo en Educación Social, presenta una serie de potencialidades que han de ser tenidas en cuenta por los investigadores educativos. Señalamos a continuación aquellas que desde nuestro punto de vista son más evidentes:

- Posibilita al investigador o investigadora conocer las prácticas educativas in situ, siendo el investigador el principal recurso de recogida de datos.
- Facilita la construcción de conocimiento conjunto entre el investigador y las personas investigadas, consideradas como un referente imprescindible del estudio y/o asumiendo un papel protagonista -cooperante activo- en el desarrollo del mismo.
- Contribuye al fortalecimiento del marco teórico de la Educación Social, a través de la obtención de información rica y profunda acerca de los fenómenos estudiados.
- Permite situar a la acción socioeducativa en el foco del análisis, contribuyendo a la mejora de la función básica del educador o educadora social, centrada en crear una relación educativa que facilite a la persona ser sujeto y protagonista de su propia vida, así como de las interpretaciones que se hagan sobre ellas y sus circunstancias.

La consecución de unos resultados pedagógicamente satisfactorios y útiles en el estudio de caso cualitativo, orientados hacia los beneficios indicados, dependerá de que el desarrollo de las diferentes fases del estudio estén cuidadosamente planificadas y sean realizadas con la rigurosidad y pertinencia necesarias para obtener un buen estudio cualitativo de caso en Educación Social.

BIBLIOGRAFÍA

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4), 431-477.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (1996). O diálogo paradigmático na Educación Social. *Revista Galega de Educación*, 27, 16-20.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectiva contemporáneas. *Bordón* 44 (4), 357-373.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29.
- Eisner, E. W. (1998). *EL ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Fernández Cano, M.; Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión y prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 191-207.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis*, 106, 33-62.
- Freire, P. (1977). *Extensión o comunicación. La concientización en el campo*. Bogotá: Guadalupe.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaskell, G. (2000). Entrevistas individuais e grupais. En M. W. Bauer y G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kelle, U. (2002). Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. En M.W. Bauer y G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 393-415). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López Herrerías, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Merriam, Sharan B. (1988). *Case study research in Education. A qualitative approach*. London: Sage.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2004) (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciencias sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Valles, M. (2003). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage.

DELINCUENCIA FEMENINA E INMIGRACIÓN: PROYECTO DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CENTRADO EN LA COMPETENCIA SOCIAL

Cristina Varela Portela

cristina.varela@usc.es

GI-Esulca (1)

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

En este trabajo se presenta el marco general en el que se está desarrollando un trabajo de investigación que será presentado como tesis doctoral. La nueva realidad que afecta a Galicia ante la llegada creciente de inmigrantes en general, y de mujeres inmigrantes en particular, y el resultante reflejo de esta situación en los centros penitenciarios, impulsaron el inicio de este recorrido investigador. En este sentido, nuestro principal propósito será analizar la carrera delictiva y el perfil individual y social de las mujeres inmigrantes internas en los Centros Penitenciarios en Galicia para así poder diseñar, con criterio científico, una intervención pedagógica que atienda a su problemática y mejore sus posibilidades de reinserción social.

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de inmigrantes a tierras gallegas tiene un significado especial en una Comunidad donde la tendencia tradicional siempre fue la emigración, el fenómeno social de mayor repercusión en la historia contemporánea de Galicia (Barreiro, 2006).

La situación de nuestra Comunidad es ahora distinta. El número de inmigrantes afincados en el territorio gallego se incrementa año tras año y, si bien no podemos decir que el porcentaje sea tan elevado como en otras Comunidades como Madrid o Cataluña, tampoco podemos olvidarnos del crecimiento continuo de los flujos migratorios en un espacio temporal muy corto.

Así, en esta primera década del S.XXI está cerca de multiplicarse por cuatro el número de personas extranjeras empadronadas en Galicia, pasando, según datos del Instituto Galego de Estatística (IGE), de 25.602 en el año 2000 a 95.568 en 2008.

Del mismo modo, una de las características de estos nuevos flujos es la feminización del proyecto migratorio, sobre todo en aquellos que proceden de países latinoamericanos.

Los datos nos indican la importancia de esta realidad así como los cambios producidos en nuestra sociedad y las consecuencias que inevitablemente conllevan. Estos cambios no se refieren únicamente al ámbito demográfico sino que indudablemente, también repercuten en el ámbito económico y en el socio-cultural.

El aumento de extranjeros, junto a otras variables, ha hecho de la relación Inmigración y Delincuencia uno de los temas más recurrentes en los últimos tiempos. A nivel social se ha ido creando y reforzando tal asociación, lo que ha provocado sentimientos y actitudes de rechazo e inseguridad. Teniendo en cuenta la encuesta experimental del proyecto MEXEES (abril-mayo 2008), podemos resaltar que una de las ocho respuestas más pronunciadas a la hora de preguntar a los autóctonos qué se le viene a la mente cuando escucha la palabra inmigración es “delincuencia e inseguridad” con un 6% del total (N=683); también sobresalen respuestas como pobreza, problema para España o invasión. (Cea y Vallés, 2009).

Esta situación tiene otra lectura en clave femenina, ya que cada vez es mayor la presencia de mujeres extranjeras en los centros penitenciarios, siendo, la delincuencia femenina muy poco representativa, por lo que apenas se tiene en cuenta en las investigaciones que se llevan a cabo. Esta nueva realidad multicultural demanda investigaciones sobre el perfil individual y social de estas mujeres y la intervención socioeducativa necesaria para lograr su integración social.

Por todo ello, nos hemos planteado como objetivo principal analizar las características personales y sociales de los inmigrantes en general, y de las mujeres inmigrantes en Galicia en particular, para poder diseñar, con criterio científico, una intervención pedagógica que atienda a su problemática y mejore sus posibilidades de reinserción social.

2. FEMINIZACIÓN DEL PROCESO MIGRATORIO

Es innegable que en los últimos años se ha producido, y aún continúa produciéndose, un cambio tanto cuantitativo como cualitativo cuando hablamos de flujos migratorios. En el contexto mundial se han ido sucediendo una serie de transformaciones que han hecho que las características de los flujos migratorios se hayan ido modificando. El peso de las migraciones femeninas es cada vez más representativo, de ahí que sea objeto de interés creciente. A finales del año 2009, eran 2.228.608, las mujeres que, según datos del Ministerio de Trabajo e Inmigración, contaban con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor en España, alcanzando casi el 50% del total de la inmigración registrada.

Aunque es obvio el cambio cuantitativo al que nos enfrentamos, en este apartado nos centraremos más en el cambio cualitativo que supone la “feminización de las migraciones” ya que la mujer ha pasado de migrar como “dependiente familiar” a hacerlo de forma independiente. Estaríamos ante migraciones “autónomas, es decir, fuera del contexto de las migraciones de reunificación familiar” (Ribas, 2004, 112).

Cabe destacar la influencia de los cambios demográficos y económicos que han tenido lugar en los países más enriquecidos, entre los que podemos destacar el envejecimiento de la población y el gran número de personas mayores que viven solas, precisando así ayuda doméstica; la mayor participación de la mujer en el mercado laboral; el crecimiento de hogares monoparentales que hacen imposible conciliar la vida laboral con la familiar; la tendencia a la dispersión geográfica de la familia; y la retracción del Estado de Bienestar en el marco de las corrientes neoliberales predominantes desde la década de los 80 (Adelantado y Moreno, 2005), para explicar este fenómeno.

Los cambios económicos que se han producido han dado paso a la demanda de mano de obra en el sector servicios y, más concretamente en los servicios personales (como el trabajo doméstico, cuidado de niños y ancianos, y trabajo sexual), quedando estancado el sector industrial donde el colectivo masculino tradicionalmente ha tenido mayor cabida.

Este mercado de trabajo más sometido y expuesto a los vaivenes de la economía sumergida favorece que se contraten inmigrantes en situación irregular que se someten con

más facilidad a condiciones de explotación, sobre todo, en el ámbito doméstico donde la relación contractual se basa en un acuerdo entre empleados y empleador. La mayoría de las mujeres que migran realizan trabajos “de mujeres” que cuentan con unas condiciones laborales pésimas provocadas por una baja remuneración, la falta de protección legal o el poco reconocimiento por parte de la sociedad.

La economía sumergida en España, tanto por fraude fiscal como a la Seguridad Social, se sitúa en el 23% del PIB, lo que supone un total de 240.000 millones de euros, destacando las operaciones de compra-venta protagonizadas por empresas constructoras e inmobiliarias y las actividades derivadas del ejercicio de las profesiones liberales (www.gestha.es, 2010).

Así, se puede ver cómo el género en los países de acogida actúa como refuerzo de los patrones tradicionales, sirviendo como un factor de opresión económica más. Los países de destino aplican políticas que restringen el acceso a la documentación lo cual agrava estas condiciones laborales que, si bien afectan tanto a hombres como a mujeres, éstas, por el mero hecho de serlo, se encuentran con una doble discriminación (Parella, 2003).

Las motivaciones que llevan a estas mujeres a emigrar son muestras de la transformación que a nivel global se está produciendo en su vida. El proyecto migratorio de las mujeres está unido al mayor acceso a la educación en los países de origen así como a la evolución de su participación laboral o el disfrute de derechos. No podemos olvidar que las pautas o modelos migratorios de estas mujeres están estrechamente vinculadas a su contexto de origen y a las oportunidades y limitaciones que hayan tenido en el mismo.

Así mismo, siguiendo a Parella (2003) las mujeres inmigrantes presentan una gran variedad de proyectos migratorios que rompen con aquellos estereotipos que las presentan como un colectivo homogéneo, pasivo y supeditado a las decisiones de sus maridos.

La “feminización de las migraciones” trae consigo una serie de consecuencias entre las que podemos señalar, por un lado, el efecto llamada a sus conciudadanas, lo que va a reforzar la reproducción de este fenómeno; y, por otro, ellas constituyen una pieza clave en lo que respecta al contacto con sus familias en el país de origen, especialmente con sus hijos.

3. MUJER INMIGRANTE EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO.

Los centros penitenciarios son un claro reflejo de nuestra sociedad, lo que explica que el aumento de la inmigración en nuestro país en los últimos años también se proyecte en las cifras de internos extranjeros en estas instituciones. Sirvan como ejemplo los datos oficiales del año 2007 del Ministerio de Trabajo e Inmigración y del Ministerio del Interior. En ese momento, el número de extranjeros residentes llegaba a 3.979.014, mientras que el de población reclusa extranjera era de 22.977, es decir, el 0,58% sobre la población extranjera total, y el 34,2% de la población reclusa total. Tengamos en cuenta, además, que a principios del nuevo siglo se registraban 8.990 extranjeros en las cárceles españolas, lo que supone un incremento de casi 14.000 personas en 7 años.

El número de mujeres encarceladas en ese mismo año era de 5.592, si bien no sabemos el número de extranjeras, debido a que las estadísticas oficiales adolecen de importantes deficiencias como es la desagregación de los datos en función del género. Aún así, la literatura científica recoge que nuestro país cuenta, junto con Portugal, con el mayor porcentaje de mujeres encarceladas en el contexto Europeo. En la práctica totalidad de los 82 centros penitenciarios que forman la red de IIPP, a mayores de los que son exclusivamente para

mujeres¹, existen módulos de mujeres con una notable presencia de extranjeras, sobre todo latinoamericanas. Se trata de una nueva realidad que convierte a las Instituciones Penitenciarias en espacios multiculturales, que en el caso de las mujeres internas se trata de un nuevo marco condicionado ampliamente por diferentes variables contextuales.

Con todo, es patente el histórico olvido por parte de la Investigación Pedagógica del estudio de la delincuencia, máxime de la institucionalizada, primando las aproximaciones en el campo de la Criminología o la Sociología. Esta nueva realidad demanda investigaciones sobre el perfil individual y social de estas mujeres y la intervención socioeducativa necesaria para lograr su integración social. Justamente, la invisibilidad de las mujeres en el Sistema Penitenciario español, junto a la presencia de extranjeras, será nuestro interés primordial de estudio, ya que en la mujer delincuente extranjera se da una triple discriminación: por ser delincuente, por ser mujer y por ser inmigrante.

Por todo ello, nos hemos planteado como objetivo principal de la Tesis de doctorado analizar la carrera delictiva y el perfil individual y social de las mujeres inmigrantes internas en los Centros Penitenciarios en Galicia para diseñar programas de intervención pedagógica que nos permitan atender su problemática y mejorar sus posibilidades de reinserción social.

4.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CENTRADO EN LA COMPETENCIA SOCIAL

En este contexto, creemos necesario diseñar intervenciones que, fundamentándose en el modelo educativo-comunitario, posibiliten la adquisición por parte de las mujeres de aquellas habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, etc., que puedan serles de ayuda para su vida en libertad.

En el modelo comunitario o de reintegración tratamos el centro penitenciario como un primer paso para las estrategias comunitarias. Para Blanco García (1991) el tratamiento en las instituciones no puede conseguir la integración total del joven, lo cual es trasladado también al ámbito de las mujeres, por lo que sólo constituye el primer eslabón, que debe ir seguido de otras medidas desarrolladas en la comunidad.

De este modo, proponemos llevar a cabo un programa de intervención educativa centrado en la competencia social que tendrá como eje de trabajo aumentar la competencia social de las internas.

Para la comprobación de esta hipótesis, utilizaremos una metodología experimental con un diseño cuasi-experimental de dos grupos (experimental y control) y dos medidas (pretest y posttest). Para lograr nuestros objetivos llevaremos a cabo en primer lugar un estudio de carácter fundamentalmente descriptivo (encuesta y análisis documental), en el que analizaremos la carrera delictiva y el perfil individual y social de las mujeres inmigrantes internas en Galicia. El instrumento principal que utilizaremos será un cuestionario que se hará en base a preguntas cerradas y de escala tipo Likert; y en segundo lugar, realizaremos una investigación cuasi-experimental (metodología experimental) con un diseño de dos grupos, con pretest y posttest en ambos casos y una variable independiente, el programa de intervención. En esta fase se emplearán dos escalas para la medida de las variables cognitivas.

La evaluación del programa tendrá tres fases: inicial, seguimiento y final. En cada una de las mismas emplearemos distintos instrumentos y técnicas (diario de campo, grupo de discusión, etc.)

¹ Hay cuatro prisiones exclusivamente para mujeres en España: Centro Penitenciario de Brieva (Ávila), Centro Penitenciario de Madrid-Mujeres, Centro penitenciario de Dones en Barcelona y Centro Penitenciario de Alcalá de Guadaira (Sevilla). Aunque existen otros centros penitenciarios donde las mujeres residen en áreas separadas de las dedicadas a los hombres.

5.- CONCLUSIÓN

La escasa existencia de estudios realizados, tanto dentro como fuera de nuestra Comunidad, unido a circunstancias contextuales, son algunas de las razones que motivan nuestra intervención en un ámbito de tal complejidad, como es el penitenciario, y teniendo como protagonistas a sujetos de difícil acceso como son las mujeres inmigrantes internas.

Siguiendo a Castels y Miller (1993) diferenciamos una serie de tendencias de los flujos migratorios que podríamos destacar; como es la globalización de la migración, la aceleración de los flujos migratorios, la diversificación de los movimientos migratorios, así como su politización y su feminización.

Podemos decir también que esta feminización se caracteriza por su invisibilidad social ya que, por un lado, ni los estudios existentes ni las imágenes difundidas por los medios de comunicación permiten suponer que casi la mitad de mujeres extranjeras procede de la Europa comunitaria; la explicación puede encontrarse en el terreno ideológico ya que los “europeos blancos” no son percibidos como inmigrantes sino como turistas, residentes ricos o ejecutivos de trasnacionales; y, en el político-administrativo, puesto que cuentan con más facilidades para obtener permisos de residencia y trabajo.

Por lo general, pesan sobre las mujeres mayores restricciones, en lo concerniente a las finanzas y la adopción de decisiones, que sobre los hombres, y esto puede obstaculizar su libertad de movimiento.

La delincuencia femenina, en general, y de las mujeres inmigrantes, en particular, es un problema social que va creciendo en magnitud, por lo que es necesario adoptar medidas de intervención con este colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelantado, J. y Moreno, R. (2005). Ciudadanía y Estado del Bienestar: la inmigración femenina en España, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 67-94.
- Barreiro, X.R. (2006). La memoria histórica de la emigración gallega (1778-1930), en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 195-210.
- Blanco García, A.I. (1991). *Bases para el establecimiento de un modelo de intervención diferencial en el campo de la delincuencia juvenil: Una aproximación biográfica*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid (Tesis doctoral).
- Castels, S. y Miller, M. (1993). *The age of migrations. Population movements in modern world*. Londres: MacMillan.
- Cea, A. y Valles, M. (2009). *Evolución del Racismo y la Xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración
- Instituto Galego de Estadística (IGE) (2010). *Indicadores de población. Galicia 2009*
- Parella, S. (2003). “*Mujer, inmigrante, trabajadora: la triple discriminación*.” Barcelona: Anthropos.
- Ribas, N. (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.
- www.gestha.es (Consulta 10/03/2010)

PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN INICIAL DE ORIENTADORES

Silvia Vázquez Bargiela

Silvia.vazquez9@rai.usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El objeto central de este trabajo es presentar un cuestionario que permita obtener información acerca de las percepciones que los orientadores tienen sobre la formación inicial que han recibido. Se pretende que los datos que podamos extraer a través este instrumento nos concedan información acerca de la formación inicial recibida por los profesionales de la orientación para el desempeño de las tareas propias de la profesión, y sobre la importancia que éstos, desde su punto de vista, les conceden. Para mostrar la importancia de este periodo formativo, se exponen a lo largo de este trabajo las características de esta formación inicial, los diferentes modelos de formación de orientadores, prestando especial atención al modelo centrado en competencias, y la relación entre la formación inicial y el desarrollo profesional. Ya en último lugar se presenta el Cuestionario de Formación Inicial de Orientadores explicando sus características.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, vivimos inmersos dentro de un contexto en constante cambio y caracterizado por profundas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales, donde en muchas ocasiones se pide a los orientadores que realicen tareas, funciones, o que resuelvan problemas, que no han sido tenidos en cuenta en el momento de su formación inicial.

Todo ello demanda una renovada configuración de los profesionales de la orientación, que se ven en la necesidad de recibir una formación adaptada a las nuevas exigencias que muestra la sociedad actual.

Por otro lado, una apuesta por la calidad dentro del sistema universitario, en estos momentos de profundo cambio, demanda el análisis y la promoción de estudios evaluativos que muestren la situación a la que deben hacer frente los estudiantes.

Haciendo referencia al proyecto Tunning Educational Structures in Europe, para la implementación de la Declaración de Bolonia de 1999, (González y Wagenaar, 2003), el diseño de la propuesta formativa comienza por identificar la necesidad social del programa, consultando a las partes interesadas, estando entre éstas, los propios profesionales.

Bajo estas premisas, nace el interés por proporcionar un instrumento a través del cual se puedan percibir las impresiones del estado de la formación inicial de los profesionales de la orientación, desde el punto de vista propio de los orientadores y una vez éstos han finalizado dicha etapa formativa.

Para ello, se elaboró el cuestionario sobre formación inicial de orientadores, presentado en este trabajo, donde también se dará cuenta de la formación inicial de los profesionales de la orientación, los modelos formativos que existen en esta formación, prestando especial atención al modelo centrado en competencias, y a la relación entre formación inicial y desarrollo profesional.

2. FORMACIÓN INICIAL DE LOS ORIENTADORES

En la sociedad actual se plantean cambios, retos y dificultades, que obligan a los profesionales a adquirir una sólida formación intelectual y técnica, junto con un perfil profesional muy polivalente. Centrándonos en los profesionales de la orientación, el surgimiento de las nuevas tecnologías, los nuevos roles que se exigen a los orientadores, o los actuales problemas a la hora de encontrar empleo, han llevado a los trabajadores a desempeñar tareas y funciones que en ocasiones no han estado presentes en su periodo de formación inicial, por lo que se debe tener en cuenta cuáles son éstas necesidades, exponerlas, y asentarlas en los planes de formación.

Feiman Nemser (1983), nos propone cuatro fases diferentes a lo largo de la formación:

- Fase de pre-entrenamiento: en la que se incluyen las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a orientador han vivido.
- Fase de formación inicial: se trata de una etapa de formación formal en una institución específica de formación.
- Fase de iniciación: o etapa que se corresponde con los primeros años de servicio profesional.
- Fase de formación permanente: en la que se incluyen todas las actividades planificadas para mejorar profesionalmente.

Nos centraremos aquí en la fase de formación inicial, que defino como formación inicial, el primer periodo formativo que habilita de forma específica a los estudiantes para un futuro ejercicio profesional, y que concluye con la obtención del título universitario, que los acredita para el desarrollo de la profesión orientadora.

Según la UNESCO (1974), la Universidad ha de crear las bases para la capacitación de los profesionales, teniendo como misión fundamental la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo local.

La formación de orientadores, ha sido una necesidad permanente durante el proceso de cambio que la orientación ha sufrido en los últimos años, incorporándose a un conjunto muy amplio de contextos, y dirigiéndose a un extenso ámbito de la población. Éstas son razones que hacen indudable el cambio que la orientación ha tenido que sufrir, evolucionando y adaptándose a la realidad social, lo que por consiguiente ha hecho que cambien también los roles y funciones de los orientadores.

Según Hervás Avilés (2006), la orientación como profesión ha estado vinculada, desde el principio, a la formación inicial de los orientadores, quienes se han visto acuciados con problemas relacionados con el aislamiento laboral o los conflictos entre la teoría y la práctica, todos ellos vinculados con su formación académica y profesional. Decir que, en la actualidad, estas afirmaciones cobran un elevado interés, al vernos inmersos en el proceso de convergencia europea y la necesaria actualización de la formación de los profesionales de la orientación.

Hasta ahora, teníamos un bloque de carreras universitarias dentro del campo de la Psicología, la Pedagogía y la Psicopedagogía. Los planes de estudio de estas disciplinas tratan distintos aspectos que son necesarios para el posterior desempeño profesional en el campo de la orientación. Pero también existen diferencias notables que condicionan la actuación práctica en la orientación y en la forma de concebir, interpretar, evaluar y operar sobre la realidad a la que enfrentarse.

Así, disciplinas como la psicología, contribuyen a una interpretación de la conducta humana y a una intervención más acorde con esos principios teóricos que la conforman. Por otro lado, la pedagogía se fundamenta en la didáctica y su actuación será en consonancia con esas teorías. Lo que se intenta con la carrera de Psicopedagogía, que se planteó como un modelo de formación integrador que aunará las dos vertientes, psicológica y pedagógica.

En cualquier caso, estas disciplinas conforman un marco teórico que debe ser conectado con la realidad práctica profesional. De ahí que después de esa preparación general, encaminada para ejercer distintos perfiles profesionales, no sólo el de orientador, esas titulaciones deban atender a los distintos perfiles profesionales, competencias y conocimientos que se asocian a cada uno de ellos, para formar a los futuros profesionales en función de su ámbito de actuación.

Todas estas razones nos llevan a la necesidad de conformar un plan de formación inicial basado en una preparación teórica y práctica, que permita integrar teorías y formas de actuación, teniendo en cuenta los problemas que acucian a nuestra sociedad actual.

3. MODELOS DE FORMACIÓN DE ORIENTADORES

No es extraño, ante tal pluralidad de enfoques y elementos que atañen a la formación inicial, que también nos encontremos con distintos enfoques en la formación de orientadores. Rodríguez Espinar (1992), Rodríguez Moreno (1985), Repetto (1992), clasifican los modelos de formación de orientadores bajo las siguientes denominaciones:

- 1) Counseling
- 2) Pedagógicos-instructivos
- 3) Sistemáticos
- 4) Centrados en competencias

3.1. Counseling

También denominado modelo psicoterapéutico, se basa en la existencia de problemas y en la comunicación interpersonal para abordar el problema orientador que corresponda. Se fundamenta en las teorías de la psicoterapia centrada en el cliente y en la cual la relación personal es prioritaria o casi única. El desarrollo de unas condiciones facilitadoras entre formador y estudiante posibilita su propia transferencia a las futuras situaciones de trabajo.

Históricamente ha tenido un rol importante en la formación de orientadores, sobre todo cuando la práctica profesional consistía en aplicar el sistema clínico. Actualmente es un modelo formativo poco utilizado en nuestro contexto. Las actitudes del orientador y sus habilidades de relación y comunicación son más relevantes que sus competencias técnicas, por lo que los aspectos a los que la formación da mayor importancia son: la relación de asesoramiento, las actitudes y habilidades de comunicación, las teorías psicoterapéuticas...

Refiriéndonos a la metodología, hay que señalar que desde un principio tendía al perfeccionamiento de la actuación docente. Por tanto, la supervisión clínica se configura como un proceso en el que profesores y supervisores trabajan conjuntamente. Esta metodología es entendida como una estrategia de desarrollo crítico del profesorado (Villar Angulo, 1990).

Este modelo está enfocado hacia el descubrimiento de relaciones causa-efecto y hacia el desarrollo de hipótesis de otras posibles secuencias causales, con el fin de explicar la conducta y hacer inferencias sobre los clientes y sus contextos.

Como autores que apoyan este modelo señalaremos Shertzer y Stone (1972), Boy y Pine (1976), Rogers...

3.2. Pedagógicos-instructivos

Este modelo se basa en la figura del orientador como instructor-docente, efectuando funciones tanto de docencia como de animación de procesos curriculares y de consulta de profesores, se pretende que el orientado modifique su conducta, por ello, al orientarle se le está enseñando. Se remarca la importancia del concepto de "training". Estos paradigmas implican entrenamiento, capacitación, e instrucción.

Rodríguez Moreno (1984), define la orientación instructiva como actividad intencional del orientador (enseñante) que trata de conseguir cambios en el aprendizaje del orientado, acordes con los objetivos que se pretenden. El orientador deberá poseer, por tanto, la gama de habilidades, destrezas conceptuales, organizativas y prácticas de todo buen profesor.

Como diversos autores que proponen este modelo tenemos a Ivey (1971), Ellis (1981) y Rodríguez Moreno (1984).

3.3. Sistemáticos

Es éste un modelo basado en una concepción sistemática de la orientación, entendiendo el sistema como la relación funcional entre partes o componentes y la organización de éstos en un conjunto (Repetto, 2001).

Interpretan la formación como un conjunto de elementos interconectados que buscan lograr determinados resultados. Para ello se parte del análisis de una situación real, se planifican objetivos observables y concretos, se diseñan los componentes del plan, se seleccionan los medios y recursos y se prevé la evaluación del programa de un modo continuo, con la finalidad de incluir modificaciones y mejorar de forma permanente (el feedback tiene un papel relevante durante el proceso formativo.)

La aplicación de estos programas facilita el establecimiento de las líneas directrices que han de guiar los modelos formativos de los orientadores desde el enfoque sistémico.

Autores que apoyan el modelo son Thoresen (1969) y Rimmer (1981).

3.4. Centrados en competencias

Durante la década de los sesenta comenzó el desarrollo de estos planteamientos aplicados a la formación del profesorado, sin embargo, no fue hasta principios de los ochenta, cuando este modelo fue reconocido como válido y adecuado para la preparación de los profesionales de la orientación.

El modelo de formación centrado en competencias, trata de responder a la necesidad de evaluar la eficacia de la actividad orientadora a través de la rendición de cuentas (accountability), por lo que suele estar muy vinculado al paradigma pedagógico de proceso-producto, y enfatiza los aspectos de rendimiento cuantitativo y de eficacia, en perjuicio de otros de naturaleza cualitativa como son los reflexivos, de ámbito humanístico, etc. Las competencias representan los conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades prácticas que los profesionales deben poseer. Los objetivos, operativos, son expresados en términos de conducta.

El modelo competencial tradicional (CBTE, Competency Based Training Programs), significa superar el de carácter instructivo o académico, centrado en contenidos curriculares (Sobrado, 1996), considerando que “el saber respecto a” es la base para la transferencia de una teoría a la acción. Entre las habilidades del orientador están los conocimientos en psicología evolutiva, teorías del aprendizaje, test, técnicas de diagnóstico, de asesoramiento, dinámica de grupos, etc. (Sobrado, 2000).

Las críticas que le surgen tienen en cuenta el rendimiento cuantitativo, al estar conexas al paradigma proceso-producto y acentuar la eficacia. De todos modos, en la actualidad, el modelo de competencias supera estas limitaciones esenciales al basarse menos en las capacidades cognoscitivas de carácter potencial y más en las habilidades, o actitudes, simultaneando las competencias técnicas, procedimentales y actitudinales, con las de carácter participativo, creativo, etc. Consiste el modelo actual en una proyección mayor en la acción y en nuevas habilidades y competencias creativas, éticas, participativas..., superador de las antiguas capacidades, conductas y competencias clásicas. Actualmente es un modelo válido de formación y desarrollo (Sobrado, 2000).

En general, predomina cierta tendencia a seguir este modelo basado en la formación en competencias, y se debe además, tener en cuenta, que desde el proyecto europeo de formación de orientadores presentado por Task-Force ha sido propuesto como la metodología más indicada para seguir en un futuro currículo de formación de orientadores europeos.

Manzanares (2004), define la adquisición de competencias como la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas.

La competencia, es definida por el Marco Europeo de Cualificaciones, como una demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; describiéndose en términos de responsabilidad y autonomía (Arbizu, 2008).

Desde este modelo, (Repetto y Pérez-González, 2007; Vélaz de Medrano 2008), las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, predisposiciones motivacionales, capacidades y disposiciones, y cuyo logro debe ser constatado. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos (Yáñez, 2006).

Según Hervás Avilés (2006), las principales razones para adoptar este enfoque provienen, por un lado, de las instituciones y los empleadores que contratan a los titulados, quienes demandan una formación basada en competencias para poder contar con recursos humanos que no sólo posean competencias técnicas, sino también metodológicas, humanas y sociales.

La Asociación Internacional de Orientación educativa y Profesional (AIOEP, 2003), definió un conjunt de competencias orientadoras, clasificadas en:

3.4.1. Competencias centrales

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Aprender y atender las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Sensibilidad social e intercultural.
- Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.

3.4.2. Competencias especializadas

- Diagnóstico
- Orientación educativa
- Desarrollo de la carrera
- Orientación personal o counselling
- Gestión de información
- Consulta y coordinación
- Investigación y evaluación
- Gestión de programas y servicios
- Desarrollo comunitario
- Inserción laboral o empleo

4.-RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

Fue en 1960, con el tratamiento de la elección ocupacional como proceso evolutivo, cuando se popularizó el término *career* y el concepto *career development*, que poco a poco desplazaron a términos más estáticos como el de profesión. En ese momento se rompía con la barrera restrictiva de concebir el desarrollo profesional en momentos transversales o críticos de la vida de una persona.

Holly (1989) y Lieberman y Miller (1990), entienden que el desarrollo profesional es un proceso que implica cambios curriculares, dado que para ellos se traduce en la indagación continua del profesional sobre su práctica.

Según Lobato (1996), requiere también entender que las distancias entre el mundo de la Universidad (formación inicial), y el mundo del trabajo (desarrollo profesional), debe reducirse si se quiere que los profesionales en formación encuentren facilidades para desenvolverse adecuadamente en el segundo. Para ello, se debe considerar que el desarrollo profesional comienza ya en la Universidad, en el tipo de conocimiento profesional que se proporciona a los futuros profesionales, y lo más importante, en la forma que estos acceden a ese conocimiento, ya que este factor determinará de forma clave el interés y la forma de aprender en el futuro. Es decir, el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial (Fullan, 1987).

Haciendo referencia a Vélaz de Medrano (2008), se han identificado las dimensiones y factores que configuran en mayor medida el desarrollo profesional, entre ellas, la formación inicial:

- El espacio profesional (la ocupación).
- La formación inicial y permanente (“las competencias”).
- El modo de acceso a la profesión (especialmente a las profesiones reguladas).
- Funciones y tareas (preescritas en las normas, demandas, deseadas por el profesional, etc.)
- La promoción.
- El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional (cómo se la “representa”).
- Las condiciones laborales (salario, recursos).
- La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar).
- El espacio social, es decir, la consideración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Desde el estudio elaborado por Repetto, E. y Vélaz de Medrano, C. (1995), se contempla la formación del orientador como un elemento esencial de su desarrollo profesional, considerando la percepción de su utilidad para el desempeño ulterior de su trabajo.

Se entiende que el desarrollo profesional incluye todas aquellas actividades (formales, informales, individuales, en grupo...) en las que los profesionales se implican, con el objetivo de adquirir o mejorar sus conocimientos, habilidades o acciones. El concepto tiene que ver con crecimiento y cambio a lo largo de la vida.

5. CUESTIONARIO

Se presenta a continuación, en último lugar, y una vez ya explicada la importancia y las características de la formación inicial de los orientadores, el cuestionario elaborado para evaluar las percepciones que los orientadores tienen sobre la formación inicial que han recibido.

Este cuestionario consta de un total de diez ítems, atendiendo los cuatro primeros a cuestiones que permiten clasificar a los encuestados dentro de categorías, como son: la edad, el sexo, la titulación cursada y el desempeño de funciones de orientación dentro de los diferentes ámbitos; además, en futuras aplicaciones, estas clasificaciones nos permitirán estudiar los resultados del cuestionario en función de dichas variables.

Los seis ítems restantes hacen referencia a: la satisfacción general con la formación recibida para desarrollar tareas relacionadas con la orientación, la importancia de la formación inicial en el desarrollo profesional, el interés por seguir formándose, el nivel de aplicabilidad de la formación, la valoración de la formación (tanto inicial como práctica) recibida en las diez competencias orientadoras que propone la AIOEP, y la valoración y preferencia por las diferentes áreas de orientación. Todas estas cuestiones están relacionadas de forma directa con la formación inicial, y nos permitirán tener conocimiento de las percepciones de los propios estudiantes.

Además, cuenta con un último apartado que permite recoger las opiniones de los participantes que no han sido tenidas en cuenta en la elaboración del cuestionario, y que los encuestados puedan percibir como importantes, lo que aportará informaciones más amplias a la hora del análisis de resultados.

Los sujetos responden valorando, según una escala tipo Likert (1932), con cinco categorías comprendidas entre 1 (poquísimo), 2 (poco), 3 (bastante), 4 (mucho) y 5 (muchísimo). La última opción de observaciones permite además obtener respuestas de carácter abierto.

5.1. Cuestionario sobre formación inicial de orientadores

Debido a la importancia que posee la formación inicial en el desarrollo profesional de los orientadores, se decidió realizar un estudio que aporte información sobre cómo ésta es percibida por ellos, y para esto pedimos tu colaboración en la cumplimentación del siguiente cuestionario. Por favor, responde a las preguntas que se realizan y señala con una cruz donde se indica, evaluando sobre una escala comprendida entre 1 (poquísimo) y 5 (muchísimo), de acuerdo con tu valoración. Muchas gracias por tu cooperación.

Edad

☐ De 20 a 25 ☐ De 26 a 30 ☐ De 30 a 35 ☐ De 36 a 40 ☐ Más de 40

Género

☐ M ☐ F

Indique cuál es tu formación académica inicial (titulación cursada).

☐ Licenciado en Psicopedagogía

☐ Licenciado en Pedagogía

☐ Licenciado en Psicología

☐ Otra: indique cual. _____

¿Desempeñas funciones de orientación?

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo indique en qué ámbito:

☐ Educación

☐ Trabajo

☐ Social☐ Otro: _____

Indica el grado de satisfacción general sobre la formación inicial recibida para desarrollar tareas relacionadas con la orientación.

1	2	3	4	5

Valora la importancia que ha tenido la autoformación en tu desarrollo profesional.

1	2	3	4	5

Cuál es tu grado de interés por participar en actividades de formación continua.

1	2	3	4	5

Valora el nivel de aplicabilidad que ha tenido la formación inicial que has recibido.

1	2	3	4	5

Valora, sobre la escala de 1 (poquísimo) a 5 (muchísimo), la formación inicial que consideras has recibido en los siguientes ámbitos de la Orientación:

	Formación Inicial	
	Teórica	Práctica
Diagnóstico		
Orientación Educativa		
Desarrollo de la Carrera		
Orientación Profesional		
Orientación Familiar		
Desarrollo Comunitario		
Tutoría		
Evaluación e Investigación		
Empleo y Colocación		
Gestión y Administración de servicios y programas		

Valora, según la escala anterior, y ordena según tu preferencia (de mayor a menor) las siguientes áreas:

	Valoración	Ordenación (1º, 2º...)
Orientación Educativa		
Orientación Laboral		
Formación de formadores		
Docencia		

Educación Social		
Investigación		
Recursos Humanos		
Otras:		

Observaciones:

6. CONCLUSIONES

Una vez expuesta la importancia de la formación inicial de los orientadores, se espera poder realizar en el futuro un estudio en el que utilizar el Cuestionario de Formación Inicial de Orientadores, con la creencia de que los resultados que se extraigan serán útiles para poder obtener conclusiones sobre la formación de los profesionales de la orientación.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales*. Asamblea General, Berna, 4 de septiembre de 2003. Consultado el 26/02/2010 en <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencies-spanishDru.doc>
- Arbizu Echávarri, F. (2008). *Reconocimiento, evaluación y acreditación de cualificaciones profesionales*. Consultado el 26/02/2010 en internet http://www.uned.es/feop-reop/web/JORNADAS_EUROPEAS/presentaciones/.
- Boy, A.V. y Pine, G.J. (1976). *El consejero escolar. Un nuevo concepto*. Madrid: Narcena.
- Ellis, A., et al. (1981). *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Feiman Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Fullan, M. (1987). Implementing the Implementation Plan". En M. Widenn y I. Andrews, (Eds.): *Staff Development for School Improvement*. London: Falmer Press.
- Hervás Avilés, R. M^a. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Holly, M.L. (1989). Perspectives on teacher appraisal and professional development. En H. Simons, y J. Elliott: *Rethinking appraisal and assessment*, Milton Keynes: Open University Press.
- Ivey, A. (1971). *Microcounseling: Innovations in interviewing training*. Springfield, III: Charles E. Thomas.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Encyclopedia of educational research, 6th Edition*. New York: MacMillan.
- Likert, E. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, (22), 44-53.
- Lobato, C. (Ed.) *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad*. País Vasco: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

- Malik, B. (1996). Relación entre la formación inicial recibida para el desempeño de tareas de orientación académica y la importancia concedida a éstas por los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12, (7), 293-300.
- Manzanares Moya, A. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*, n.56, v.2, pp.289-303.
- Peralta Sánchez, F. J. (2005). Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, (3), 2005-226
- Repetto Talavera, E. (1992). Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión Europea. *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AIOEP.
- Repetto Talavera, E. y Vélaz de Medrano Ureta, C. (Dir.) (1995). *El desarrollo profesional de los orientadores en Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuesta de mejora*. Consultado el 23/02/2010 en internet, <http://www.redinet.mec.es>
- Repetto Talavera, E., Ballesteros Velázquez, B. y Malik Liévano, B. (2001). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Repetto, E. y Pérez-González J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, (1), 92-112.
- Rimmer, S. M. (1981). A Systems Approach Model for Counselor Education Program Development and Redefinition. *Counselor Education and Supervision*, 21, (1), 7-15.
- Rodríguez Espinar, S. (1992). Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 49-67.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1984). La dimensión instructiva de la orientación. El orientador como facilitador de los procesos básicos de aprendizaje. *III Jornadas de Orientación Educativa. La orientación ante las dificultades del aprendizaje*. Valencia: AEOP.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1985). Problemática y tendencias actuales en la formación de Orientadores. *Actas del I Congreso de Orientación Escolar y profesional ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: MEC/INEM
- Sánchez García, M. F.; Álvarez González, B.; Manzano Soto, N. y Pérez-González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 3, (20), 284-299.
- Shertzer, B. y Stone, S. C. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- Sobrado Fernández, L. M. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *Relieve*, 2, (2). Consultado el 20/02/2010, en internet, http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm
- Thoresen, C. E. (1969). The Systems Approach and counselor Education: Basic Features and Implications. *Counselor Education and Supervision*, 9, 3-17.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: I.C.E. y Publicaciones de la Universidad de Granada.
- UNESCO (1974). *Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y Profesional*. Paris: UNESCO.
- Yániz, C. (2006). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico 1º*. Consultado el 23/02/2010, en internet, http://www.redu.m.es/Red_U/m1

ANÁLISIS DEL APEGO SEGURO Y LA RELACIÓN CON EL ESTILO DE EDUCACIÓN DE LA MADRE

Carmen Vázquez de Prada Belascoáin

carmenvdp@gmail.com

Universidade da Coruña. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Resumen

En este estudio se analizan y trabajan las conductas y patrones del apego seguro, basadas en las teorías de John Bowlby y Mary Ainsworth. Estos autores aportaron nuevas metodologías de evaluación para medir el apego, que se tradujeron en numerosos estudios que avalaban la importancia de las experiencias tempranas para el funcionamiento socioemocional posterior (alta autoestima, competencia social, autocontrol, empatía, afecto positivo, etc.). Se han traducido y adaptado dos instrumentos de evaluación, uno para medir el apego seguro y el segundo para analizar las prácticas parentales y estilos de educación de las madres, para comprobar la relación que existe entre el apego seguro del niño y algunos comportamientos y pautas de crianza de la figura principal. La muestra de este estudio la forman 27 madres con una media de edad de 36 años.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La teoría del apego comenzó a desarrollarse empíricamente con J. Bowlby y Mary Ainsworth en la década de los ochenta, ellos definen el apego como “el lazo emocional que se establece entre el niño y uno o más cuidadores por los que muestra preferencia, con los que se siente seguro y receptivo a las manifestaciones de afecto y de los que teme separarse” (Cantón Duarte, J. 2000)

Estos son los puntos que se van a desarrollar brevemente en esta investigación:

- a) principios de la teoría del apego
- b) sistemas de evaluación
- c) tipos o patrones del apego
- d) la madre o cuidador principal (pautas de crianza)
- e) variables contextuales: calidad de las relaciones matrimoniales, conflictos de pareja, apoyo social, inestabilidad económica, nacimiento de un hermano, etc.
- f) Consecuencias de los patrones de apego desarrollados por el niño en su competencia cognitiva (inteligencia, rendimiento académico, autovaloración) y social

1.1. Principios de la Teoría del Apego (John Bowlby y Mary Ainsworth)

La orientación teórica de John Bowlby se basaba en su firme convicción de que las relaciones familiares tempranas influyen fuertemente en el desarrollo de la personalidad, y que incluso, esta microcultura familiar es más importante que la genética en la salud mental del individuo. Un apego inseguro, podría causar problemas psicológicos permanentes.

Según este autor, las relaciones de apego van variando en una secuencia de cuatro fases:

- Fase de orientación y señalización social indiscriminada (semana 8 a semana 12 de vida del bebé): no es capaz de diferenciar con claridad a unas personas de otras, simplemente acepta a todo aquel que le proporciona comodidad.
- Fase de sociabilidad discriminante (hasta los 6-8 meses), el niño ya sí muestra una preferencia por determinadas personas y comienza a orientar sus señales y conductas hacia la figura de apego principal.
- Fase del apego (desde los 6 meses a los 3 años): el niño utiliza la figura de apego como base segura, protesta cuando se marcha, sobre los diez meses comienza a “extrañar” (miedo por los extraños).
- Fase de la regulación (a partir de los tres-cuatro años): comienza a entender mejor sus sentimientos y los del adulto, utiliza palabras, abrazos y otras estrategias para influir en la conducta de la figura principal de apego.

La meta principal de todas estas conductas es el sentimiento de seguridad, “las señales que promueven la proximidad y el contacto del niño con su cuidador dependen de lo apropiada y rápida que sea su respuesta” (Cantón Duarte, 2000, p.78). Cuando los niños perciben que sus iniciativas con la madre tienen éxito, comienzan a establecer una interacción activa y feliz, y terminan desarrollando unas relaciones seguras de apego.

Mary Ainsworth estudia, principalmente, el concepto de sensibilidad de la madre a las señales del hijo. Señala, entonces, tres patrones de relaciones: seguras (niños que lloran poco y parecen contentos en presencia de la madre. La madre posee una gran sensibilidad hacia su hijo), inseguras (lloran con frecuencia, incluso en presencia de las madres) y no apegadas (no existe una conducta indiferente hacia la madre). Por tanto, es el papel de la madre el que toma especial relevancia en el tipo de apego que después se produce. Las prácticas de crianza son las que dictaminan el tipo de apego.

1.2. Sistemas de evaluación

La Situación Extraña: método diseñado para analizar el equilibrio entre las conductas del apego y de exploración en condiciones de bajo y alto estrés. Su objetivo es ir provocando estrés en el niño de forma escalonada y observar los subsiguientes cambios de conducta con el cuidador (Cantón Duarte, J. 2000). A través de este sistema se evalúa la conducta de apego del niño para así permitir la clasificación de los tipos o patrones de apego.

“El éxito de la Situación Extraña produjo un relativo abandono al enfoque original de Ainsworth centrado en las relaciones madre-niño en su contexto natural” (Cantón Duarte, J. 2000). De esta forma Waters y Deane (1985) a través del Attachment Behavior Q-set, volvieron a investigar el apego fuera del laboratorio. La versión más reciente del Attachment Q-set data de 1995, y es un procedimiento creado para evaluar las conductas de apego de niños entre 12 meses y 5 años en el contexto evolutivo real donde se producen las relaciones. Más adelante se detalla este procedimiento de evaluación, que es en el que se basa esta investigación. Existen otros sistemas de evaluación que también pretenden medir

el apego, como es el PAAS (Evaluación del apego en niños de preescolar), el “Completamiento de Historias” de Main, Kaplan y Cassidy (1985).

1.3. Patrones o tipos de apego

- Seguro (tipo B): gran interacción con la figura de apego, intercambiando objetos, patrón de alejamiento-proximidad-alejamiento, e interacciona en la distancia. Se muestra triste cuando se va, y en el reencuentro muestra conductas de acercamiento y confort. Al poco tiempo, vuelve a sentirse seguro y comienza otra vez el juego y la exploración. El niño muestra un recelo normal cuando se introduce la persona extraña, seguido de una implicación paulatina en la exploración del lugar y de los objetos o en el intercambio social con la persona desconocida.
- De evitación (tipo A). Muy activo con los juguetes pero sin vínculo con la figura de apego, no la implica en sus juegos. No interactúa con el cuidador, escasa o nula ansiedad por la separación, ni lo busca ni llora en esta situación. Se muestra amistoso con la extraña.
- Ambivalente (tipo C). Interactúa muy poco con su cuidador y cuando lo hace, muestra una conducta ambivalente. Al separarse se angustia y llora, pero de forma pasiva, no lo busca. En el reencuentro, se resiste al contacto y no se consuela fácilmente. Además no puede volver a explorar, se resiste y es incapaz de distanciarse, por tanto el adulto no funciona como base segura. No interactúa con la extraña, ni la responde ni se deja consolar.
- Desorganizado (tipo D). Main y Solomon (1986, 1990) fueron los que clasificaron y crearon este nuevo modelo de patrón de conductas con una ausencia clara de estrategias para afrontar la separación y la reunión. Combinan características contradictorias de distintas estrategias. Parece reflejar la vivencia de conflictos, miedo y confusión con respecto a su figura de apego. Hay estudios que muestran una relación con alguna experiencia traumática de apego de la madre durante su infancia sin resolver aún.

Las razones por las que los niños desarrollan uno u otro tienen que ver con sus diferentes modelos internos de trabajo, es decir de los esquemas mentales que se hacen de sí mismos y de los demás con quienes se relacionan.

En este estudio se analizan y trabajan las conductas y patrones del apego seguro. Entre las conductas más características de la madre que proporciona este tipo de apego se encuentran: disponibilidad, paciencia, consistencia en su comportamiento y facilitadora. Cooperación con su hijo para no interceder en el juego de éste, y mantiene un clima positivo para que se produzca la interacción. Se sabe también, que cuando hay una armonía en la relación temprana con el niño, éste desarrolla un apego seguro y una amplia gama de conductas socioemocionales (Richers, J. Waters, E., 1991) tales como alta autoestima, competencia social, autocontrol, empatía y afecto positivo.

1.4. La madre o cuidador principal (pautas de crianza)

Se han hecho numerosos estudios que confirman la importancia de la conducta interactiva de la madre, y sobre todo su sensibilidad (rapidez y adecuación) hacia las señales del niño, muchos de estos estudios están basados en las investigaciones de Ainsworth, más arriba comentadas. Es el adulto el que determina el ambiente de crianza necesario para el desarrollo de un apego seguro. La educación es un proceso dinámico que incluye compor-

tamientos específicos y únicos de los padres y que tienen un impacto muy significativo en el desarrollo del niño (Platz & Fox, 1993).

1.5. Variables contextuales

De acuerdo con datos de estudios recientes, en el estudio del apego no se pueden dejar de lado, variables tales como: la calidad de las relaciones matrimoniales, los conflictos de pareja, el apoyo social, la inestabilidad económica, nacimiento de un hermano, etc.

1.6. Consecuencias en las competencias cognitiva y social

Centrándonos en la primera, el apego se ha relacionado con la inteligencia, el rendimiento académico, la autovaloración y confianza en sí mismo o la persistencia en las tareas. En cuanto a la competencia social, el apego se relaciona con el comportamiento prosocial, la expresión de emociones positivas, la habilidad para la solución de conflictos, el establecimiento y mantenimiento de amistades o la conducta escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

n=27

	Media	Desv. tip
Edad madre	36 años	2,29
Nº hijos	1,88	0,80
Edad hijos	2,5 (28,5 meses)	1,1 (ó 13 meses)
		%
Nivel de estudios	Hasta BUP o COU	3,7%
	Graduado-Licenciado	55,5%
	Master-Postgrado	40,6%
Trabajo	Sólo en casa	11%
	Fuera de casa	89%
Horario laboral	Jornada completa	62,5%
	Media jornada	12,5%
	Reducción jornada	25%

Se contactó, originalmente, con 42 madres, pero finalmente, respondieron adecuadamente al Q-sort (medida adaptada del apego seguro) 33 sujetos, de los cuales sólo 27 contestaron también el PBC (Parent Behavior Checklist ó cuestionario sobre prácticas de crianza parentales). De esta forma, el total de la muestra de esta investigación es de 27 madres de entre 30 y 39 años. La edad media de las madres es de 36 años. El nivel educativo de las madres es de un 55,5% graduadas o licenciadas, un 3,7% con estudios de hasta BUP o COU y un 40,6% han terminado un master o postgrado. De las 27 madres de este estudio, el 11% trabaja sólo en casa, y el resto, el 89% también lo hace fuera de casa. De éstas, el 62,5% trabaja toda la jornada, el 12,5% lo hace a media jornada y el 25% tiene una reducción de jornada.

n = 27

		%
Sexo hijo	Varón	48%
	Mujer	52%
Edad hijos	< 2 años (hasta 24 meses)	41%
	>2 años (a partir de 25 meses)	59%
Hermanos	Puesto 1	59%
	Puesto 2	30%
	Puesto 3	11%

En cuanto a datos de los niños, la media de hijos por madre es de 1,88, donde el 59% ocupa el puesto número 1 entre sus hermanos, el 30% el puesto número dos y el 11% el número 3. Las madres que tenían más de un hijo, han sido preguntadas sólo por uno de ellos, el que más se ajustara al rango de edad apropiado para evaluar el apego seguro (entre 10 meses y 4 años). El 48% de los hijos eran varones y el 52% mujeres y el 59% de los niños tenían más de 25 meses, mientras que el 41% eran menores de dos años.

2.2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos de este estudio son:

- Ver la relación que existe entre el apego seguro del niño, con la figura principal, que en este caso corresponde a la madre, y el comportamiento de la madre hacia determinadas conductas del niño.
- Analizar determinadas variables que tienen que ver con pensamientos y esquemas mentales de la madre con respecto a sus hijos (ejemplo: analizar su grado de satisfacción como madres, si existe o no concordancia con la educación que las madres recibieron de sus padres, si les gusta la personalidad de su hijo).
- Analizar las estrategias educativas efectivas de las madres con respecto a las variables socio-demográficas (edad de los niños, edad de las madres).
- Las hipótesis:
 - El apego seguro correlaciona positivamente con puntuaciones bajas en el factor de disciplina de la madre, en el PBC.
 - El apego seguro correlaciona positivamente con puntuaciones medio-altas en los factores de Afecto (“nurturing”) y Expectativas, del PBC.
 - Estrategias efectivas de la madre correlacionan positivamente con su grado de satisfacción hacia su rol como madre, y con el grado de satisfacción de la madre hacia la “personalidad” de su hijo.
 - Las estrategias educativas de la madre varían en función de la edad de su hijo. Las expectativas de la madre con respecto al desarrollo de su hijo serán mayores cuanto más pequeños sean los niños y menores según van avanzando en edad.

El estudio está basado en respuestas de la madre sobre la conducta de su hijo y su propia conducta, así que se presume la “subjetividad” que esto implica.

2.3. Instrumentos de medida y obtención de datos

2.3.1. PBC: pautas de crianza parentales (Parent Behavior Checklist)

Se ha utilizado la forma corta del PBC original (de 100 ítems, Fox, 1994). Esta forma abreviada del PBC incluye 32 ítems con tres subescalas (disciplina, afecto y expectativas). Es un cuestionario que pretende medir comportamientos y expectativas de los padres sobre el desarrollo y conducta de sus hijos. En este caso analizamos el punto de vista de la madre. A estos 32 ítems, se han añadido 4 ítems más que miden aspectos diversos, como por ejemplo, la satisfacción de la madre, con su rol de madre, o el grado de satisfacción con respecto a la personalidad de su hijo. Las tres subescalas del PBC traducido y adaptado son:

- a) Disciplina: diez ítems que evalúan respuestas de los padres a conductas desafiantes de sus hijos (por ej. “Cuando mi hijo se coge una rabieta, yo le pego una bofetada”).
- b) Educación-Afecto: diez ítems que miden conductas específicas positivas que promueven el desarrollo psicológico del niño (ej. Llevo o refuerzo a mi hijo para que aprenda cosas nuevas)
- c) Expectativas: doce ítems que miden las expectativas de los padres sobre el desarrollo del hijo (ej. Mi hijo debe ser suficientemente maduro como para compartir sus juguetes)

Todos los ítems se miden siguiendo una escala de frecuencia de 4 puntos. Estrategias efectivas de los padres se asocian con puntuaciones bajas en “disciplina”, puntuaciones altas en “cariño” y puntuaciones medias en “expectativas”. En una población de 1.056 madres pertenecientes al ámbito urbano (Fox, 1992), la consistencia interna, medida a través del coeficiente alfa, para cada una de las subescalas era de: Disciplina = 0.85, Educación = 0.73 y Expectativas = 0.93. La fiabilidad total del cuestionario en este estudio, medida a través del alfa de Cronbach es de $\alpha = ,887$ (meritoria)

El PBC (Parent Behavior Checklist ó prácticas de crianza parentales) se ha tenido que traducir al español (inglés-español) y revisar la misma por varias personas.

2.3.2. AQS “The Attachment Q-set”

Es un método psicométrico que mide las conductas de apego seguro, en el ambiente familiar del niño. Se basa en un método de observación, que requiere de formación previa para garantizar la objetividad del observador y la calidad y puntuación de las conductas del niño. La primera publicación del Q-set constaba de 100 ítems (Waters & Deane, 1985) y se puede decir que trataba de ser un índice (teórico y psicométrico) de la calidad de la conducta de apego de un niño pequeño en el contexto evolutivo real. Esta investigación está basada en la versión 3 del Q-set, que consta de 90 ítems que consisten en 90 tarjetas con afirmaciones cortas describiendo la conducta de un niño, por ejemplo “rara vez pide ayuda a la madre” o “si la madre lo coge deja de llorar y rápidamente se recupera después de un susto o enfado”. El evaluador, que ha observado previamente la relación del niño con su madre, ordena las tarjetas en nueve pilas que van desde la que mejor describe al niño en cuestión al montón con las descripciones que menos encajan con las conductas observadas. Las que más se ajustan a la conducta del niño se colocan en las pilas 9, 8 y 7, y las menos en las pilas opuestas (3, 2 y 1). Las dudosas se colocan en las pilas centrales. Las pilas corresponden a la puntuación obtenida. El sistema de evaluación que se utiliza es el llamado “método de criterio”. Un grupo de expertos clasifica los ítems describiendo al niño ideal en apego seguro a la madre. Así, se valoran las conductas de apego de cualquier niño, en función de su similitud con la clasificación criterio.

Adaptación del AQS a formato cuestionario (autoinforme): Por la inviabilidad del formato de observación en este estudio, se decidió convertirlo a cuestionario, sabiendo las desventajas y dificultades que esto conlleva. Lo primero y más importante es que el AQS es un instrumento de observación, no es un cuestionario. Además, es la madre la que responde sobre la conducta de su hijo, y por tanto, la pérdida de objetividad es evidente. Por otro lado, la principal ventaja de convertirlo en cuestionario ha sido ganar número de sujetos. Con el método de observación seguido por el Q-Sort, teniendo en cuenta que no se tenía la formación adecuada (requiere de un entrenamiento en profundidad para poder recoger lo más objetivamente posible las conductas de la madre y el niño), se hubieran evaluado como máximo a 4 niños. De esta forma se ha conseguido una muestra de 27 sujetos.

En base a la traducción al español ya existente del Q-set, y a la descripción de los ítems en inglés, se ha adaptado el texto de cada ítem, adaptando expresiones al castellano y tratando de mejorar el sentido de cada enunciado. Se ha seguido la misma escala de valoración (del 1 al 9) que en el método de observación original, con el objetivo de poder valorar el cuestionario de la misma manera que se valora el Q-sort original. El rango iría de la puntuación 1, que corresponde a una conducta muy poco característica del niño, a una conducta muy característica y frecuente en el niño, la puntuación 9. Como decíamos antes, es la madre la que responde en primera persona sobre las conductas más o menos características de su hijo.

Ha sido evaluado y revisado varias veces por un experto, pero no baremado, por cuanto no se conoce ni la fiabilidad ni la validez de este instrumento, en una muestra grande. La fiabilidad del Q-set autoinforme en este estudio, medida a través del Alpha de Cronbach es $\alpha = ,835$

2.4. Procedimiento

Se han seleccionado madres que tuvieran hijos de entre 10 meses y 3 años. Se les ha pedido su colaboración mandándoles el cuestionario vía e-mail con una breve instrucción de cómo rellenarlo. En un mes y medio se han recibido todas las respuestas. Se contactó con 20 madres de forma directa, y las restantes 12, de forma indirecta, a través de las primeras, que han reenviado el mail con las instrucciones y el cuestionario, a sus amigas, familiares ó conocidas. Algunas madres se quejaron de la longitud del cuestionario (90 ítems, son demasiados para este tipo de formato). Sería conveniente acortarlo para próximos estudios, ó sólo preguntar por el factor relevante para la investigación (en este caso sería el de seguridad, que lo forman 31 de los 90 ítems del cuestionario).

Como se ha comentado anteriormente, se ha pedido a las madres que valoren las conductas de base segura de sus hijos. Se ha considerado oportuno considerar cuántas de las 31 conductas de base segura identificadas por los expertos en apego son identificadas por las madres como conductas muy características del comportamiento de sus hijos en lugar de codificar las puntuaciones del AQS simplemente como seguras o inseguras.

Se ha enviado el cuestionario PBC a todas las madres que rellenaron el Q-sort, para que lo cubrieran. Se introdujeron 4 ítems que al final no se han tenido en cuenta en el análisis de los resultados. Se ha tenido que insistir para no perder a demasiados sujetos, y aún así, han rellenado este cuestionario 27 sujetos del total de la muestra anterior, 33, es decir, 6 sujetos menos.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS

3.1. PBC (Parent Behavior Checklist ó pautas de crianza parentales)

Una vez que las madres cubren el PBC, las puntuaciones directas obtenidas se transforman en puntuaciones T (50, 10) en función de la edad de los hijos. En este estudio se ha considerado como puntuación “promedio” aquella que está dentro de 1 (desviación típica en torno a la media). Si la puntuación se desvía más de 1 ($DE > 1$) por encima de la media se considera “alta” y por debajo se considera “baja” (ver tabla 1)

Grupo al que pertenecen las “expectativas”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	3	11,5	11,5
	Medio	17	65,4	65,4
	Alto	6	23,1	23,1
	Total	26	100,0	100,0

Grupo al que pertenece la “disciplina”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	3	11,5	11,5
	Medio	20	76,9	76,9
	Alto	3	11,5	11,5
	Total	26	100,0	100,0

Grupo al que pertenece la “educación”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	3	11,5	11,5
	Medio	17	65,4	65,4
	Alto	6	23,1	23,1
	Total	26	100,0	100,0

Como se puede observar, las estrategias parentales de la muestra objeto de estudio son muy homogéneas en las 3 subescalas. Más del 50% de las respuestas se encuentran en la media. Y, por tanto, se puede concluir que las estrategias son efectivas para la dimensión de expectativas, de acuerdo a los resultados baremados del PBC. Con respecto a las otras dos dimensiones, se consideran estrategias realmente efectivas, las que corresponden a puntuaciones bajas en disciplina y altas en afecto (no medias en ambas, como los resultados de este estudio).

3.2. Q-set

Como se ha comentado anteriormente, se ha pedido a las madres que valoren las conductas de base segura de sus hijos. Se ha considerado oportuno considerar cuántas de las 31 conductas de base segura identificadas por los expertos en apego son identificadas por las madres como conductas muy características del comportamiento de sus hijos, en lugar de codificar las puntuaciones del AQS simplemente como seguras o inseguras. De esta forma, se introduce una mayor variabilidad en los datos recogidos para permitir comprobar la relación entre las conductas parentales y sus efectos en el desarrollo socioemocional de sus hijos.

Para comprobar la existencia de diferencias en la identificación de las conductas de base segura en función de las prácticas parentales se realizaron sucesivos análisis de varianza no paramétricos con cada una de las dimensiones del PBC, a través del estadístico Kruskal-Wallis. Los resultados se recogen en las siguientes tablas:

Dimensión “Expectativas”

Expectativas		N	Rango promedio
Conductas de Seguridad	Bajo	3	7,67
	Medio	17	11,88
	Alto	6	21,00
	Total	26	

Dimensión “Disciplina”

Disciplina		N	Rango promedio
Conductas de Seguridad	Bajo	3	14,00
	Medio	20	13,05
	Alto	3	16,00
	Total	26	

Dimensión “Educación”

Educación		N	Rango promedio
Conductas de Seguridad	Bajo	3	8,83
	Medio	17	13,26
	Alto	6	16,50
	Total	26	

Sólo en el caso de las expectativas se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($H(2,26)=8.32, p<.05$). Las madres cuyas expectativas evolutivas para sus hijos son más altas, identifican más conductas de base segura en sus hijos que las otras madres.

Con respecto a la relación entre las prácticas parentales y determinadas variables sobre la satisfacción de la madre, no se han encontrado diferencias significativas.

Pero, tal y como muestra la tabla de abajo, podemos observar como sí hay diferencias significativas ($F(1,25) = 64.22, p=0,000$) cuando relacionamos la edad de los niños con el PBC (prácticas parentales). Es decir, como se preveía en las hipótesis de esta investigación, cuanto menor es el niño, mayores las expectativas puestas sobre su educación y desarrollo evolutivo.

ANOVA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
PBCdisciplina	Inter-grupos	13,470	1	13,470	,569	,458
	Intra-grupos	591,938	25	23,678		
	Total	605,407	26			
PBCafecto	Inter-grupos	25,339	1	25,339	1,741	,199
	Intra-grupos	363,847	25	14,554		
	Total	389,185	26			
PBCexpectativas	Inter-grupos	2188,684	1	2188,684	64,223	,000
	Intra-grupos	851,983	25	34,079		
	Total	3040,667	26			

En este estudio no se han encontrado diferencias significativas en relación al grado de satisfacción de la madre y las prácticas de crianza.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido comprobar la relación entre las conductas parentales, el apego seguro de los niños y sus efectos en el desarrollo socioemocional de los niños entre 10 meses y 4 años. A partir de los trabajos de Ainsworth la comunidad científica asume la fuerte asociación entre la sensibilidad parental y la seguridad en el apego de los hijos. En este estudio se ha intentado ir más allá de la sensibilidad parental y considerar otros aspectos de las conductas que habitualmente realizan los padres con sus hijos y que pueden afectar a su desarrollo socioemocional, como son las prácticas disciplinares, las conductas de crianza y las expectativas sobre el desarrollo.

La muestra de madres que participaron en este estudio ha mostrado valores muy homogéneos en cuanto a sus prácticas parentales. Esto, unido al escaso número de participantes, ha impedido que se pudieran realizar análisis más minuciosos que los presentados en este trabajo.

No obstante, se ha encontrado un dato interesante y que debe ser objeto de comprobación en estudios futuros, como es la relación entre las expectativas sobre el desarrollo y la identificación de conductas de base segura en el hogar. Según los resultados obtenidos, los menores que muestran una mayor cantidad de conductas de base segura, es decir, que no están preocupados con la accesibilidad y disponibilidad de la madre sino que saben que la madre les responderá siempre que ellos lo necesiten y, por lo tanto, dedican su tiempo y esfuerzo a actividades de exploración y juego, son aquellos cuyas madres tienen unas expectativas evolutivas más altas. Probablemente sean madres que tienen un mejor conocimiento de los momentos evolutivos por los que pasan los hijos y sean más exigentes o estén más atentas a la hora de promover su desarrollo. Además parece que estas expectativas son mucho más altas en relación con los niños más pequeños. Es curioso averiguar, una vez más, como las expectativas que tienen los padres sobre el desarrollo-capacidad de sus hijos cobra un gran protagonismo.

Por último, esta investigación podría ser una buena base para futuros estudios sobre los efectos que puede tener la formación a padres (a través de escuelas de padres o de programas para mujeres ya embarazadas) sobre aspectos relacionados con las fases evolutivas del niño, y conocimientos básicos sobre el apego seguro y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional de los niños. Sería muy interesante comprobar los efectos positivos en la prevención de posibles problemas, relacionados con baja autoestima, dependencia y poca autonomía, baja auto-eficacia, etc. Todos ellos relacionados con el tipo de apego que los niños pueden desarrollar con la figura principal.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cantón Duarte, J., y Cortés Arboleda, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Richters, J. & Waters, E. (1991). Attachment and socialization: The positive side of social influence. En Lewis, M. & Feinman, S. (eds), *Social influences and socialization in infancy*. NY: Plenum Press. 185-214.
- Solís-Cámara, P., Fox, R.R. & Nicholson, B.C. (2000). Parenting young children: comparison of a psychoeducational program in Mexico and the United States. *Early Child Development and Care*, 163, 115-124.
- Teti, D., & McGourty, S. (1996). Using mothers vs. Trained observers in assessing children's secure base behavior: Theoretical and methodological considerations. *Child Development*, 67, 597-605.
- Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En I. Bretherton & E. Waters (eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, nos. 1-2, 41-65.

ABUSO Y DEPENDENCIA AL TELÉFONO MÓVIL. PROPUESTA DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN PRIMARIA.

Helga Vázquez Regueira

helgavr@edu.xunta.es

CEIP Gándara-Sofán (Carballo-A Coruña)

Resumen

La investigación en Nuevas Tecnologías, bien por la complejidad de la temática o por la actualidad de la misma, es escasa; por ello, son pocos los programas educativos que se desarrollan y se ponen en práctica en este campo. Sin embargo, tanto en los hogares, como en los centros escolares y en la sociedad en general, se ha ido introduciendo en los últimos años, última tecnología que ha modificado nuestras relaciones sociales y nuestro modo de establecerlas.

Por otro lado, y de forma genérica, se ha prestado poco interés en cómo se puede educar y prevenir a los escolares en este campo. Con este trabajo se pretende ofrecer una reflexión ante un posible abuso, dependencia, adicción o mal uso del teléfono móvil, cómo los centros educativos pueden afrontarlo y cómo se puede prevenir e instaurar pautas, comportamientos y signos de alarma en los pre-adolescentes para un buen uso de esta tecnología.

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, se debe destacar que la investigación sobre las adicciones a las nuevas tecnologías es, en comparación con otras áreas de conocimiento, escasa. En este caso, si nos centramos en la investigación de la adicción al teléfono móvil, mucho más. Por lo tanto, del mismo modo, ocurre con respecto a los programas de intervención que intenta abarcar esta problemática. Según Paz de la Fuente y Balmori (2007), la principal causa de esto es debido a la gran complejidad de la temática en sí, la novedad de la misma y la gran actualidad de este fenómeno.

De este modo, la clasificación de adicción o no del uso del teléfono móvil no está aún clara. Es por ello por lo que autores como Sánchez-Carbonell (2008), indican que el uso desadaptativo del móvil, no se puede clasificar como una adicción, a pesar de que puede llegar a provocar dependencia psicológica. Este mismo autor, indica que siempre se estaría hablando de un abuso en torno al teléfono móvil, y en Internet, de abuso y dependencia.

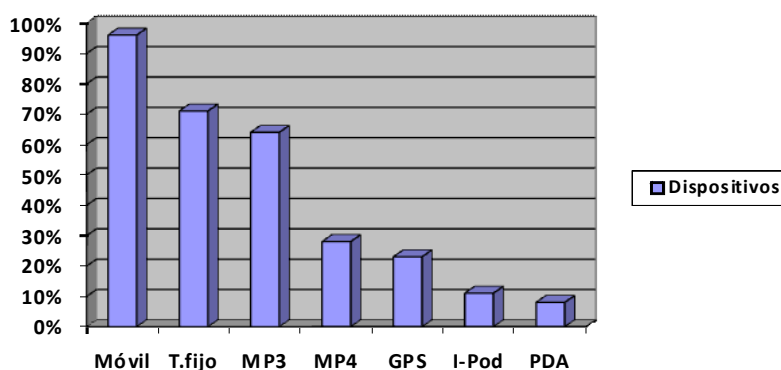
Por ese mismo motivo, y tal como se indicó anteriormente, no existen en abundancia programas específicos centrados en la intervención de este problema, excepto los llevados a cabo por Proyecto Hombre (Bononato, 2005). Sin embargo, son otros los que se centran más bien en un aspecto preventivo, y por lo tanto, en un área que pretende incidir en un uso responsable de este artilugio. En lo referente a estos últimos, cabe citar a la Asociación

Protégeles (2005) o los Cuadernos de Formación de la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha (Garcés y Herrejón, 2009).

Por ello, y como es difícil identificar aquellos usuarios que pueden llegar a presentar una patología al respecto, me parece más interesante y significativo proponer un programa centrado en la prevención y en el buen uso del teléfono móvil. Un programa que incida en la responsabilidad que conlleva la adquisición de este aparato, los posibles riesgos, consecuencias y efectos secundarios. Para ello me baso en la premisa de que, independientemente de que su uso abusivo pueda llegar a desarrollar una patología, es evidente que la introducción del teléfono móvil en nuestras vidas ha cambiado notablemente la conducta, patrones y redes sociales. De hecho, es uno de los aparatos que más ha penetrado entre la población adolescente (véase gráfico 1).

Por último señalar que este programa de Prevención Primaria está basado en lo propuesto por Sánchez-Vidal (1991), en relación con los Procesos de Intervención Comunitaria. Asimismo, también se pretende abarcar todas las fases que en un programa de Prevención Primaria deben existir, tales como, diseminación, adopción, implantación, mantenimiento, entre otras (Becona, 1995).

Gráfico 1: Equipamiento del que disponen los jóvenes en Castilla-La Mancha (Garcés y Herrejón, 2009, p.14)



2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En lo referente a la definición y descripción del problema, ya han sido nombradas varias características del mismo en la Introducción, aunque de modo breve, se pueden destacar como principales síntomas o indicadores de un uso inadecuado del teléfono móvil los siguientes (Beranuy y Sánchez-Carbonell, 2007, 2008; Bononato, 2005):

- La inseguridad y el sentimiento de no poder hacer nada sin el móvil, inclusive ir a todos los sitios con el teléfono, o estar pendiente del mismo en las horas de sueño.
- La prioridad de comunicación mediada por móvil, incidiendo en estar más pendiente de este aparato que de las propias personas, no saber manejarse en las relaciones cara a cara, aislarse de la familia y amigos, entre otros.
- La realización de la conducta a pesar de los efectos negativos que conlleva en el ámbito laboral y escolar, social, familiar y personal, como por ejemplo, incurrir en infracciones por emplear el móvil en ocasiones indebidas, llamar a escondidas o robar para conseguir una tarjeta de prepago.
- Gastar más de lo que se pretende, generando facturas excesivamente elevadas.

- Número de horas muy elevado utilizando el mismo, impidiendo realizar otras actividades sociales.

Por otro lado, se debe destacar que en la actualidad el uso de Internet a través del móvil está incrementando. De este modo, se debe ir empezando a sospechar que las posibles consecuencias de un uso abusivo de la red, pueden trasladarse en un uso adictivo del móvil. Con esto quiero señalar que, en ocasiones, el uso del teléfono puede ser debido al uso de Internet, y por lo tanto, conexión en chats, redes sociales, consulta del correo electrónico, consulta de información, navegación sin rumbo, y que este aspecto debe tener especial relevancia en un programa de intervención en torno a esta Nueva Tecnología (véase Tabla 1).

Tabla 1: Usos más habituales del móvil que hacen los jóvenes de Castilla L-Mancha (Garcés, Herrejón, 2009,p.15)

Relación jóvenes y móviles	Porcentaje
Llamadas	99%
Mandar/recibir sms	98%
Efectuar llamadas perdidas	92%
Hacer fotos/Grabar vídeos	90%
Juegos	74%
Envío de mensajes multimedia	72%
Mandar/recibir sms escritos de grupo	54%
Navegar por la red	30%
Acceder a otros servicios de la compañía	27%
Acceder al correo electrónico.	26%

Por lo tanto, este programa de prevención en el uso y abuso del teléfono móvil que aquí presento, es un programa que debe partir desde el Departamento de Orientación de los centros escolares de Educación Primaria. La justificación reside en que es, en el último curso del tercer ciclo de esta etapa (alumnado de 11 años-preadolescencia), cuando los progenitores y familiares del alumnado comienzan a adquirir los primeros móviles para sus hijos (Beranuy, M. y Sánchez-Carbonell, X.2007), bien por presión social, como una etapa de transición o por intentos de control de los hijos inmersos en una sociedad llena de peligros (Lorente, 2002).

De esta forma, y tal y como recomienda la Asociación Protégeles (2005), este programa iría dirigido a todos los estratos de la comunidad educativa (familias, alumnado, y profesorado).

Como otros puntos justificativos de la importancia de introducir este programa dentro de los puntos de la Orientación Escolar, o incluso dentro de los Planes de Acción Tutorial o de Convivencia de los centros escolares, pueden ser los siguientes:

- Quejas del profesorado por un uso incorrecto del aparato dentro de las horas lectivas (Mulas, 2009).
- Aprendizaje sobre el buen uso del mismo.
- Conocimiento de los riesgos que conlleva el teléfono móvil.
- Consecuencias psicológicas y sociales del abuso de las NNTT. En este sentido me refiero al otakuismo; término acuñado por Aki Nakamori (Eng, 2009) para referirse a aquellos jóvenes obsesionados por un pasatiempo y poco sociables buscando refugio en su hogar.

- Uso inadecuado del mismo (bulling, consulta de pornografía, acoso o timos, entre otros).
- Tradición de olvido en cuanto a otros artilugios tecnológicos, tales como la televisión, ordenadores o video-juegos.
- Asimismo, como perfil de adicto al móvil, se pueden establecer adolescentes de 12 a 18 años, predominantemente varones y de clase media en los que se aprecia un distanciamiento y una falta de comunicación con los progenitores (Argemí, 2003: 324).
- Un 19% de los hogares tiene exclusivamente teléfono móvil para comunicarse desde el hogar (nota de prensa del Instituto Nacional de Estadística, 2009)
- La penetración de la telefonía móvil ha sido superior al 100%. Acontecimiento que no ha sucedido con otra nueva tecnología, por lo que se ha convertido en un objeto social, dominante y personal (Sánchez-Carbonell, 2008: 150).
- Uno de cada tres jóvenes admite estar enganchado al móvil (Paz de la Puente, Balmuri, 2007: 9).
- El 11.3% de la población se conecta a Internet a través del teléfono móvil (nota de prensa del Instituto Nacional de Estadística, 2009).
- El 25% de los menores que utiliza teléfono móvil gasta más de 20 euros al mes en su móvil (Protégeles, 2005: 121).

Asimismo, no se puede olvidar que, como factores y características de aquellas personas susceptibles de presentar un uso abusivo y dependiente del teléfono móvil, es necesario nombrar que muchas de ellas suelen tener baja autoestima, poca integración social, escasa aceptación de los cambios corporales y mala relación intergeneracional (Argemí, 2003), además de poca aceptación de su propio cuerpo y déficit de habilidades sociales y resolución de conflictos (Bononato, 2005; Sánchez-Carbonell, 2008).

Por lo tanto, y tal como se ha indicado el lugar y contexto en el cual se llevará a cabo este programa preventivo será el propio centro escolar, bien en horario lectivo del mismo o fuera de éste.

3. EVALUACIÓN INICIAL

Con respecto a la evaluación inicial y poder definir que perfil y características presenta el alumnado, familia y profesorado del centro será necesario recoger información sobre el conocimiento de pautas de comportamiento, ideas, creencias, valores y actitudes con respecto a la telefonía móvil que presentan, tal y como se realiza en el Programa “Avanzamos” llevado a cabo por el CAID de Majadahonda en la Comunidad Autónoma de Madrid y con la colaboración de la Fundación Gaudium (Comunidad de Madrid, notas de prensa).

Hay que destacar que este programa fue coordinado por Parra Moreno, Sonia, y en el que participaron en su desarrollo Enrique Echeburúa Odriozola (Catedrático de Psicología Clínica de la Universidad del País Vasco), Elisardo Becoña Iglesias (Catedrático de Psicología Clínica de la Universidad de Santiago de Compostela), Francisco Javier Labrador Encinas (Catedrático de Psicología Clínica de la Universidad Complutense de Madrid) (Comunidad de Madrid, 2006).

En este caso, la técnica más idónea será realizar una encuesta dirigida al alumnado, otra al profesorado y otra a las familias donde se intenten recoger y posteriormente tipificar los aspectos anteriormente citados. Un ejemplo de cuestionario sería el señalado por Becoña

(2006), o por Garcés y Herrejón (2009). Estos cuestionarios, en términos generales se centran en recoger, además de invitar a reflexionar, sobre:

- Cantidad de teléfonos móviles que poseen tanto ellos como sus familias.
- Frecuencia de uso del móvil.
- Modo de uso y motivos por el que se usa.
- Momentos de utilización y contexto.
- Tipo de relaciones sociales.
- Cantidad de consumo del teléfono, facturas poco o muy elevadas.
- Grado de ansiedad ante espera llamadas, mensajes o separación del móvil.
- Creencias y mitos sobre el móvil.

Por otro lado, y en relación a los cuestionarios destinados a las familias, estos podrían versar en el posible mal uso que ya están realizando los progenitores del preadolescente del teléfono móvil, y por supuesto, también en las convicciones, creencias e ideas que tienen estos sobre el mismo, como por ejemplo:

- Edad adecuada de inicio del teléfono móvil.
- Uso de ese nuevo teléfono y motivos.
- Características de factura de ese nuevo teléfono (prepago, contrato).
- Características del terminal.
- Pautas y normas impuestas en el hogar.

En lo referente a la recogida de información centrada en el profesorado esta debería recoger aspectos centrados en las pautas, métodos y normas, que se siguen en el centro con respecto a medidas preventivas e intervenciones sobre un uso adecuado del teléfono móvil.

Asimismo, y de modo complementario se pueden realizar observaciones en el patio, aulas y pasillos sobre el uso de este aparato, en donde se deben reflejar el impacto del móvil en estos contextos, grado y modo de uso, entre otros.

4. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Una vez identificado el problema y observado las características de la población a la cual nos vamos a dirigir se deberá diseñar el plan de intervención. Tal y como se ha indicado anteriormente, este programa está dirigido a prevenir e instaurar pautas adecuadas de uso, por lo tanto, es un programa de prevención primaria; es decir, un programa que pretende dirigirse a la población en general, y no solamente a aquella que se encuentre en riesgo, y por lo tanto antes de que se diagnostique una patología. En este sentido, se deberán tener en cuenta los patrones conductuales e ideologías de la población diana, así como las características del contexto.

4.1. Objetivos

De este modo, y basándonos en lo expuesto anteriormente los objetivos que nos marcaremos con este programa serán los siguientes:

- Reflexionar sobre los riesgos del teléfono móvil.
- Conocer las características del teléfono móvil.

- Adquirir pautas de comportamiento con respecto al móvil.
- Instaurar estrategias de alerta ante posibles problemas.
- Establecer barreras y pautas en el hogar que se trasladen a otros ámbitos.

Con estos objetivos más específicos se pretende conseguir lo mismo que expone el Programa “Avanzamos” (Comunidad de Madrid, 2006) y lo señalado por Bononato (2005), que se basa en desarrollar el descubrimiento de poseer una autoestima positiva y en que se adquieran métodos y técnicas orientadas a la adquisición de habilidades sociales, además de distinguir entre adicción y afición y hacer un uso adecuado y responsable de Internet, los videojuegos y el teléfono móvil.

4.2. Acciones para alcanzar objetivos

En lo referente a este aspecto y centrándonos en primer lugar en el profesorado y las familias, lo interesante es realizar una campaña de impacto y sensibilización hacia el posible problema. De este modo, dentro del taller o escuela de padres que el centro pueda desarrollar se puede incluir esta parte del programa.

Por lo tanto, y basándose en los objetivos del Programa “Avanzamos” con este segmento de la comunidad educativa sería interesante realizar (Fundación Gaudium, folleto informativo):

Impacto sobre la posible problemática a través de noticias periodísticas sobre la temática en sí, o incluso documentales, bien reales o ficticios. De este modo, se pretende concienciar sobre los posibles riesgos del uso del teléfono móvil.

- Análisis y reflexión sobre vídeos, fotografías y otros documentos, donde se muestre el comportamiento y la conducta de adolescentes con los teléfonos móviles. En este sentido se intenta conseguir que se distinga entre afición y adicción.
- Exploración del riesgo que atañe un móvil, como por ejemplo el sistema Hall Cash, contacto para pederastas, acoso, aislamiento social, etc. El principal objetivo de esta actividad reside en dar a conocer y saber detectar las principales señales de riesgo y conocer las características del móvil.
- Elaboración trípticos informativos y tratarlos dentro de la charla donde se indiquen riesgos del teléfono móvil además de pautas y consejos a seguir. Esta actividad tiene como fin el englobar y sintetizar los objetivos marcados con las otras actividades, además de introducir el conocimiento de métodos y estrategias para la solución de problemas relacionados con la telefonía móvil en el hogar.
- Análisis y sugerencias de pautas a seguir dentro del centro escolar. Métodos y normas a implantar dentro de los documentos del centro, y campaña informativa para su cumplimiento y conocimiento por parte de toda la comunidad escolar. Con ello se pretende dar a conocer estrategias y métodos para la solución de problemas relacionados con la telefonía móvil que tengan lugar desde el centro escolar.
- Mostrar y enseñar recursos y materiales que pueden utilizar las familias con sus hijos/as para abordar este tema. El principal objetivo de esta tarea es informar y adquirir patrones, comportamientos y rutinas que minimicen los factores de riesgo y potencien los factores de protección y su manejo.

Desde otro punto de vista y abarcando al grupo escolar del último curso de Educación Primaria, tal y como se realiza en otros programas de Prevención Primaria (Perry, 1991,

Programa “Avanzamos”, Fundación Gaudium) es interesante realizar las siguientes actividades:

- Visualización de vídeos e impacto sobre el posible problema; para reconocer las ventajas de las nuevas tecnologías dando a conocer sus riesgos, así como poder distinguir entre afición y adicción.
- Dramatizaciones y representaciones de buenas y malas conductas a lo que al teléfono móvil se refiere; con el objetivo de adquirir nuevas conductas que impliquen el uso adecuado del teléfono móvil.
- Análisis a través de vídeos, fotografías y otros documentos sobre los riesgos sociales que el teléfono móvil atañe. Con esta actividad se pretende alertar y conocer las señales de riesgo que implica el uso del teléfono móvil.
- Juegos de rol para la adquisición de métodos y estrategias para activar las estrategias de alarma ante un posible acoso o abuso a través del móvil. Con este ejercicio se intenta activar las alarmas sobre uno de los mayores riesgos del móvil, así como adquirir factores de protección, como manejarlos y potenciar una autoestima positiva.
- Desarrollo y creación de reflexiones sobre el tipo y modo de relaciones sociales que se establecen con los móviles, a través de juegos de equipo. El principal fin de esta actividad reside en insertar un uso responsable del móvil y tomar decisiones responsables sobre el tiempo libre.
- Inicio de un Programa de Habilidades Sociales y Asertividad para minimizar el riesgo de aislamiento social con el teléfono móvil y potenciar las relaciones sociales cara a cara, además de desarrollar estrategias, métodos y habilidades sociales para llevar a cabo relaciones personales satisfactorias.

4.3. Temporalización

En este sentido, las actividades dirigidas a las familias y al profesorado se pueden desarrollar en dos reuniones que duren dos horas como máximo. Otra opción es condensar las dos reuniones en una sola (dos horas) debido a la disponibilidad y motivación de los propios padres, aunque habrá que tener en cuenta que la información se deberá condensar en la mitad de tiempo.

Con respecto a las actividades que se desarrollarán con el alumnado estas se pueden desenvolver en diez sesiones de dos horas u hora y media cada una. La justificación reside en que este tiempo dividido impedirá la desmotivación y falta de atención que por cansancio pueda surgir. Asimismo, este tiempo permite recordar lo tratado en sesiones anteriores, lo que se pretende desarrollar en la misma y un resumen de lo visto.

De todos modos, Perry (1991), en su Programa para la prevención contra el tabaco y la droga en la adolescencia temprana, se basa en programas que constan de 6 a 12 sesiones de 45 minutos cada una. Desde aquí se opina que la duración de las mismas, según las actividades propuestas anteriormente puede resultar corta, por ello me inclino hacia una mayor duración prefiriendo que el tiempo sobre y que no sea escaso para su desarrollo.

Por otro lado, el programa “Avanzamos” se desarrolla en 6 horas de formación para las familias en tres sesiones de dos horas de duración. En el caso del alumnado se centra en dos fases y se imparte en dos cursos escolares; la primera parte en 5º de Educación Primaria a lo largo de seis horas lectivas y la segunda en 6º de Primaria con el mismo número de horas (Fundación Gaudium). En resumen, serían un total de 12 horas divididas en dos cursos escolares.

4.4. Recursos

Los recursos humanos que se necesitarán para poder implantar y poner en práctica de este programa son, en primer lugar, los componentes del Departamento de Orientación del centro (Jefe del Departamento, maestros/as de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y coordinadores de ciclo), así como el apoyo del Equipo Directivo y Administración Educativa, y por supuesto, el apoyo de las familias, ANPA (Asociación de Nais e Pais de Alumnos/as) y colaboración del alumnado al que va dirigido el programa.

Por otro lado, y en relación con los recursos materiales que se necesitarán, estos versarán en el uso de ordenadores, acceso a internet, móviles, PDI (Pizarra Digital Interactiva), proyectores, cañón digital así como material fungible.

5. TERMINACIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS, SEGUIMIENTO

En último lugar, será necesario evaluar la eficacia y el éxito del programa, así como el impacto que ha podido tener en cualquiera de los segmentos de la comunidad. En este punto son similares las técnicas que se emplean en el Programa “Avanzamos” (Comunidad de Madrid, notas de prensa).

En relación con lo expuesto a las familias y al profesorado se puede plantear un cuestionario donde se valore la calidad de la información propuesta, calidad de la misma y adecuación del método utilizado, entre otros aspectos.

Asimismo, y más concretamente con el profesorado, se puede observar y valorar si existe o no un cambio de actitud por parte del mismo dentro del centro escolar, si se han tomado medidas al respecto y si estas se cumplen, bien dentro de ese mismo curso escolar o en el posterior.

En cuanto a la evaluación final del alumnado, este también puede cubrir un cuestionario sobre el programa que recoja, de forma adaptada, los mismos puntos que se han citado anteriormente. Además, se pueden seguir realizando observaciones en el tiempo de recreo, pasillos y aulas para corroborar si ha existido un cambio de actitud.

Con todos estos datos recogidos se pueden introducir propuestas de mejora, así como reelaborar el programa para ponerlo en práctica en cursos posteriores.

En lo referente a la fase de seguimiento, en este caso concreto, es difícil, debido a que hay que tener en cuenta que el alumnado del último curso del tercer ciclo de Educación Primaria no se encontrará en el centro para el curso que viene. Aún así, se pueden mantener contactos, colaboraciones y coordinaciones con el Departamento de Orientación del centro de Secundaria al que acudan, para que proporcione datos si existen cambios y mejoras en cuanto al uso del móvil en ese segmento de la población.

Para finalizar, y en el caso de que la propuesta surja dentro de un Centro Público Integrado, donde se ofrezcan tanto la etapa de Primaria como Secundaria, el seguimiento se podrá realizar in situ, desde el propio Departamento de Orientación.

Por último, y si el contexto lo permite para corroborar el éxito del programa aquí propuesto se puede introducir un grupo control que no siga el programa, bien del propio centro o de uno colindante, tal y como se realiza en el Programa “Avanzamos” (Comunidad de Madrid, notas de prensa).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión me gustaría señalar lo indicado por Cugota (2008: 1): la adolescencia es un período de grandes cambios, como cambios físicos, psicológicos y sociales. El adolescente se enfrenta a nuevas situaciones que, a menudo, le resultan complicadas de resolver y se vuelve muy vulnerable.

Desde aquí quiero indicar que, es por tanto, nuestro deber como padres, adultos, profesores, entre otros, poner a su disposición toda la información posible y dotarlos de estrategias para que ellos puedan decidir el camino más adecuado.

Asimismo, y tal como este autor indica esta prevención debe ser temprana y global, y por lo tanto, es muy importante el trabajo arduo y continuo e incidir en el intento de que los jóvenes dispongan de una autoestima, autonomía y habilidades emocionales, comunicativas y sociales (2008).

Por último, y tal como aquí se propone, no se puede olvidar ningún sector de la sociedad y se debe incidir en pautas que las familias pueden seguir y poner en práctica en sus hogares. Por lo tanto, quiero señalar que no puede suceder lo mismo que ha sucedido con la televisión y los videojuegos, los cuales, se han insertado dentro de los hogares pero no se ha informado de un uso educativo y responsable de los mismos. En otras palabras, no se ha enseñado a ver la televisión, y más aún, no se ha formado bien a los docentes para incidir en los valores educativos de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Argemí, J. (2003): 'Tecnoloxías da información e a comunicación. Bo uso, mal uso e abuso. Riscos e beneficios para a saúde biopsicosocial. *Revista Galega do Ensino*, 40, 317-322.
- Becoña, E. (1995): La prevención de las drogodependencias. Introducción a algunas cuestiones actuales. En Becoña, E.; Rodríguez López, A.; Salazar, I.(coords.). *Drogodependencias IV. Prevención* (pp. 9-50). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Becoña, E. (2006): *Adicción a Novas Tecnoloxías*. A Coruña: Nova Galicia Edicións.
- Beranuy, M. & Sánchez-Carbonell, X. (2007): El móvil en la sociedad de la comunicación. En Talarn, A. (comp.) *Globalización y salud mental* (pp. 369-391). Barcelona: Herder.
- Bononato, L.B. (2005): Adicciones y Nuevas Tecnologías. *Proyecto Hombre*, 55, 17-21. Recuperado de www.infopsiquiatria.com/proyectohombre/nuevas.pdf.
- Comunidad de Madrid (2006): *Adicción a las Nuevas Tecnologías*. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.concellopontevedra.es/pmd/xor/nntt.pdf>.
- Comunidad de Madrid (2007): Un programa pionero intenta prevenir la adicción de los jóvenes a la tecnologías. Recuperado el 10 de enero de 2010 de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CMActualidad_FA&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&language=es&cid=1142340926068.
- Cugota, L. (2008): *Adicciones, ¿hablamos?* Barcelona: Parramón.
- Defensor del Menor (2005): *Seguridad Infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*. Programa Protégeles. Recuperado de http://protegeles.com/docs/estudio_telefonia.pdf.
- Eng, L. (2009): *The Origins of Otaku*. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.cjas.org/~leng/otaku-origin.htm>.

- Fundación Gaudium: *Programa Avanzamos-Folleto Informativo*. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.fundaciongaudium.es/actividades/List/listing/programa-avanzamos-educacion-primaria-130/1>
- Garcés, J. & Herrejón, L. (2009): Uso adecuado y responsable del móvil. *Cuadernos de Formación*. Consejo de la Juventud de Castilla La-Mancha..
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1754374426>.
- Implementan en Majadahonda un programa para prevenir la adicción de las Nuevas Tecnologías. (2009, 20 de octubre). *Diario de la Sierra*. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.diariodelasierra.es/2009/10/20/implementan-en-majadahonda-un-programa-para-prevenir-la-adiccion-a-las-nuevas-tecnologias/>
- Instituto Nacional de Estadística (2009): *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np570.pdf>
- Lorente, S. (2002): Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda. *Estudios de Juventud*, 57, 9-24.
- Paz de la Puente, M. & Balmuri, A. (2007): La adicción al teléfono móvil ¿existen mecanismos neurofisiológicos implicados? *Proyecto Hombre*, 61, 8-12. Recuperado de www.emfacts.com/_papers/cell_addict_sp.pdf
- Perry, C.L. (1991): Programs for smoking and drug prevention with early adolescents. En R.M. Lenner, A.C. Petersen y J. Brooks-Gunn, *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2, pp.1049-1053). New York: Garland.
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., Oberst, U. (2008): La adicción a Internet y al móvil ¿moda o trastorno? En *Adicciones*, 20 (2), 149-160.
- Sánchez-Vidal, A. (1991): *Psicología Comunitaria bases conceptuales y operativas, métodos de intervención*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA POR SUS PROFESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Marta Vázquez Torre

martatorre80@hotmail.com
Universidade de Vigo

Federico Cardelle García

fcardelle2@yahoo.es
Universidade de Vigo

Marta Concepción Álvarez Feijóo

martawisel@hotmail.com
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

Estudiamos la percepción de los alumnos de educación primaria por sus padres y la relación de esta variable con el rendimiento académico. Evaluamos la percepción de los alumnos por sus padres mediante un cuestionario de elaboración propia y el rendimiento académico mediante la valoración del profesor de la marcha del alumno durante el curso en una muestra de 180 alumnos de la provincia de Pontevedra. Los resultados indican que los alumnos perciben en general una opinión positiva por parte de su profesor, aunque otros alumnos no conocen qué piensan de ellos los profesores. Pensamos que es importante que los profesores transmitan con claridad una valoración positiva del alumno, ya que esto parece tener una relación positiva sobre el rendimiento académico, aunque resaltando también aquellos aspectos en los que debe mejorar.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación ha mostrado desde hace tiempo que la imagen que el niño desarrolla de sí mismo está en gran parte influida por las personas que le rodean y son importantes para él (Markus y Wurf, 1987; Mead, 1934). En el contexto escolar, la figura del profesor resulta relevante para el alumno. Los profesores transmiten a sus alumnos, junto con los conocimientos académicos, información sobre su rendimiento actual y lo que esperan de ellos o creen que son capaces de hacer. Numerosos autores han analizado la influencia que los profesores pueden tener en el autoconcepto del estudiante y en particular en su autoconcepto académico, mostrando la importancia de esta relación (Cava y Musitu, 1999; Marchago, 1991). Pensamos que es importante que los estudiantes perciban que sus profesores valoran sus cualidades positivas y que esperan que mejoren en sus puntos débiles, debido al efecto motivador de esta interacción.

Si bien varias investigaciones han evaluado cómo los profesores perciben a sus alumnos, como por ejemplo García (1989) con su Escala EA-P (Evaluación del alumno por el profesor) para educación primaria, no es tan frecuente evaluar cómo los alumnos, a su vez, piensan que son percibidos por sus profesores. Esa es nuestra intención en la presente investigación, pensando que encontraremos que este aspecto está también relacionado con el rendimiento académico. En concreto, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Estudiar, desde un punto de vista descriptivo, la percepción que tienen los estudiantes de educación primaria acerca de lo que sus maestros piensan de ellos.
2. Analizar el grado en el que la percepción del profesor influye en el comportamiento como estudiante de los alumnos.
3. Buscar la relación entre una percepción de los estudiantes por el profesor positiva o negativa y el rendimiento académico del alumno.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Dispusimos de un total de 180 estudiantes, pertenecientes a los cursos 2º, 4º y 6º de educación primaria que cursaban sus estudios en centros públicos de la provincia de Pontevedra. La división de la muestra por cursos indica que 59 formaban parte de segundo, 59 del cuarto curso y 62 del sexto curso, obteniéndose unos porcentajes 32,8%, 32,8% y 34,4% de la muestra respectivamente. Por sexo, participaron 96 niños (53,3%) y 84 niñas (46,7%) niñas. Podemos observar estos datos en la Tabla 1. La muestra no fue obtenida de forma aleatoria, sino que estuvo formada por aquellos sujetos a los que se tuvo acceso en los diversos centros participantes.

Tabla 1. Características y distribución de los participantes.

CURSOS						GÉNERO	
2º		4º		6º		niños	niñas
Número	%	número	%	número	%	96	84
59	32,8	59	32,8%	62	34,4%		

2.2. Instrumentos

Las pruebas empleadas han sido elaboradas específicamente para esta investigación. Por una parte, utilizamos una entrevista-cuestionario sobre las variables motivacionales implicadas en la actividad académica de los escolares de educación primaria, en formato de entrevista para los alumnos de segundo y en forma de cuestionario para los de cuarto y sexto. Por otra parte, se solicitó a los profesores que contestaran a un cuestionario mediante el cual estimaron la calificación media y la motivación académica general de sus estudiantes, informándonos además de su género y curso. La entrevista-cuestionario estaba compuesta por 62 preguntas, algunas abiertas y otras cerradas, redactadas en lenguaje sencillo, de las que sólo las siguientes cuatro son analizadas en el presente trabajo.

- ¿Qué piensan tus profes de ti?
- ¿Es cierto lo que piensan de ti?
- ¿Consigues hacer lo que los profes esperan de ti? (Siempre / A veces / Nunca)
- ¿Cómo te influye lo que piensan? (en tu vida, como estudiante).

2.3. Procedimiento

Las pruebas se aplicaron en el último trimestre del curso académico 2006-2007. Su aplicación fue individual en el caso de los estudiantes de segundo (en dos sesiones de aproximadamente una hora), y colectiva para el alumnado de cuarto y sexto (ocupando un total de dos sesiones de 45 minutos). No se marcó un tiempo de antemano para responder a los cuestionarios. Para poder realizar la investigación, contamos con la ayuda de miembros del equipo investigador de nuestra universidad, profesores tutores y orientadores de los propios colegios en la aplicación de las pruebas.

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 están reflejadas las respuestas de los participantes al preguntarles por lo que sus maestros piensan de ellos. Como podemos observar, un 41,1 % de los estudiantes no saben cuál es la opinión de los profesores. Un total de 32,3% de los alumnos manifiestan ser percibidos positivamente por los profesores, frente a un 8,9 que manifiestan percibir opiniones negativas de sus profesores y un 8,3 % a los que el profesor les indica que necesitan mejorar.

Tabla 2. ¿Qué piensan tus profes de ti?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No sé.	74	41,1
Soy buen estudiante / trabajo bien.	37	20,6
Soy un estudiante que puede mejorar.	15	8,3
Me porto mal.	14	7,8
Otras respuestas.	12	6,7
Soy competente para estudiar.	11	6,1
Soy bueno / con buen comportamiento.	10	5,6
Soy vago	9	5,0
Soy mal estudiante / con malos resultados.	7	3,9
No contestan.	6	3,3

Nota. N=180; algunos alumnos dieron respuestas pertenecientes a más de una categoría.

Como vemos en la Tabla 3, el 50% de los alumnos están de acuerdo o creen que son ciertas las opiniones de sus profesores sobre ellos, mientras el 46,6 % no saben o no contestan. Tan solo el 3,3% de los alumnos están en desacuerdo con lo que los profesores piensan de ellos.

Tabla 3. ¿Es cierto lo que piensan de ti?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí.	71	39,4
No sé.	51	28,3
No contestan.	33	18,3
Creo que sí.	19	10,6
No.	6	3,3

Nota. N = 180.

A la pregunta de ¿Consigues hacer lo que los profes esperan de ti?, un 39,4% de los alumnos afirman que siempre lo consiguen, un 53,3% dicen que a veces y sólo un 2,8% contestan que nunca consiguen satisfacer las demandas de sus profesores.

Al preguntar a los estudiantes por la influencia que tiene sobre ellos la forma cómo son percibidos por sus maestros (Tabla 4) vemos que consideran que esta influencia es buena o muy buena en el 27,2% de los casos, el 21,7% no saben cómo les influye y un 15% piensan que les influye muy poco o nada.

Tabla 4. ¿Cómo te influye lo que piensan? (en tu vida, como estudiante)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Bien o muy bien.	49	27,2
No sé.	39	21,7
Nada o muy poco.	27	15,0
No contestan.	21	11,7
Varios.	13	7,2
Mucho o bastante.	10	5,6
Mal.	10	5,6
Depende.	8	4,4
Regular.	3	1,7

Nota. N=180.

Por último, analizamos la relación entre lo que los alumnos creen que sus profesores piensan de ellos (Tabla 2) y lo que los profesores piensan de su rendimiento académico al pedirles que puntúen del cero al diez la marcha del alumno durante el curso. Para ello, dividimos los alumnos entre aquellos que contestaron con opiniones positivas (grupo 1; N=50; media = 6,73), los que afirmaron que la opinión del profesor es negativa (grupo 3; N=28; media = 5,46) y los que no respondieron con opiniones positivas ni negativas (grupo 2; N = 102; media = 5,65). Realizamos un ANOVA que dio un resultado significativo ($F=5,62$; $p < 0,01$). En las pruebas post-hoc, usando el método de Scheffé, encontramos que son significativas ($p < 0,01$) las diferencias que implican al grupo de alumnos con opiniones positivas, tanto al compararlo con el grupo con opiniones negativas como con el grupo sin opiniones positivas ni negativas. No fue significativa, sin embargo, la diferencia entre estos dos grupos.

4. CONCLUSIONES

Tal y como habíamos previsto al iniciar la investigación, las respuestas de los estudiantes indican que, mayoritariamente, piensan que son percibidos positivamente por los profesores (Davidson y Lang, 1960). Sin embargo, un resultado llamativo, y que podría indicar un punto a mejorar por parte de los maestros, es el alto porcentaje de alumnos que afirman desconocer cómo son percibidos por sus profesores.

A estos resultados hay que añadir que, si bien la mitad de los alumnos participantes en la investigación piensan que es cierto lo que los profesores piensan sobre ellos y sus capacidades, la otra mitad no contestan afirmativamente a esta pregunta (Tabla 3), ya sea porque no están de acuerdo con la opinión de su maestro o porque no saben contestar a esta pregunta. A esto hay que añadir que, si bien muchos alumnos piensan que la opinión del profesor les influye mucho y de una forma positiva, muchos otros piensan que la influencia es pequeña o bien desconocen cuál puede ser esta influencia (Tabla 4).

Al estudiar la relación entre las opiniones de los profesores percibidas por los estudiantes y el rendimiento académico vemos que, como habíamos supuesto, y al igual que han encontrado otros autores (Davidson y Lang, 1960; Jussim y Eccles, 1992), existe una relación significativa. Sin embargo, la dirección de la relación causal no puede ser establecida en esta investigación. Se podría pensar que el que los alumnos tengan la impresión de que

los profesores los consideran buenos alumnos, les hace trabajar más y así conseguir mejores resultados, es decir, tendría una influencia motivadora. Pero también es lógico suponer que las impresiones de los alumnos en cuanto a si los profesores los ven como buenos o malos estudiantes se ajustan a la realidad de su capacidad como estudiantes. Nos inclinamos, por tanto, hacia una relación bidireccional entre rendimiento académico y percepciones de ser un buen o mal estudiante transmitidas por los profesores a los alumnos, aunque sería necesaria más investigación para apoyar esta afirmación.

Como conclusión final, podemos destacar, por una parte, que las percepciones positivas son mucho más abundantes que las negativas, según contestan los alumnos, así como es mayoritaria la confianza de los estudiantes en estas opiniones y en la influencia positiva que las opiniones de los profesores tienen sobre ellos. Por otra parte, también hay que resaltar que una gran parte de los alumnos de educación primaria no son aún conscientes de lo que sus profesores piensan de ellos ni de la influencia que esto tiene sobre ellos como estudiantes.

Pensamos que sería beneficioso un mayor esfuerzo por parte de los profesores de educación primaria para transmitir a sus alumnos que tienen unas opiniones positivas de ellos y que los aceptan como personas de forma incondicional, sin dejar de destacarles aquellos aspectos en los que deben mejorar (De la Torre y Godoy, 2002). Los datos de este estudio indican que este esfuerzo de comunicación podría producir mejoras en el rendimiento de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cava, M.J. & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención psicosocial*, 89 (3), 369-383.
- Davidson, H.H. & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *The Journal of Experimental Education*, 29(2), 107-118.
- De la Torre, C. & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- García, F.J. (1989). Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Jussim, L. & Eccles, J.S. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 947-961.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Comunicaciones: presentación alternativa

MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS (MINA)

Alexandra Gallego Caba

alexandragallego@hotmail.es
Universidad de Santiago de Compostela

Gemma Moledo Sieira

gemmams87@hotmail.com
Universidad de Santiago de Compostela

José Manuel Solórzano Gándara

josemanuelolorzano@hotmail.com
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La creciente presencia de los menores inmigrantes no acompañados en España ha desencadenado una necesidad de intervención, tanto por parte de las autoridades pertinentes como de los especialistas en educación. La escasa información sobre este fenómeno y la casi nula existencia de programas de actuación, nos incita a repensar este problema y las diferentes formas de abordarlo. Esta desinformación es causada, en gran medida también, por el gran vacío legal en las condiciones y protocolos de actuación con estos menores, lo cual incide en futuras intervenciones.

Debemos tener en cuenta además, qué es lo que impulsa a estos menores a abandonar sus países de origen y qué tipos de motivación intervienen en el proceso, tanto de salida como de persistencia en sus metas de permanencia.

Por ello es necesario proponer nuevos programas de intervención que abarquen tanto las necesidades sociales de estos menores como sus motivaciones. Creando, por tanto, programas de actuación más contextualizados en este sentido.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la presencia creciente de estos menores en España constituye una grave preocupación para las administraciones y las ONG's, pudiendo decirse que es uno de los principales retos con los que se enfrenta la política migratoria española y, con ella, el conjunto de la sociedad.

A lo largo de este trabajo se pretende abordar toda la problemática legislativa que existe en torno a este tema y la situación de indefensión que sufren estos menores una vez que llegan a España.

Son varios los preceptos legales y reglamentarios que deberían poder enlazarse para construir un sistema normativo coherente y respetuoso con los convenios internacionales, que regule realmente la situación de protección de estos menores.

Las sucesivas reformas legislativas, y sus consecuentes desarrollos, han dejado graves lagunas más que evidentes y contradicciones en el trato a estos menores.

La migración de estos jóvenes y niños, como señala Suárez 2005, “aún se considera una excepción a la regla. Como un fenómeno anómalo que no debería ocurrir. Pero la constatación de este fenómeno como un patrón recurrente en todo el mundo nos obliga a modificar la imagen que tenemos de las migraciones. Estos menores son nuevos actores en sí mismos y agentes durante su proceso migratorio.”

Por todo ello, queremos incidir en la motivación como punto de referencia para poder trabajar con estos menores, atendiendo a sus necesidades reales y no solo a las que se les atribuyen como agentes migratorios.

1.1. Definición del ‘menor inmigrante no acompañado’ y concepto de integración

La definición que consideramos más completa engloba las siguientes características: los MINA son niños y adolescentes menores de dieciocho años en proceso migratorio (no acompañados) fuera de su país de origen separados de las personas que, por ley o por costumbre, los tienen a su cargo. Estos menores han accedido al país de destino a través de una solicitud de asilo o de una forma irregular.

En torno a esta definición señalamos que existen diferentes denominaciones para referirse a este colectivo: MEINA (menores extranjeros indocumentados no acompañados) MENA (menores extranjeros no acompañados) y MMNA (menores migrantes no acompañados). Nosotros hemos preferido MINA por ser una de las más extendidas y porque preferimos no hacer referencia a la situación administrativa del menor (documentado o no).

Concretando más el ámbito de actuación al entorno en el que nos encontramos, en España el perfil del MINA es generalmente niños y adolescentes varones, pudiendo considerarse minoritarios los casos de niñas. Esta diferencia de género, puede deberse a varias razones:

- En relación con la cultura de los países de procedencia, la mujer juega un rol diferente al de los hombres estando más ligada al ámbito familiar, por lo que es el hombre el que debe o tiene la obligación de buscar recursos fuera de casa. Por lo que se puede producir una menor migración de niñas o adolescentes.
- Otra razón de esta diferencia, podría estar ligada a las mafias existentes en torno a la “Trata de blancas”. Estas niñas podrían estar bajo su custodia por lo que no existirían datos que demuestren su situación de desamparo.

Otro de los aspectos que configuran el MINA español, es que en un alto porcentaje proceden de Marruecos, más concretamente de Tánger. Aunque también proceden de otros lugares como África Subsahariana y Europa del este. La edad de llegada oscila entre catorce y diecisiete años (aunque se han documentado casos de solo 9 años), presentando carencias de escolarización y de formación laboral.

La gran mayoría de los MINA procede de familias nucleares. Estos menores que residen en España, no tienen por qué ser niños de la calle en su país, de hecho algunas estadísticas demuestran que no vienen con la intención de delinquir. Tampoco parece que realicen habitualmente este tipo de prácticas en su país de origen, aunque aquí tiendan a caer en ello.

Por otra parte, la integración es el proceso de interrelación de dos sectores culturales que adaptándose mutuamente mantienen sus propias particularidades. La integración supone la capacidad de confrontar y de intercambiar valores, formas, modelos de comportamiento, tanto por parte del inmigrado como de la sociedad receptora. Es un proceso

gradual por el cual los nuevos residentes llegan a ser participantes activos en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país de inmigración.

Los niveles de integración van desde la exclusión y la marginación social a la total implicación en la toma de decisiones: desde la postura de "usar" los recursos sociales para ejercer libremente los derechos básicos, hasta la postura de "gestionar" los asuntos sociales, tomar parte de las decisiones que inciden en el desarrollo de una sociedad y ser protagonistas de la historia y no meros espectadores.

Trabajar para la integración de las personas inmigrantes, significa favorecer su participación social para analizar el contexto, las situaciones y los conflictos, para desarrollar propuestas que supongan avances cualitativos, para generar una sociedad intelectual, o sea, basada en la relación y no en el aislamiento, para, en resumen, crear nuevas formas sociales, nuevos modos de relación.

Toda política de integración debe tener en cuenta que la integración de los inmigrantes es un proceso social recíproco que plantea exigencias, tanto a la sociedad de acogida como a los inmigrantes. El objetivo de los trabajos de integración debería ser equiparar en la medida de lo posible las oportunidades de participación política, económica y social de los inmigrantes a las de la población nativa.

A la hora de formular las medidas para la integración es necesario tener en cuenta que la variedad de la inmigración exige programas distintos y diferenciados. Por lo tanto, las ofertas de integración deben estar hechas a la medida de los diversos grupos, como inmigrantes recién llegados, inmigrantes que viven desde hace tiempo en el país, mujeres, jóvenes, personas mayores, descendientes de los inmigrantes. Deberían transmitirse conocimientos básicos sobre el país de acogida incluso a los inmigrantes tolerados temporalmente a fin de facilitar su estancia en el país de que se trate.

Sin embargo, la integración no se produce únicamente por medio de la concepción de programas de integración, sino que exige esfuerzos activos de los propios inmigrantes para su integración. Esto implica la participación de los inmigrantes en el proceso de integración y un esfuerzo de su parte para aprender la lengua, la historia y la política del país de acogida.

2. PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN

Por "Programa de Integración" entendemos toda propuesta metodológica de trabajo social, dirigida a un grupo muy determinado que presenta una situación de necesidad que debe ser atendida. En este contexto, los objetivos por los cuales se deberían regir éstos, estarían destinados a su capacitación o formación y a su integración e inclusión social.

Además, dentro de los Programas de Integración, los procesos motivacionales que se desarrollan dentro los mismos son un factor importante, ya que pueden condicionar la eficiencia del programa y un desarrollo óptimo.

Dentro del esquema general de una propuesta metodológica, existen una serie de pasos que no son sucesivos pero sí complementarios y aconsejables para un correcto desarrollo de los programas. En función de la realidad de cada colectivo, deberá establecerse por dónde comenzar el trabajo, seleccionando el paso más adecuado en todo momento.

En el contexto de la integración social, se propone un esquema metodológico básico fundamentado en tres pasos:

- a) **PROMOVER EL RECONOCIMIENTO DE LA REALIDAD:** tiene como fin el reconocimiento de la realidad concreta de cada colectivo y propiciar el análisis con-

junto de las necesidades y problemas. Tiene como doble finalidad reforzar la identidad propia del sujeto y enseñar a compartir el análisis de un contexto común.

- b) **PROMOVER PROCESOS DE CAMBIO:** es necesario concienciar que la sociedad es dinámica y que está en continuo proceso de cambio. Por ello, la formación debe capacitar no sólo sobre la cultura sino sobre la participación social en todos los ámbitos. De esta forma, se conseguirá una completa integración.
- c) **GENERAR ESTRUCTURAS PARTICIPATIVAS:** Es importante inculcar la necesidad de unión y organización de personas que compartan necesidades e intereses semejantes.

Por lo tanto y, según estas directrices, un “buen programa” debería atender tanto a los propios menores como a la realidad del entorno, propiciando la interrelación con diferentes colectivos y con el mismo. Sin embargo, existen diferentes variables dependientes que pueden influir tanto positiva como negativamente en la correcta implementación de estos programas.

En primer lugar, es necesario que exista por parte de las personas implicadas un cierto grado de motivación. Esto quiere decir que tanto inmigrantes, como los componentes de la sociedad receptora, quieran participar que faciliten la resolución de los conflictos interculturales.

En segundo lugar, para que éstos participen, es necesario que exista una “cultura participativa” que se adquiere teniendo en cuenta todos los hechos históricos que han propiciado los flujos migratorios.

Y, en tercer y último lugar, es muy importante que se dé la posibilidad a los ciudadanos de poder implicarse en estos proyectos, ya que en muchas ocasiones quedan excluidos de todas estas acciones.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “TUOIGO, CONECTING MINA”

Somos una asociación multidisciplinar que, con el apoyo de un soporte tecnológico (Tuoigo Móviles), hemos desarrollado un proyecto para la integración e inserción con MINA. Nuestro propósito es incluir este programa en centros de acogida ya que, tras la realización de un análisis de necesidades en MINA, hemos determinado que el mayor hándicap de los programas de integración, es que no suplen las motivaciones reales que traen consigo estos chicos. Por todo ello, creemos necesario cubrir las necesidades de comunicación y las necesidades de la rápida inserción laboral, sin desatender su formación educativa básica y la adaptación al contexto español.

Nuestra asociación con esta compañía de móviles, viene a darnos el punto clave para el desarrollo del programa a partir de una motivación extrínseca: nos proporcionan un número de dispositivos móviles además de un soporte económico para el desarrollo del programa como función social.

3.1. Destinatarios

Menores Inmigrantes No Acompañados, con un rango de edad de catorce a diecisiete años de países del este, Marruecos y de África subsahariana.

3.2. Objetivos

- Conseguir la integración de los menores en las sociedades receptoras atendiendo a su bagaje cultural.

- Incidir en la adquisición de competencias básicas educativas, haciendo hincapié en el aprendizaje de las competencias lingüísticas básicas.
- Incidir en la adquisición de competencias básicas laborales.
- Fomentar una conciencia social, de solidaridad y compromiso para toda la comunidad.
- Eliminar los prejuicios sociales en torno a estos colectivos.

Nuestro programa está dirigido a la formación laboral de los MINA. Para ello en primer lugar estableceremos una base educativa centrada en el aprendizaje de las competencias del idioma de un modo transversal. El programa comenzaría tras la inserción de los chicos al centro (ya que nosotros somos agentes externos al mismo). Queremos centrar este programa en la formación laboral, puesto que su principal motivación es buscar trabajo. Transversalmente incluiremos toda la formación base, es decir, la adquisición de todas las competencias educativas básicas necesarias, ya que de este modo, los menores percibirán que se les forma realmente para un futuro trabajo en lugar de en un “aprendizaje escolar”.

Nuestro programa se basará en una compensación externa (un móvil) para aquellos que alcancen nuestros objetivos. Seleccionamos el teléfono móvil como premio por ser algo que produciría una gran motivación intrínseca, ya que al poderles proporcionar un medio de comunicación con sus familias, no se sentirán tan aislados ni solos.

Las fases que se seguirán para desarrollar el programa, seguirán un orden lineal, avanzando desde lo más básico para ir llegando a mapas relacionales más complejos. Estos pasos serán los siguientes:

- Centros de Interés de los chavales
- Mostrar las diferentes opciones a las que pueden optar: Orientación Laboral
- Distribución por áreas de interés
- Visión cultural/laboral de su país: Contacto con las TIC - búsqueda de información de su país sobre su ámbito laboral- elaboración de la exposición- exposición de la información con el apoyo de la comunidad
- Enseñanza-Aprendizaje de su ámbito laboral (incluyendo competencias del idioma e integración)
- Aproximación al ámbito laboral con experiencias reales, incluye el proceso integración-adaptación a la comunidad.
- Puesta en común de las actividades realizadas
- Posible redistribución de ámbitos laborales
- Hay dos vías: Iniciación el proceso de distribución de áreas eligiendo otro ámbito, o continuar la formación en el ámbito elegido en primer lugar.
- Prácticas laborales

3.3. Puntos a remarcar

- Los niños menores de 16 años deben de continuar el programa (sin incluir las prácticas) hasta que cumplan esa edad, ya que la edad legal laboral en este país son los 16.
- Los niños mayores de 16 años, podrán optar a las prácticas continuando su inserción laboral, con otro tipo de cursos complementarios, aparte de los cursos optativos.

3.4. Programa de “puntos”

El móvil se les entregará a aquellos que alcancen los objetivos favorablemente del programa. Se les indicará que existen una serie de puntos y que cuantos más puntos consigan, mayor será la posibilidad de obtener el móvil. Estos puntos vendrán dados por la realización de diversos cursos formativos complementarios, necesarios para su inserción laboral y autonomía personal.

Cursos formativos complementarios

- Clases de español
- Introducción a las TIC
- FOL
- Talleres de habilidades sociales

4. CONCLUSIONES

Durante la realización de este documento, hemos sido conscientes que queda mucho camino por recorrer en este ámbito. Atendiendo a todo el entramado legislativo que hemos intentado describir, observamos que parte de esas lagunas vienen dadas por la ambigüedad terminológica entre “menor” e “inmigrante”.

Quizá sea esta contradicción la que dificulte, tanto la aparición, como la buena aplicación de los programas de adaptación. ¿Por qué? La motivación de la que parten estos programas pensamos que no es la que debería conducirlos, ya que no atiende a las necesidades reales de este colectivo.

Actualmente la legislación es un entramado burocrático que no hace más que entorpecer la integración de personas. Todas las organizaciones encargadas de llevar las acciones pertinentes con estos colectivos, utilizan la normativa como una herramienta fija de juicio que no se adapta a las circunstancias personales de estos menores, convirtiendo los derechos fundamentales de los niños en “papel mojado”.

Con este documento hemos observado la necesidad de crear programas de intervención más contextualizados y enfocados a los MINA, ya que la mayoría de los existentes obvian las motivaciones reales, así como sus necesidades personales y laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alternativas de actuación con MINA.* Observatorio de Vizcaya. Julio de 2007.
- Carlos Nieto, L. (2007). *Los derechos de los menores extranjeros.* Madrid: Consejo General del Poder Judicial/ Gobierno de Canarias.
- Galvin, I. y Franco, P. (coord.)(1996). *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes.* Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Pérez Alonso- Geta, P.M (2007). *El brillante aprendiz.* Barcelona: Ariel
- VV. AA. (2007). *Un modelo social para el futuro. La integración de los inmigrantes en Europa.* C.A.P.- Munich (Foro Germánico-Español) Berlín: Würth-Haus.

OS EQUIPOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNHA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Laura Lodeiro Enjo

laura.lodeiro@usc.es

Resumo

Esta comunicación encádrase nunha Tese de Doutoramento en desenvolvemento: Elicitación e representación do coñecemento experto de profesores Universitarios: a construción de redes e comunidades de aprendizaxe como compoñente e condición das “boas prácticas docentes”, un proxecto que se iniciou no ano 2008 cun Traballo de Investigación Tutelado ao que nestes momentos se lle está a dar continuidade.

Recollemos aquí as principais ideas que contribúen á clarificación do noso obxecto de estudo, obtidas a partir dunha revisión bibliográfica inicial a través da que tratamos de dar resposta a un conxunto de preguntas básicas no noso proxecto: que é un grupo?, e un equipo docente?, como entendemos nós as comunidades e redes de aprendizaxe?, que é o que entendemos por traballo colaborativo?, é o mesmo que o traballo cooperativo?, e que o traballo en grupo?, e se pensáramos nas identidades académicas dende unha perspectiva grupal?

1. INTRODUCCIÓN

Tanto a lexislación que se foi xerando ao abeiro do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) como as orientacións para a mellora da calidade da docencia que xorden da literatura internacional sobre docencia universitaria, veñen insistindo en que é necesario un cambio de mentalidade que leve ao profesorado a reorientar o seu rol –de “ensinante” a “facilitador da aprendizaxe”- e a desenvolver a súa actividade con outros docentes.

Dende esta perspectiva semella que se está a apostar por unha ensinanza baseada en competencias e iso supón que os novos plans de estudo se concreten nuns perfís profesionais. Éstes poderían entenderse facilmente como parte dun proxecto educativo de centro, pois marcan o camiño e os obxectivos básicos que se pretende acadar coas achegas que o conxunto do profesorado fará á formación dos estudantes. Por outra parte, o desenvolvemento de competencias esixe un alto grao de integración entre diferentes disciplinas e un tempo prolongado para poder afianzalas e incorporalas a un coñecemento profesional caracterizado pola construción dun sólido pensamento teórico.

Todo iso fai que no novo marco no que se instaura a docencia universitaria, a construción de redes e comunidades de aprendizaxe apareza como un elemento clave na mellora da calidade da docencia (Rué, 2007). Situámonos, así, nun dos principios operativos que se pretende potenciar no proceso de converxencia ao EEES: a creación de clusters de materias impartidas por clusters de profesores (MEC, 2007). Pero este principio operativo pode quedarse nun mero enunciado baleiro se o profesorado universitario non o enche de sentido.

Unha das dificultades básicas para a mellora da docencia na universidade ten que ver co seu carácter de actividade solitaria que é levada a cabo cun alto nivel de discrecionalidade. Como consecuencia, a docencia universitaria constitúese nunha realidade opaca e mal coñecida. Sábese pouco de cómo actúa o profesorado universitario no ámbito de súa actuación docente real.

Isto leva a que a ensinanza universitaria sexa unha desas actividades humanas que raramente se beneficia do seu pasado. Os grandes profesores aparecen, pasan pola vida dos seus estudantes, e só uns poucos quizais consigan unha influencia na vasta arte da ensinanza. Na maioría dos casos, o seu enxeño parece con eles, e as seguintes xeracións deberán redescubrir de novo a sabedoría que dirixiu a súa práctica (Bain, 2005:13).

Esta realidade sérvenos, por una parte, para aventurar un posible beneficio do traballo mediante equipos docentes, pois os compoñentes dos mesmos poden poñer en común a súa “saboría sobre a práctica”. E, pola outra, sérvenos para explicar o sentido que teñen investigacións como a que nos ocupa.

2. A ORIXE DO ESTUDO

Nun proxecto de investigación que iniciamos no ano 2004, o Proxecto Visibilidade, centrámonos en “boas prácticas” docentes na Universidade. Tomaron parte na investigación 6 universidades españolas –A Coruña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela e Vigo- e estudáronse en torno a 70 profesores de diferentes áreas. Entre as preguntas que se lles formulaban durante a entrevista había un grupo delas nas que recollíamos as opinións e valoracións xerais que tiñan sobre a titulación na que dan clase, sobre a súa Universidade e sobre a Universidade española en xeral. Aínda que cando se lles formulaban as preguntas aos suxeitos que formaban parte da mostra non faciamos unha referencia explícita ao EEES, creemos que polo propio momento no que foron feitas as entrevistas foi case inevitable que esa vinculación se producise de forma natural.

As respostas dadas servíronnos para perfilar un mapa sobre o estado actual da Universidade española dende a visión dos propios docentes que nela desempeñan a súa labor pero tamén contribuíron á localización dos posibles puntos cara os que debería enfocarse o cambio. Así, tras facer unha pequena análise de contido, apreciamos un total de seis dimensións nas que se agrupan as necesidades que destacaron os profesores entrevistados ao referirse ás titulacións nas que imparten clase e á Universidade no seu conxunto.

O interesante, de cara o tema que nos ocupa, é o feito de que unha desas dimensións extraídas é a do dinamismo interno e a coordinación docente. Segundo o profesorado participante no estudo son dous elementos esenciais. Os motivos son varios aínda que destacan entre eles a necesidade de romper co illamento de profesores e alumnos e a de ofrecer aos estudantes unha formación na que se eviten os solapamentos de contido, se asegure certa secuencia lóxica e se permita o desenvolvemento das competencias transversais, xerais e específicas de cada perfil. Tamén entenden ao equipo docente como unha potencial fonte de desenvolvemento profesional na que a axuda entre iguais xogaríase un relevante papel. Así mesmo, faise fincapé na necesidade de que as actividades de coordinación tamén teñan tempos e espazos reservados, de tal modo que se asegure que se poderán realizar.

No desenvolvemento do Proxecto Visibilidade tamén se identificaron algúns dos criterios básicos dunha boa docencia. Analízase cómo foron chegando a ese nivel de calidade e cómo o desenvolveu o profesorado seleccionado –comezos, evolución, planificación, avaliación, ideas xerais sobre docencia universitaria etc.-. En base a estes criterios de calidade xorden, posteriormente, unha serie de estudos transversais en relación á mostra do proxecto xeral.

Para cada un destes estudos especializados selecciónanse os casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidade concreto e afóndase na súa representación e análise, o que, nalgúns casos, supón unha nova recollida de información para complementar a xa existente. Entre os criterios de calidade identificados atópase o do traballo en equipo en diferentes modalidades e comezamos o seu estudo –no que se enmarca a presente comunicación- no ano 2008.

Con el, a nosa pretensión é a de implicarnos nunha investigación que poida servir para facer visible a experiencia e o coñecemento que construíron con ela algúns protagonistas de “boas prácticas” docentes baseadas no traballo con outros. A partir do seu coñecemento teórico-práctico poderemos mostrar diferentes maneiras de afrontar o traballo en equipo dos docentes universitarios, diferentes modos de entendelo, de levalo á práctica, de enfocalo e de superar as dificultades que pode comportar. Por suposto, non intentaremos escribir un libro de instrucións senón proporcionar recursos que poderían ser de utilidade de cara á xénese de novas iniciativas de traballo con outros ou a mellora dalgunhas das xa existentes.

3. A CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

Sen embargo, centraremos esta comunicación na clarificación do noso obxecto de estudo. Unha vez feita a primeira revisión bibliográfica sobre o tema, trataremos de abordar aquelas preguntas que, de forma insistente, reclamaron unha resposta para poder afrontar o proxecto que nos ocupa: que é un grupo? e un equipo docente? como entendemos nós as comunidades e redes de aprendizaxe? que é o que entendemos por traballo colaborativo? é o mesmo que o traballo cooperativo? e que o traballo en grupo?

Para organizar as respostas a estas preguntas que nos asediaron e facilitar o seu seguimento e progresión pareceunos axeitado comezar clarificando cal é a definición de grupo que nós asumimos. Tras a definición explicaremos a nosa forma de entender o equipo docente en tanto que un tipo de grupo e, despois, as comunidades e redes profesionais de aprendizaxe como formas concretas que pode adoptar o equipo docente. Unha vez feita esta pequena -pero básica para o noso estudo- clarificación conceptual introduciremos dúas cuestións propias da dinámica interna dos equipos docentes e as súas interaccións có contexto: as identidades académicas entendidas dende unha perspectiva grupal e os diferentes niveis de integración que se poden dar entre o traballo dos diferentes membros dun mesmo equipo que incorporamos cara o final.

De todos é sabido que os docentes, quérano ou non, funcionan como un modelo para os estudantes. Non basta con manter certo control sobre o discurso que manexan se non logran que os discentes se vexan inmersos en procesos acordes có mesmo. Non se trata de poñer aos alumnos unhas lentes que, cunha determinada graduación, corrixan o déficit integrador que poida sufrir a súa visión senón de facerlles, dunha vez por todas, a operación irreversible que nos faga pasar a todos dunhas lentes de quita e pon a unha progresiva construción persoal de coñecementos que forman unha complexa pero interesante rede. (Lodeiro e Zabalza, 2008)

A verdade é que, neste sentido, cando se dedica un tempo a ler literatura sobre docencia universitaria podémonos encontrar cun curioso fenómeno: son reiteradas as alusións que profesores universitarios fan nos documentos que escriben á necesidade de que os estudantes integren o coñecemento de diferentes disciplinas para poder comprender a realidade dos procesos que afrontan e, sen embargo, aínda que existentes, son escasas as reflexións que levan aos profesores universitarios a afirmar que eles mesmos necesitan integrar diferentes disciplinas e facer esforzos por logralo ou facelo de forma máis clara, organizada e coordinada. O mesmo acontece cando o discurso versa sobre a importancia da aprendizaxe

colaborativa e o traballo con outros pois, facéndose de novo o milagre, é vital para os estudantes e banal cando nos referimos aos propios profesores.

O feito de que o profesorado mostre certo consenso ao afirmar que os estudantes deben integrar os coñecementos de diferentes disciplinas ou teñen que aprender a traballar con outros para adquirir unha formación adecuada ao contexto no que nos movemos, fai que nós apoiemos o seu parecer, pois estamos a falar de persoas con certa experiencia no que a docencia se refire e seguramente aprenderon de e nela. Aínda que asumimos que, en estes últimos anos, a tendencia da que falamos está cambiando e é cada vez máis frecuente que o profesorado universitario recoñeza estas necesidades no seu propio colectivo, nós non podemos obviar e consideramos oportuno sumarnos a este incremento. É lóxico pensar que, se algo repercute positivamente na formación dos estudantes, tamén pode facelo na dos propios formadores (Bain, 2005) e máis cando, como é o caso, nos estamos situando na perspectiva do desenvolvemento profesional do docente.

3.1. O grupo e o equipo docente

En definitiva, nós consideramos a do traballo en equipo como unha competencia transversal sumamente útil tanto para alumnos como para profesores e non suficientemente recoñecida e abordada na formación dos docentes en xeral.

Schön (1998) explica que os profesores (en tanto que profesionais) poden tamén aprender de maneira xenerativa, é dicir, producindo melloras efectivas na súa práctica, realizando unha reflexión en (de e sobre) a práctica. Requírese unha reflexión na que realmente haxa unha expansión da capacidade de cada persoa para crear, imprescindible para unha aprendizaxe xenerativa. Para que haxa aprendizaxe cada persoa necesita analizar a brecha entre a teoría verbalizada por el mesmo e a teoría demostrada polas propias accións. Esta análise poñerá de manifesto os modelos mentais, que moitas veces son inconscientes. A axuda doutros colegas pode ser útil para desenvolver aptitudes reflexivas; por tanto, o traballo con outros axudará a mellorar a reflexión (Villa, A. e Yániz, C., 1999). Pero, ¿a qué nos estamos referindo cando falamos de traballo con outros?

Para responder a este interrogante comezaremos por explorar o concepto de grupo e, a partir del, faremos explícito o noso modo de entender o que é un equipo docente. Son diversos os criterios que se tomaron en consideración para definir a un grupo: consideráronse, por exemplo; o tamaño, a duración, o grado de formalización, as actividades, a estrutura interna, os obxectivos, etc. (González, J.J.; Monroy, A. e Kufferman, E., 1994):

Para Shafers (1984)¹, un grupo social consiste nun determinado número de membros, que para acadar un obxectivo común (obxectivo de grupo) se inscriben durante un tempo prolongado nun proceso relativamente continuo de comunicación e integración e desenvolven un sentimento de solidariedade (sentimento do nós). Para acadar o obxectivo de grupo e a estabilización da identidade grupal, son necesarios un sistema de normas comúns e unha distribución de tarefas segundo unha diferenciación de roles específica de cada grupo.

Nesta definición recóllese unha visión moi formal dos grupos ao centrarse en aspectos tales como as súas normas ou a distribución de roles dentro do mesmo. En realidade, nos grupos que a nós nos interesan non están tan presentes eses elementos formais, caracterízanse, en xeral, por unha perspectiva menos artificiosa das relacións entre os seus compoñentes aínda que sen perder a noción de orden ni a idea de proxecto compartido.

¹ Citado en FUENTES, P.; AYALA, A.; GALÁN, J.I. e MARTÍNEZ, P. (2005)⁴: *Técnicas de trabajo en grupo*. Madrid. Pirámide.

Máis próxima á nosa forma de entender o grupo é a definición que Tejada (1997) fai do mesmo: Un conxunto de persoas que se interrelacionan mutuamente, que perseguen obxectivos comúns, máis ou menos compartidos, defínense a si mesmos e son definidos polos demais como membros do grupo, constitúen normas relativas a asuntos de interese común e participan nun sistema de roles entrelazados.

Trátase dunha definición máis flexible e aberta na que o punto central xa non está nos aspectos formais. Neste caso estamos falando de –e utilizando o termo– persoas e interésannos as súas interrelacións, constituirán as súas normas pero estas responderán ás súas propias necesidades. Por suposto séguese a manter unha certa idea de proxecto común pero ábrese a posibilidade a que non sexa compartido na súa totalidade.

Pero, finalmente, e seguindo a definición de Fuentes, Ayala, Galán e Martínez (2005:34-35) entenderemos de agora en diante o grupo como a asociación de dúas ou máis persoas con algunhas características en común ás que une o obxectivo de acadar algunha finalidade, para a que pon en marcha algunha actividade planificada, sustentada nos alicerces dunha cultura común ao conxunto que non escapa á influencia da sociedade na que a mesma se inserta.

Con esta definición seguimos a centrarnos nas persoas e nas súas interrelacións pero engadimos varios elementos importantes, sobre todo cando intentamos estudar grupos que se forman no ámbito da ensinanza. En primeiro lugar indicamos que as persoas que forman parte do grupo comparten, ademais dalgunha meta ou obxectivo, unhas características que lles permiten, polo menos, un nivel mínimo de entendemento mutuo. O segundo elemento importante que introducimos é a planificación, é dicir, a actividade atenderá a unha certa sistematicidade que xorde dunha reflexión común. Incorporamos tamén a dimensión do contexto social, pois sería inadecuado entender o grupo como unha unidade illada, o contexto influiralle e el, dalgún modo, influirá no contexto.

Fáltanos por comentar, en relación á definición que asumimos, que entendemos tamén o da comunicación como un aspecto estreitamente ligado á actividade e o desenvolvemento grupal. Coa estrutura comunicativa vanse establecendo certas rutinas, implícitos, acordos, etc. que irán configurando a denominada “cultura grupal”, como termo que comprende aquilo que lle é propio ao grupo. Nesta “cultura” mergúllase o individuo como parte integrante e configuradora da mesma durante un tempo determinado. Un tempo durante o que o individuo forma tamén parte doutros grupos (“vida social”) e que se prolonga ata que as metas propostas son acadadas. Pero non sempre é doado chegar a constituírse como grupo dado que na vida académica existe unha forte tendencia ao traballo individual, que acaba instaurándose como “outra” cultura oposta á grupal. Ademais da cultura individualista, na que prevalece a independencia e o illamento docente, Hargreaves (1996)² distingue entre varias culturas do profesorado dentro do centro educativo (unha facultade, por exemplo): a balcanizada (caracterizada pola formación de grupos pequenos cunha visión propia da aprendizaxe e illados entre si), a de colexialidade artificial (na que as relacións de traballo colectivo as imponen os administradores de modo obrigatorio, có que hai unha aparencia de cooperación pero que é, en realidade, superficial e pouco espontánea) e a de colaboración (na que os profesores escollen voluntariamente traballar xuntos, entendendo que a ensinanza é unha tarefa colectiva). A pesar de que esta última é a desexable para o desenvolvemento da organización –a Universidade neste caso–, temos que recoñecer que as outras (excepto a individualista, por razóns obvias) existen, dun modo ou outro o traballo en grupo.

² Citado en POU AMÉRIGO, R. (2009): El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. *Revista de docencia universitaria*. Consultado el 16-05-2009 en <http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/viewFile/1661/1631>

En realidade o noso estudo non se atopa neste nivel macro de organización -non pretendemos analizar as culturas de diferentes centros de Educación Superior senón algúns equipos docentes que se forman dentro de ditos centros-. Soamente nun dos catro casos estudados ata o momento nos encontramos nese nivel de cultura institucional pero, sen lugar a dúbidas, os demais grupos estudados se ven afectados pola cultura do centro no que se sitúan. Precisamente, no noso estudo prestamos especial atención ao ámbito de actuación de cada grupo e ao nivel de complexidade que presenta a súa estrutura para identificar diferentes modalidades de traballo con outros entre profesores universitarios. Estas modalidades situáranse nunha escala de complexidade estrutural que aínda se atopa en construción e na que, polo momento, identificamos catro niveis: O de colaboración illada ou enquistada, o de núcleo xerador, o de rede transdisciplinar e o institucional.

Pois ben, axustado todo o anterior ao noso obxecto de estudo poderíamos dicir que un equipo docente é un grupo que aprende e ten unhas características concretas. Así, un equipo docente, é unha asociación dinámica (formal ou informal) de dous o máis profesores (profesores universitarios, no noso caso) que localizan -ou aos que se lles localiza- algún punto de encontro -o traballo nunha mesma materia ou módulo, o interese por un mesmo enfoque metodolóxico, uns principios pedagóxicos ou unhas inquietudes compartidas, etc.- nos seus respectivos desempeños docentes. Isto lévaos a propoñerse uns obxectivos comúns có fin de mellorar a formación dos seus estudantes e en pro de seu propio desenvolvemento profesional. Todo elo pasa polo deseño dun plan (máis ou menos explícito) axustado ao seu entorno universitario concreto e no que se contemplan as liñas básicas de actuación do equipo, as normas que o rexerán e as responsabilidades directas que cada cal debe asumir no mesmo.

Chegar a este punto no ámbito universitario é posible cando realmente existe unha responsabilidade compartida na aprendizaxe e no establecemento de metas ou obxectivos no entorno formativo. Demanda, a súa vez, un liderado distribuído a través e entre todos os participantes do equipo docente. A tendencia desexable é a de chegar á creación de comunidades profesionais de aprendizaxe consolidadas. Estas comunidades caracterízanse polo establecemento de diálogos firmes e pragmáticos -baseados na experiencia-, sobre os mellores medios para promover os obxectivos de aprendizaxe profundo e duradeiro entre todos os estudantes.

3.2. O equipo docente como comunicade profesional de aprendizaxe. Trazos característicos

Entón, en tanto que grupo que aprende e formado por profesionais da educación, consideramos ao equipo docente como unha comunidade profesional de aprendizaxe caracterizada polos seguintes trazos (Molina, 2005):

- Inversión nas persoas. Ao aprender xuntos os profesores, xérase capital social horizontal que cada profesor usa para facer melloras nos seus respectivos contextos. Tales comunidades tenden a mellorar o proceso de aprendizaxe a través de aspectos como a linguaxe compartida, experiencias compartidas, auto-desenvolvemento, confianza mutua e identificación coa comunidade.
- Ambiente enriquecedor. Unha comunidade de aprendizaxe caracterízase por un ambiente que promove colaboración, apoio emocional, crecemento persoal e sinerxía de esforzos. Os seus membros móstranse máis fortes e seguros porque o grupo actúa como unha rede de apoio que lles axuda a aproveitar mellor as oportunidades e a minimizar os perigos a realizar cambios nas súas crenzas e na práctica de aula.

- Construción social do coñecemento. A aprendizaxe considerada como unha actividade social que require o desenvolvemento da comunidade.
- Aprendizaxe compartida. Dáselle énfase á presenza do diálogo compartido e a prácticas de colaboración como a toma de decisións compartida ou a planificación en equipo.
- Perspectivas múltiples. A comunidade profesional de aprendizaxe enriquecese polos métodos, enfoques, estruturas e voces diferentes que terán lugar nela.
- Centradas en mellorar a aprendizaxe do estudante. Os profesores comprométese a traballar e aprender xuntos enfocando a súa actividade colectiva na aprendizaxe do estudante.

Unha vez identificados os trazos que caracterizan as comunidades profesionais de aprendizaxe, consideramos oportuno facer fincapé na necesidade de reunir nelas ás persoas realmente interesadas no proxecto que se propón afrontar a comunidade. É importante que cada membro do equipo teña un alto nivel de confianza en si mesmo e habilidades de comunicación interpersoal, considerar aos demais integrantes como fontes cribles de apoio e compromiso cós compañeiros e có grupo. Todas elas son condicións que poden contribuír a que o equipo funcione ben e, á súa vez, o bo funcionamento deste levará á mellora dos mesmos (de non ser así quizais non poderíamos afirmar que o equipo teña un bo funcionamento). Individualidades e grupo inflúense de forma continua e necesítanse mutuamente.

Un dos eixos sobre os que xira o noso traballo é o firme convencemento de que existen moitas formas de dar boas respostas ás situacións concretas que no día a día se lle presentan aos profesores universitarios. A resposta que resulta excelente nun contexto concreto pode ser garrafal noutro que consideremos incluso parecido. De aí a importancia de que os equipos docentes poidan aprender uns de outros pero sempre sen perder de vista os seus propios condicionantes, os seus obxectivos concretos e as necesidades sentidas polos compoñentes do mesmo.

3.3. As identidades académicas dende unha perspectiva grupal

No Seminario de Reflexión: A coordinación mediante equipos docentes en Educación Superior: fortalezas, recursos e necesidades, organizado pola Rede Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) en colaboración coa Universidade de Santiago de Compostela e celebrado en febreiro de 2009, o Dr. Roberto Di Napoli, ofreceunos unha interesante conferencia sobre as “identidades académicas” orientadas cara a organización do equipo docente. A continuación esbozamos algunhas das súas ideas porque nos parece que recollen una perspectiva nada desprezable, totalmente acorde co noso modo de ver estas cuestións e ligado con moitas das que xa tratamos.

Pensando nas “boas prácticas” que poderían desenvolverse para a formación e xestión de equipos así como nas condicións que son precisas para que un modelo de traballo en equipos docentes funcione, expoñía as seguintes -que ben poderían tomarse como uns consellos para aqueles docentes que se decanten por traballar con outros-:

- Coñecer ao equipo, en tanto que individuos e como grupo.
- Desenvolver a narrativa do e no grupo: favorecer que os individuos discutan os significados, as prioridades e as dinámicas do propio grupo e tamén doutros grupos para ver si se producen sinerxías proveitosas.
- Adoptar unha actitude de proceso do grupo, enfocándose nas persoas e non simplemente nas tarefas.

- Favorecer sensemaking, é dicir a dialéctica entre as expectativas e as posibilidades reais. No proceso pódense encontrar solucións creativas para o grupo.
- Promover aquelas innovacións que apuntan aos procesos en vez de aos produtos, de forma que se adquira un verdadeiro coñecemento.
- Xestionar ben as diferenzas de opinións e cosmovisións entre os individuos e os grupos. As diferenzas poden crear unha tensión creativa.
- Favorecer a creatividade e o desenvolvemento en vez dos aspectos “comerciais” e de xestión de calquera innovación.
- Pensar utilizando verbos en lugar dos nomes (Ex. introducir novidades/innovación). Trátase de mobilizar, de salientar a acción, pasar do “temos que facer” para chegar ao “facemos”.
- Aceptar que hai unha diferenza substancial entre o tempo de xestión e o tempo de aprendizaxe. O segundo, ao final, resulta sempre ser máis construtivo que o primeiro que está marcado para unha falta de exploración.
- Favorecer a sensibilidade do momento e a circunstancia e non sempre guiarse polo facer pragmático.
- Equilibrar a disciplinabilidade e a interdisciplinabilidade.

Ao fin e ao cabo, os equipos están formados por persoas e é sumamente importante reflexionar sobre a maneira na os seus compoñentes perciben a identidade do equipo (en termos do seu posicionamento dentro da institución, a disciplina, os posibles servizos e os seus membros). As “identidades académicas”, tal e como expresa Di Napoli, son as formas en que os individuos, a través dos seus propios valores e crenzas, se perciben, entenden e adquiren sentido en relación a estruturas tales como a institución, a disciplina e o departamento.

Pensar en “identidades académicas” pode axudar a xerar equipos académicos pensados de abaixo-arriba, de arriba-abaixo e horizontalmente ao mesmo tempo, dende un enfoque no que a discusión e o diálogo se producen de forma interna dentro de cada grupo particular, pero tamén en interacción co resto de compoñentes que configuran a rede de equipos entrelazados da institución ou institucións concretas nas que nos situemos. A reflexión dáse na dinámica do grupo a partir dos individuos e as relacións que entre eles se producen. E, ao mesmo tempo, na estrutura de equipos que se xera, pódense facer descargos públicos sobre a labor desempeñada dende cada un dos grupos de traballo, así como ter fortes debates sobre a natureza, o alcance e a súa participación concreta en Educación Superior.

3.4. Individualismo vs. Individualidade

Pero, a pesar de que consideramos que son moitos os aspectos positivos do traballo con outros para os docentes universitarios, entendemos que a colexialidade, cando se impón de maneira inflexible, deixa de evolucionar como una forma de traballar valorada. Deste modo non se darán os esforzos por seleccionar “boas iniciativas” nin unha implicación seria no caso de que veñan dadas. O feito de traballar só ten os seus momentos valiosos e non podemos desprezalos.

Por outra parte, en determinados momentos a ensinanza esixe un traballo individualizado; e sen boas individualidades (ou “artesáns independentes”, como prefire chamalos Huberman) dotadas de xuízo profesional autónomo pouca colaboración produtiva cabe esperar. Igualmente é irreal pensar nunha colexialidade permanente, cando o normal é que

—dun modo máis fluído e dinámico— se dean alternativamente ocasións de interacción e momentos de traballo persoal.

Como no seu momento sinalou Hargreaves (1993), sería conveniente distinguir entre individualismo e individualidade. Necesitamos boas individualidades que poidan expresar ideas e modos propios cós que colaborar cós colegas. Se tratamos de eliminar o individualismo (as pautas habituais de traballar en soidade), non debemos erradicar ao mesmo tempo a individualidade. A individualidade é a clave da renovación persoal que, á súa vez, é o fundamento da renovación colectiva (Fullan e Hargreaves, 1997: 71). Por iso non é posible conseguir culturas cooperativas fortes sen un desenvolvemento individual tamén forte.

3.5. Traballo coordinado, traballo cooperativo e traballo colaborativo

Un dos elementos que nos permiten diferenciar formas diversas de traballar con outros e que nós utilizamos na nosa análise, é o nivel de integración —coordinación, cooperación ou colaboración— que se produce entre o traballo dos diferentes compoñentes do equipo.

Dillenbourg (1999: 2-3) considera que cooperación e colaboración non difiren nos termos nin tampouco en como están distribuídas as tarefas, pero si na forma en que estas están divididas; na cooperación, a tarefa está distribuída xerarquicamente en actividades independentes. Na cooperación, a coordinación só é requirida para ensamblar os resultados parciais, mentres que a colaboración consiste en ter coordinado a actividade sincronicamente, o cal é resultado dunha tentativa continuada de construír e manter un concepto común dun problema.

En consecuencia, as diferenzas máis destacadas entre o traballo coordinado, o cooperativo e o colaborativo poden expresarse a través da existencia de diferentes graos de interdependencia entre os membros do grupo, a partir das metas da propia tarefa, a responsabilidade dos seus compoñentes, o liderado das tarefas e o propio seguimento.

É así como, seguindo a Engeström et al. (1997)³, nos encontramos ante un equipo que traballa en grupo cando a interdependencia entre os seus membros é baixa, a responsabilidade nas tarefas é distribuída pero non compartida, se presupoñen as habilidades interpersoais e se presta pouca atención ao proceso porque está enfocado cara o produto. No momento no que a interdependencia entre os seus membros pasa a ser positiva xa nos referimos a un traballo cooperativo.

Para poder falar de traballo colaborativo temos, ademais, que percibir un ambiente no que a responsabilidade e o liderado son compartidos polos membros do equipo e no que proceso e produto comparten un protagonismo no que a reflexión en (e sobre) a propia práctica e a aprendizaxe das habilidades interpersoais xogan un papel relevante na vida e na evolución do grupo. O equipo docente debe facerse consciente das súas propias aprendizaxes, detectar as súas necesidades e orientar os seus esforzos tanto cara as súas metas de tarefa como ao seu propio proceso grupal.

Defendemos que un equipo docente aprende, se desenvolve e madura como tal e, polo tanto, tamén o fai o seu traballo e o proceso que segue para levalo a cabo. Un defensor do traballo con outros non debería obcecarse nun nivel de traballo colaborativo posto que a el se pode chegar, máis tarde ou máis cedo, a través do traballo coordinado. Por outra banda, un mesmo equipo pode actuar nun nivel de colaboración, cooperación ou coordinación segundo as metas concretas que acomete e as circunstancias do momento no que se enfronta a elas sen que iso supoña, en ningún dos casos, unha degradación, pois trátase dun síntoma inequívoco de que o grupo está vivo e é capaz de autorregularse.

³ Citado en GROS SALVAT, B. (2008): *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona. Editorial Gedisa.

4. CONCLUSIÓNS

Feito este primeiro repaso bibliográfico salientamos as seguintes ideas:

- Proceso de Bolonia pode ser entendido como unha oportunidade de cambio e mellora. A clave está en si será ou non aproveitada.
- traballo con outros entre docentes universitarios é un dos elementos fundamentais a ter en conta de cara a concreción dos cambios contidos na filosofía do EEES.
- A do traballo en equipo é unha competencia transversal sumamente útil tanto para alumnos como para profesores e non suficientemente recoñecida e abordada na formación dos docentes en xeral.
- A axuda doutros colegas pode ser útil para desenvolver aptitudes reflexivas; por tanto, o traballo con outros axudará a potenciar a reflexión que guía o perfeccionamento profesional do docente universitario.
- Un equipo docente aprende, desenvólvese e madura como tal e, polo tanto, tamén o fai o seu traballo e o proceso que segue para levalo a cabo. Un mesmo equipo pode actuar en un nivel de colaboración, cooperación ou coordinación segundo as metas concretas que acomete e as circunstancias do momento no que se enfronta a elas.
- A colexialidade non debe impoñerse de maneira inflexible pois deixaría de evolucionar como unha forma de traballar valorada.
- Non se debe confundir a individualidade cō individualismo. Sen boas individualidades dotadas de xuízo profesional autónomo pouca colaboración produtiva cabe esperar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Fuentes, P.; Ayala, A.; Galán, J.I. e Martínez, P. (2005)⁴. *Técnicas de trabajo en grupo*. Madrid: Pirámide.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- González Núñez, J.J.; Monroy De Velasco, A. e Kufferman Silverstein, E. (1994). *Dinámica de grupos: Técnicas y tácticas*. México: Editorial Pax.
- Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hargreaves, A. (1993). "Individualism or Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture". En Little, J. W. e McLaughlin, M. W. (comp.): *Teachers' Work. Individuals, Colleges, and Contexts*. New York: Teachers College Press. Pp. 51-76.
- Lodeiro Enjo, L. e Zabalza Beraza, M.A. (2008). *Una escala de complejidad estructural: Estudio de cuatro modelos de docencia colaborativa*. En CD. V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Lérida.
- MEC (2007). *Documento de propuestas para la renovación de las metodologías docentes en la Universidad*.
- Pou Amérigo, R. (2009). El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. *Revista de docencia universitaria*. Consultado el 16-05-2009 en <http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/viewFile/1661/1631>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.
- Villa Sánchez, A. e Yáñez De Eulate, C. (1999): Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1. Consultado el 08-07-2009 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART3.pdf>

ESTRATEGIAS PARA O DESENVOLVEMENTO RURAL: A XESTIÓN DOS RECURSOS COMUNITARIOS.

Juan José Lorenzo Castiñeiras

GI SEPA, USC

Resumo

Nesta comunicación abórdase a situación do rural dende unha perspectiva crítica que pretende visibilizar as mudanzas que se están a producir neste eido atendendo ás dinámicas sociais que motivan o encontro, antes vencellando a necesidade de axuda mutua á creación de comunidade. Nese proceso semella fundamental centrarse nos trocos acaecidos nas derradeiras décadas, marcados por unha perda de peso do sector agrario tradicionalmente favorecedor desas dinámicas prosociais. Fronte a esa situación, a xestión dos recursos comunitarios adquire novos significados constituíndo un factor clave no desenvolvemento rural, pero tamén, propoñemos, na creación de dinámicas comunitarias favorecedoras da cooperación. Nesa dirección farase unha breve reflexión sobre o caso da parroquia de San Cristovo de Couzadoiro, situado na provincia da Coruña e pertencente ao concello de Ortigueira (Galicia), unha comunidade rural que ten nas enerxías eólicas e nos montes comunais o alicerce para a mellora da calidade de vida dos seus habitantes.

1. A XEITO DE INTRODUCCIÓN: A VIDA COMO DISCURSO

Ergueuse como sempre ás 6 da mañá. Roldáballe na cachola unha idea que, dende facía tempo, lle viña quitando o sono. Sabía que cantas máis ovellas metera no monte comunal maior cantidade de gasto e traballo quitaría da casa, e mesmo erguerse un pouco máis tarde, aínda que botaría de menos ás súas compañeiras. Ademais o monte era grande, máis de 200 ferrados, e ningún veciño se daría nin conta. Se no canto de unha, levaba as vinte que lle quedaban na leira do lado da casa, podería botar máis “patacas” na leira, que sempre lle dicía a muller que se vendían moi ben na feira e nunca dabondo. Tamén podería botar algunhas froiteiras pois as que había nunca chegaban máis que para petiscar os da casa. Cavilando chegou xa á fase de soñar co que faría cando esa ganancia lle revertese en melloras na vida dos seus, e nesas pasóuselle a mañá deixando todas as ovellas no monte. Dos seguintes días, visitou case todos aos seus amores.

E así ate a chegada do mal tempo, porque ese ano veu un inverno dos duros. Cando se ergueron unha fría mañá na que chegaba a calma, só tiña na cabeza as súas ovelliñas e acudir ao monte comunal, pois sabía que non estaba nunha terra moi fértil ao atoparse no punto máis elevado da parroquia. A



“Colla” das patacas, traballo comunitario típico do rural galego

media mañá, asegurándose de que non chovería cunha detida análise visual do ceo, decidiu achegarse ao monte a ver como foran estes días para as emancipadas, máis pensaba que as ovellas, ate entón caseiras e humanizadas, saberían buscar bos pastos.

Cando chegou sorprendeuse ao ver moitas ovellas xa antes de chegar ao piñeiral da chaira, onde frecuentemente estaban as súas. Cando estaba ao pé da cancela que pechaba a saída ao carreiro, atopounas deitadas á sombra e, ao irse achegando, deuse conta de que algo non ía ben, pois non había ocasión na que as visitara que non foran as ovellas ao encontro, namentres que nesta ocasión permanecían quedas. Cando estaba máis preto caeu na conta de que as ovellas non se achegaban porque estaban moribundas coa fame. Unha vez todas xuntas, encheu de tristura ao caer na conta de que morreran dúas das ovellas notando que o pasto tornárase escaso no inverno e o que había non chegaba xa que os demais veciños tamén cebaran a meirande parte do seu gando; o pasto non fora suficiente para todos.

Os dilemas do preso teñen o seu centro nunha cooperación que se basea na confianza entendida dun xeito racional, máis que como unha crenza fundamentada na fe. Esta comunicación céntrase na caracterización dos espazos rurais galegos e, incidindo no papel que a cooperación e a coordinación dos seus membros xoga para o desenvolvemento, propórase a xestión dos recursos comunitarios como substitutivo da función que viña cumprindo unha axuda mutua -propia dun pasado próximo e derivada máis da necesidade que da vontade- que na actualidade necesita de novas canles para persistir na transmisión de valores comunitarios. Semella fundamental o rol que o encontro cumpre nas sociedades como motivador do benestar, o que resulta fundamental para a aparición dunha concepción comunitaria tamén do desenvolvemento tanto nun plano social como noutro persoal e moral. Dende este punto de vista, centrarémonos no papel dos recursos comunitarios para o desenvolvemento rural, que os sitúa no centro da análise a través da descriptiva dun caso que ten aos montes comunais como suxeito, aludindo especificamente á realidade galega e baseando as argumentacións nos beneficios que poden derivarse dunha xestión conxunta e compartida.

É por iso que a cooperación xerada para o aproveitamento dos bens da parroquia -a entidade de referencia nestas cuestións en Galicia- non pode ter só unha base no interese, xa que esa relación é doado que remate trocando noutra de dominio onde o máis forte ou o que se atopa en mellores condicións remata por impoñer os seus criterios. O que si é certo é a necesidade dunha base racional conformada por un interese común para que o proceso poida acadar o desexado. Calquera estratexia de cooperación, pese ao eido no que se integre, é fundamental que conteña nos seus fundamentos certos vínculos de carácter emocional e racional: cos outros, co resultado da experiencia, co entorno, coa ética de cada quen... Cando se produce nos termos axeitados, falar de cooperación é falar de desenvolvemento nalgunha das súas dimensións persoal, social ou comunitaria.

A presente proposta ten no seu fondo un discurso que se pode trasladar a outros eidos, polo que, referíndonos especificamente á temática deste foro, nesa dirección debe traballarse dende a Universidade, especialmente no eido da investigación -e máis aínda nos traballos de índole educativa-, dende un dobre punto de vista: a) dunha parte, cooperar, no senso de desenvolver aquilo que se investiga, unha investigación-acción contemplada dende unha perspectiva ética e moral do acontecer social, atendendo tamén á dimensión humana; b) doutra, cooperar de xeito interno nas labores de investigación, optimizando esforzos e recursos, deixando a un lado loitas ególatras e centrando a atención no verdadeiro obxecto do traballo emprendido.

2. UN PERCORRIDO POLA SITUACIÓN DO RURAL E DOS RURAIS

Non se pretende neste punto unha argumentación baseada en indicadores económicos que ofrezan unha mostra de cuestións de sobra coñecidas como o envellecemento e a crecente dispersión -a pesares de existir xa en Galicia máis da metade dos núcleos de poboación do Estado-, senón, dun xeito máis limitado simplemente se busca promover a reflexión acerca da situación do rural en Galicia. Pensar que fai 100 anos máis do 90% da poboación galega habitaba no rural -¿avós? ¿pais?- e que hoxe en día, pese ás dificultades de estimación que empezan pola mesma caracterización do que é rural, a problemática da falta de poboación en idade activa está levando a unha mudanza na que o papel troca converténdose en espazos de recreo e consumo dentro dunha lóxica de eficiencia territorial estruturada de xeito global. As masivas migracións locais cara as urbes por motivos de emprego ou formación motivadas pola escaseza de posibilidades supón unha barreira que é difícil superar no desenvolvemento rural; “noutras palabras, cabe afirmar, con plena obxectividade, que o sistema económico do mundo rural galego de hoxe apenas reflexa a súa coexistencia coa sociedade industrial nunha modificación positiva das estruturas propias senón que fundamentalmente permanece illado e acusa a presenza do crecemento exterior nunha perda de substancia e un veloz proceso de ruína interna” (Beiras, X. M., 1967: 19), e a pesar de que nos podan parecer tan axeitadas para a presente proposta, estas reflexións andan próximas ao medio século, e hoxe quizabes se falaría de sociedade posindustrial pero o atraso do mundo rural parece fóra de discusión. Apuntaba John Berger (2007: 244) que “durante o último século e medio, a teimosa habelencia dos labregos por sobreviviren confundiu aos administradores e aos teóricos... Mais por primeira vez na historia, é posible que a clase dos superviventes non sobreviva... Se os plans se cumpren tal e como os economistas previron, dentro de vintecinco anos xa non haberá labregos na Europa Occidental”; e botando unha ollada á realidade, a verdade é que o proceso seguiu o seu curso e dende o 1979 no que foi escrito pasaron xa 30 anos e non podemos dicir que non queden labregos, máis si que empezan a ser unha especie en perigo de extinción, e con eles vaise tamén unha sabedoría tradicional, un modo de entender o mundo e de relacionarse co entorno inmediato. É tanto así que, coincidindo co que apuntan Rubio e Sanz (2007: 176), o incremento da mobilidade e a concentración dos nichos de emprego nas áreas máis urbanas, propician que na actualidade “o espazo de vida dos rurais xa non coincide co do municipio no que residen”. Semella difícil soste-la unha argumentación diferente ao plano secundario para referirnos á situación das comunidades rurais nun momento no que Estado e institucións económicas exercen o monopolio do poder baixo criterios semellantes, e o valor dun ou doutro territorio é moitas veces proporcional ao valor dos seus recursos no mercado global.

Hai unha serie de aspectos sobre os que semella existir “bastante consenso” (Rubio e Sanz, 2007) e que dan conta dos trocos que a nivel territorial máis afectan aos entornos rurais nos últimos tempos¹:

- Un reparto desequilibrado da poboación e da actividade productiva no territorio que os perxudica.
- Un incremento da mobilidade obrigada e involuntaria.

¹ Entendo que estas características de carácter xeral non teñen unha validez universal, como resulta lóxico. Posiblemente nin tan sequera para o caso galego, pois ao falar de espazos rurais non podemos obviar que en cada contexto a realidade é ben diferente, pois vivese en contacto coa natureza, que tamén impón as súas condicións. Contrastando cos entornos urbanos, preténdese dar mostra da heteroxeneidade do eido rural, no que teñen un gran peso diversos factores en cada caso e que son estruturantes -e ao tempo se ven estruturados- das posibilidades de desenvolvemento destes entornos (maior ou menor proximidade ás urbes, situación xeográfica e climatolóxica, a poboación en idade activa...).

- Modelos de crecemento dispersos e de ocupación desordenada que actúa por veces como depredadora do territorio.
- Descomposición social e económica coa escaseza de rendabilidade para a mediana e pequena agricultura (co fenómeno premonitorio da desaparición do labrego).
- Persistencia ou acentuación de procesos de asimetría territorial entre espazos rurais.
- Nova xeografía do poder local e dos conflitos (cun gran incremento da heteroxeidade dos actores e da dispersión de competencias).
- Perda crecente de significado da tradicional dicotomía rural/urbano polo despoboamento ou urbanización do rural, segundo os casos.

Xa Bourdieu (1983) sinalaba fai tempo que a homoxeneidade humana condiciona en sentido negativo as posibilidades de alteración das posicións dos actores no campo. Así, na comunidade rural, a conformación da identidade baséase nunhas raíces comúns pero ese cerne non constitúe o único elemento integrador, xa que de ser así suporía pechar as portas á diversidade e ó desenvolvemento comunitario. É por iso que innovacións constitúen unha parte importante do potencial comunitario para ter sentido nun mundo global, e quizabes, hoxe en día, a creatividade e a cooperación no desenvolvemento de estratexias innovadoras nos contextos rurais semella fundamental para a súa mesma supervivencia tanto no plano económico como no social (“toda innovación é unha innovación social. A innovación non ocorre aí fóra no mundo dos obxectos... a innovación pode ser propiamente comprendida só cando se estudan as bases sociais da mesma”, Tuomi, 2002: 5-6).

Os trocos dos últimos tempos nos modelos de vida do rural galego supoñen, de modo xeral, unha sorte de círculo perverso do desenvolvemento. A vida apresurada vai organizando os tempos, facendo unha utopía ese outrora *slow*² e levándose as vantaxes do vivir naturalizado (o que parece a priori máis axeitado e motivador que, por exemplo, o día a día vivenciado nun non lugar como unha oficina ou un despacho). É tanto así que, pese a que xa pasou case década e media da Conferencia Europea sobre o desenvolvemento rural celebrada en Irlanda, os obxectivos que saían desa Declaración de Cork (1996)³ están aínda moi lonxe de acadarse no caso galego, cuestión máis grave aínda se compartimos con Rubio e Sanz (2007: 138) que existen un conxunto de elementos que son fundamentais para “unha paisaxe rural viva” e que van de inverter o éxodo rural e combater a pobreza ate estimular o emprego e a igualdade de oportunidades -outra cuestión que neste eido se fai tan necesaria-, pasando por dar unha resposta axeitada á crecente demanda de calidade nas diversas áreas -sanidade, seguridade alimentaria, desenvolvemento persoal ou espazos de lecer-; e todo isto dende unha óptica xeral da procura de melloras para as áreas rurais galegas baixo o fervoroso lema da sustentabilidade ambiental.

² Sendo o tempo unha construción humana que alcanza a todo e a todos na súa estruturación da vida en comunidade, a separación dos tempos da natureza comeza coa historia recente, sendo un exemplo evidente o sucedido en 1582, cando a data do 6 de outubro non existiu pasando do 4 ao 15 de outubro dese ano, co que deixaron de existir dez días pola reforma do calendario gregoriano -que abolía o xuliano, nunha loita ególatra entre emperadores-. Como anécdota apuntar que o mes de agosto (Augusto) conta con 31 días, xa que non podía ser menos que xullo (Julio César). Semella interesante ser conscientes de que tamén a decisión dos antigos exipcios de fraccionar o día en 24 horas (e cada unha destas en 60 minutos) estaba baseada no sistema sexaxesimal dos babilonios quen, a imitación da traxectoria solar, dividían a circunferencia en 360° e o número 60 aludía á sexta parte do ceo solar, de modo que esta división facilitaba a medida de graos e horas. De tódolos xeitos, non foi ate o século XIII, pese a que non comezou a utilizarse cos primeiros reloxos, tres séculos máis tarde, cando aparece o minuto subdividindo as horas.

³ Esta Declaración ten gran valor ao sustentarse en dez puntos clave que subscribimos nesta comunicación (Rubio e Sanz, 2007: 139): que o desenvolvemento rural sexa unha prioridade da UE; asumindo un enfoque integral; e coa diversificación de actividades sociais e produtivas; garantindo unha sostibilidade natural e cultural; respecto ao principio de subsidio; simplificación da regulamentación con criterios de accesibilidade; unha programación única por rexión; procurar novas formas de financiamento e vencellar os recursos locais ao desenvolvemento endógeno; promover unha xestión descentralizada, eficaz, e que promova a calidade participativa; dar importancia aos procesos de seguimento e avaliación. Estas recomendacións atópanse recollidas amplamente na Axenda 2000.

Por todo o dito, coincidimos con Rubio e Sanz (2007: 178) cando sinalan que o rural ven hoxe en día configurado como “unha apófise do urbano, con necesidades productivas que entroncan máis co (sector) terciario que co primario ou o secundario”, fomentando unha plurifuncionalidade que, podendo ser positiva, leva na actualidade a unha perda de valor destes territorios no seu conxunto só minguada ocasionalmente por un turismo máis rexido por unha lóxica productiva maximizadora de beneficios que por unha vivencia positiva da natureza.

3. A CREACIÓN E A SUSTENTABILIDADE DAS COMUNIDADE NO RURAL: ¿UN MODELO DE COOPERACIÓN FORZOSA?

A comunidade ven definida como unha expresión de vínculos entre a persoa e a sociedade, como o mundo máis inmediato de pertenza e de proximidade. Sinala Delanty (2006, 37 e ss.) que existen varios discursos sobre a comunidade dende unha óptica romántica e positiva dentro do debate teórico actual:

- A comunidade que se considera irrecuperable, que é antimodernista e parte dunha óptica conservadora ante a chegada dos novos tempos, de añoranza tradicionalista que foi encarnada na historia a través dos escritos de Tönnies, conservador respecto ás transformacións a pesares da súa ideoloxía socialista⁴.
- A comunidade como algo que existiu e pode recuperarse, o que supón unha volta á tradición dende unha posición claramente conservadora novamente, guiada por unha lembranza sempre positiva do pasado e a crenza de que todo tempo foi mellor, algo que en Galicia se escoita moito, especialmente na cultura rural.
- A comunidade como algo que se debe acadar, enfoque que, derivado de Marx e da súa consideración da creación do Estado como distanciamento da dimensión social, ten un claro rizoma común na meirande parte das bases ideolóxicas socialistas, comunistas ou anarquistas e a súa concepción da comunidade.

Esta dimensión social é a que pretendemos resaltar neste traballo, centrándonos nas posibilidades derivadas do traballo cooperativo que pode posibilitar unha integración nese conxunto sociocultural que chamamos comunidade. É por iso que a idea central deste apartado xira entornando aos mecanismos favorecedores desa construción simbólica e o seu papel na cooperación entre os membros da comunidade. Son moitos os teóricos que aludiron á problemática de ser parte de, dando significantes a conceptos ou expresións clásicos na ciencia social, como a xaula de ferro weberiana, a atención que Durkheim presta á temática do suicidio e á anomia (fala de comunidade como forza moral), o nihilismo nietzscheano ou a traxedia das culturas de Simmel. É por isto evidente que a cuestión da pertenza foi un enfoque básico na consideración política e social da mesma definición do ideal de comunidade. Pero ¿é posible que a necesidade da axuda mutua poda ser o elemento vertebrador da conformación da comunidade no rural galego? Coido que é unha posibilidade que debemos considerar, e dun xeito positivo -unha das célebres citas atribuídas a Gandhi viña dicindo que o non telo todo era en realidade o que nos podía facer mellores-.

É por iso que a nosa concepción da comunidade vai na liña romántica do significado que tiña no século XVII, ideal especialmente concibido como resistencia ante o absolutismo do momento, e que actuou como unha vía a través da cal existir, ter entidade propia, sen ceder ao dominio dos monarcas todopoderosos. Esta herdanza continúa nunha posi-

⁴ Tönnies, inspirado no socialismo utópico, perdeu o seu posto de emprego na década de 1890 por apoiar unha folga en Hamburgo (Delanty, 2006: 52). Este posicionamento está presente na súa concepción de comunidade, ao considerar a formación desta como produto das *vontades naturais*, fronte ás *vontades racionais* nas que se basea a sociedade e que oprimen ás primeiras.

ción favorable á comunidade, entendida como unha crítica á configuración e ao papel desempeñado polos Estados modernos, moi lonxe dun Estado Social que puidese actuar a modo de garante de dereitos e valedor dos seus cidadáns, de xeito que poda atoparse un referente na comunidade para o mundo de vida cotián.

Chegados a este punto, pretendemos a continuación mostrar unha serie de características a través das cales explicitar os principais atributos presentes na nosa concepción de comunidade e en base aos cales se sustenta a argumentación de que a necesidade de encontro constitúe un elemento esencial para a revitalización do rural galego; é así posto que entendemos que a comunidade:

- é a base para a integración social;
- atópase baseada en procesos comunicativos de carácter público, de xeito que os problemas persoais ou particulares adquieren rapidamente transcendencia social a través desa labor comunicativa;
- supón un acontecemento comunicativo e público, de xeito que pode perfectamente adoptar unha visión transformadora (Delanty, 2006);
- uns límites territoriais difusos, máis definidos por sentimentos comúns de pertenza que por un espazo territorial concreto;
- supón unha alternativa histórica á idea de sociedade;
- existencia de elementos simbólicos⁵ unida á expresión do carácter social da sociedade (Cohen, 1985; Turner, 1969);
- precisa da existencia de estruturas asociativas e modelos organizativas basados na pertenza;
- “a comunidade non pode definirse exclusivamente como tradición” pois resulta evidente que está tamén presente na modernidade (Delanty, 2006: 68).

Nesta comunicación reivindicase a ligazón que pode cumprir a xestión compartida dos recursos comunitarios na creación de identidade. Niso centrarémonos especialmente no derradeiro punto, máis ligado ao anterior, pois tamén supoñen recursos básicos, parece axeitado reclamar tamén o papel dos contextos rurais na produción primaria de alimentos coa potenciación da súa soberanía alimentaria. Ademais da posibilidade real de construír modelos de desenvolvemento local baseados na produción primaria de alimentos, a idea da soberanía tamén ten na conservación da biodiversidade unha das súas reclamacións principais, e polo tanto incide na reivindicación do dereito a ser soberanos na alimentación non só como produtores, senón como consumidores, tendo como principio básico a loita contra a fame; é tanto así que “o fío común de tódalas interpretacións de Soberanía Alimentaria é que as súas análises comezan dende a perspectiva de aqueles que padecen fame e afrontan pobreza rural” (Windfuhr e Jonsén, 2005: 41)⁶. Semella que do mesmo xeito sucede coa recuperación do traballo cooperativo, que é un dos aspectos chave nos que é fundamental incidir se buscamos a mellora en clave humana das condicións de vida neste

⁵ Para Anthony Cohen estes elementos son os encargados de delimitar a pertenza á comunidade a través da propia consciencia que un grupo ten de si mesmo e da oposición a outros grupos- moitas veces é a violencia quen, dun xeito máis ou menos encuberto, establece este límite-, situando as comunidades no universo do simbólico, de modo que a interpretación destas manifestacións é a esencia da identidade común. É un enfoque importante xa que apunta cara unha comunidade en transformación e flexible na permisividade respecto ó comportamento dos seus membros (Delanty, 2006).

⁶ “Un 22% de los que padecen hambre y desnutrición son familias y comunidades sin acceso a recursos productivos, incluidas las personas sin tierra y los jornaleros. El marco de Soberanía Alimentaria destaca los problemas de estos grupos, particularmente la falta de acceso a tierra, agua y otros recursos productivos. Sin embargo, las recomendaciones de políticas no abordan en detalle la situación de los jornaleros. Las recomendaciones de políticas necesarias tendrían que abarcar regulaciones laborales eficaces, así como acciones positivas en apoyo del empleo rural, incluidos esquemas de garantía de trabajo” (Windfuhr e Jonsén, 2005: 29).

entorno, fomentando a innovación no plano relacional e social empregando ferramentas novidosas, como a introducción das novas tecnoloxías e a creación de novas canles comunicativas, máis sempre que iso non supoña a paralización de encontros directos e a idea dun traballo compartido.

Son variados e recoñecidos os autores clásicos (Tönnies, Tocqueville, Durkheim, Simmel ou Weber) que apuntan ao papel que as institucións cumpren coa chegada da modernidade e máis neste momento posindustrial - eles falaban nun momento de plena industrialización - á hora de socavar os vínculos comunitarios, cuxas funcións tradicionais son substituídas polas ofertadas institucionalmente (Rubio P., Sanz, A. 2007). A cooperación forzosa doutras épocas, derivada da necesidade do traballo compartido no campo, aparece hoxe situada nun plano diferente coa revalorización de espazos que se converten en recursos de gran valor para o desenvolvemento rural. Este é o caso dos montes de uso comunal, que polo xeral se atopan en mans dos concellos pero que poden supoñer unha fonte de revitalización dunha rexión xeográfica e mesmo a principal fonte de ingresos dos seus residentes. É por iso que a cooperación, buscando mellorar a calidade de vida dos seus habitantes e que no pasado incidía sobre o traballo que había que facer, pasa hoxe a un plano diferente, onde a necesidade non é o elemento estruturante da cooperación senón que esta se produce dun xeito planificado con vistas á recuperación e á posta en valor dos recursos comunitarios.

O cambio que na actualidade podería dicirse que se produce con respecto ós espazos rurais é que comezan a ter economicamente moito valor, o que posiblemente non deixe de ser algo do que poderíamos dicir que non hai mal que por ben non veña, aínda que tamén pode sinalarse unha mellora das condicións de vida dende unha óptica integral, polo que os espazos rurais resultan na actualidade sedutores para moitos sectores poboacionais tradicionalmente afastados destes eidos, sobre todo dende unha perspectiva urbanita.

4. O DESENVOLVEMENTO RURAL NO MUNDO GLOBAL: NOVAS OPCIÓN DE TRABALLO COMUNITARIO. O CASO DE COUZADOIRO

Neste punto centrarémonos nos aportes concretos derivados da xestión dos recursos comunitarios nunha aldea galega. Estes recursos son fundamentais para a mellora de calidade de vida nos contextos rurais, de xeito que se conserve a esencia a través do contacto cotiá entre os veciños -o encontro e un modo de vida menos apresurado- e que, ao tempo, non se limiten as posibilidades futuras pois o proceso atópase dirixido en todo caso dende unha perspectiva respectuosa co medio natural -contemplando criterios de sustentabilidade-. É por iso que se fará referencia ao caso de San Cristovo de Couzadoiro, unha parroquia do concello de Ortigueira onde se está a desenvolver un proceso de recuperación dos montes de titularidade veciñal, procurando o aproveitamento comunitario dos mesmos.

O desenvolvemento rural depende en boa medida do contexto, especialmente se o asociamos coas problemáticas que orixina a globalización nas rexións máis dispersas territorialmente, que perxudica aos que se atopan en peores condicións de competencia, condicións definidas en función dos recursos dispoñibles e das posibilidades de aproveitamento dos mesmos. En opinión de Rubio e Sanz (2007: 245) a partir da anterior argumentación debe terse en conta que “quen decide permanecer nas zonas rurais, no caso de manterse esta situación, enfrontaríanse á perda de competitividade que supón non introducir melloras nos seus procesos: xestión de compras, clientes, provedores (...), instrumentos que as empresas e administracións do ámbito urbano están introducindo con forza para reducir os seus custos e incrementar a súa eficiencia”. Ademais, a esa falta de competitividade úneselle as máis das veces o problema do acceso á información e das dificultades de

diversificación das actividades productivas, o que se agrava tendo en conta que esta cuestión supón para o rural “ter unha ventá aberta ao mundo, ao coñecemento, unha comunicación permanente co exterior e favorecer o enriquecemento persoal como medio de inserción social das persoas que viven en condicións de desvantaxe e illamento. Tampouco hai que esquecer a promoción do teletraballo...” (ibídem).

A sostibilidade representa un factor clave na valorización dun territorio, fundamental para o seu desenvolvemento; máis se unha comunidade pretende ser sostible -tal e como se apunta no Informe Brundtland (1987)⁷- debe terse en conta que, cando no Cumio de Río de Xaneiro (1992) coa Conferencia da Nacións Unidas sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento (Cumio da Terra) a noción de desenvolvemento sostible vai definindo o seu carácter ambientalista, o desenvolvemento é un concepto máis amplo que o concibido baixo a lóxica capitalista de crecemento sen límites anterior. Máis adiante, no 2002, coa Conferencia de Johannesburgo (2º Cumio da Terra), as propostas en relación ao desenvolvemento sostible van en tres direccións:

- Integración do crecemento económico, benestar social e protección do medio ambiente.
- Distribución equitativa da riqueza baseada nunha equidade inter e intra xeracional.
- Utilización dos recursos como condición para asegurar a vitalidade do planeta.

Son moitos os organismos de carácter internacional que fixeron alusións directas á cuestión dos recursos baixo o prisma da sostibilidade, entre eles a Conferencia Europea de Ministros Responsables de Ordenación do Territorio (CEMAT) ou a Estratexia Territorial Europea (1999).

É por isto que poñemos énfase no papel que os recursos comunitarios teñen baixo unha xestión compartida, baixo a proposta de poder constituírense nun elemento central no eido rural, actuando como creadores de identidade e fortalecedores da comunidade; motivadores dun espazo de encontro que actúe como soporte comunitario en substitución doutras figuras que tiñan ese papel no pasado, principalmente encalladas na necesidade de axuda mutua derivada das dificultades do traballo agrario a pequena escala.

4.1. Os montes en mancomún: o valor dos recursos comunitarios nunha parroquia galega

Ao longo desta reflexión reclamouse o papel central dos recursos comunitarios no rural galego. Frecuentemente sitios en espazos naturais de titularidade veciñal e comunitaria, supoñen un desafío a unha lóxica política e de mercado ancorada no círculo vicioso do poder e a acumulación privada.

No caso de Galicia, os montes en mancomún supoñen un recurso específico e singular, como tradicionalmente sucedía tamén coa xestión doutros consolidados en figuras como as comunidades de augas ou de terras. Aquí pretendemos mostrar o caso de Couzadoiro nun momento no que xa están presentadas as reclamacións oportunas para a recuperación da titularidade dos montes -actualmente en mans dun concello de Ortigueira activamente oposto-.

A nosa é unha aldea formada polas parroquias de San Cristovo e San Salvador, onde o despoboamento, o envellecemento e a dispersión poboacional, características estruturais definitorias do rural galego, atópanse perigosamente atenuadas. Dende fai anos e cada vez a

⁷ Como é coñecido o documento elaborado nese ano 1987 pola Comisión de Medio Ambiente e Desenvolvemento das Nacións Unidas cuxo título é “O noso Futuro Común”.

maior ritmo, o progresivo abandono do pastoreo foi tornando en facilidades, por haber moitos espazos dispoñibles, para a apropiación estatal dos montes en mancomún, o que sucedeu tamén con moitos privados. Este proceso parte da existencia abundante dun ben, como é a superficie forestal en consideración de monte comunal.

No camiño percorrido, moi reconfortante aínda que curto -pensando no que queda pe-se a máis de 2 anos de andadura-, cabería salientar algúns aspectos, destacables sobre todo dende o sens máis humano, pois lóitase por uns recursos, pero de fondo está a revalorización dos espazos rurais e a activación da identidade colectiva. As orixes parten da convocatoria dos veciños para consultar a súa vontade de participar e informar do proceso que se vai emprender, tentando implicar a todos, para o que foi fundamental o mutuo coñecemento e as posibilidades de intercambio que ofrece un contacto directo; a partir de aí, oficializouse a iniciativa seguindo o curso legal estipulado e afrontando os lentos trámites xudiciais -fase na que se segue na actualidade-.

A posibilidade dunha comunicación persoal, con identificación previa e invitación en cada casa a tomar os “chupitos” de guinda -que tantos estragos causan nas comiñóns de festas da Galicia rural- permitiu acadar un obxectivo fundamental: mobilizar a toda a comunidade e canalizar todas as ideas e opinións, con reunións abertas e persoas expertas nas diversas fases. Este momento inicial levou aparelado tamén o aporte económico que cada quen considerase, cun mínimo de 20 euros e fixado nunha cantidade mínima conxunta a acadar de 3000 euros, para a contratación da representante legal e demais gastos de xestión, o que foi á vez un modo de integración dos veciños das dúas parroquias. A participación tanto nas reunións como no aporte de cartos, tomando como unidade de medición cada casa, foi case plena.

Outro aspecto destacado é decidir como se repartirán os beneficios, o que corresponde a unha fase posterior pero que é unha cuestión xeradora moitas veces de conflito e que neste caso semella se vai resolver dun xeito sorprendentemente doado, concluíndo distribuír o 100% na comunidade. Esta toma de conciencia sobre a autoxestión ten o seu fondo no aproveitamento dos recursos existentes na zona para o beneficio dos seus habitantes, superando carencias e desigualdades, como por exemplo sucede cos pozos comunitarios pois a auga comunitaria, sendo de balde, non chega ás casas sitas nos puntos de maior altitude. É chocante que ó redor do 90% do territorio ven sendo ocupado por un tercio da poboación, a rural, polo que é lóxico que os recursos naturais se atopen na súa meirande parte aquí, aínda que tanto en consumo como en rendabilidade o seu aproveitamento sexa maioritariamente urbano na actualidade.

4.2. O valor das dinámicas comunitarias na vida cotián do rural



Montes de Couzadoiro tralo paso do Claus no 2009

O éxito na concienciación sobre a xustiza de xestionar veciñalmente os recursos comunitarios acádase no caso de transmitir de información directa, personalizada e comprensible, baseada no intercambio cotián cos escasos 200 veciños que polo xeral superan os 60 anos; eles son quen coñece os usos que se facían do monte; tamén quen aportará a documentación e mesmo se converten en testemuñas para xustificar o carácter histórico deses montes como de uso comunal -que por outra parte constituíron o mundo de vida de moitos deles na súa infancia, acompañando aos rabaños, recollendo a madeira, etc.-. Aparte de recoller historias persoais doutros

tempos, o contacto directo levounos tamén a coñecer numerosas denuncias de saídas de madeira sen factura e outras falcatuadas propias doutros tempos. En canto á temática central dos encontros -tanto nas reunións como nas visitas aos domicilios- o parque eólico unitario sito na serra da Faladoira, no chamado Coto de Roca, capta a maioría dos intereses, tanto pola súa dimensión económica -cunha produción neta estimada de 9835,8 MWh/ano- como polo descoñecemento xeralizado do aproveitamento das enerxías eólicas e o impacto ambiental e paisaxístico que poden supoñer os parques. Outras cuestións destacadas referíanse ao estado dos montes, á renda xerada, a lexislación e regulamentación existentes entorno á cuestión, o resto dos parques eólicos, propostas de futuro... Este feito de avanzar a través dun coñecemento compartido cremos que é un aspecto central no proceso, pois motiva unha participación que, cunha tipoloxía asemblearia dos encontros, dá sentido a un certo desenvolvemento comunitario.

Pese á implicación dos veciños, os atrancos son moitos, pois, a parte da lentura dos trámites legais -que chegan nos casos doutras comunidades a superar os 20 anos-, vímonos na obriga de realizar a reclamación a nivel parroquial ao non estar deslindados os montes de San Salvador -o que custaría 300 euros por hectárea, falando de case 700-, polo que o proceso iniciouse en San Cristovo coa idea de que, unha vez recadados algúns ingresos, se clasifique o monte da parroquia veciña.

Supoñen estes espazos comunitarios un recurso ao que, aparte dos usos tradicionais, únenselle outros como a enerxía eólica ou a biomasa, co que os comuneiros -“casa con



Parque eólico unitario do Coto de Roca

lume e fume” cun mínimo de 6 meses ó ano durmindo e con porta aberta- poden destinar os cartos a traballos de limpeza de estradas e camiños, ás festas ou á restauración de vivendas, pasando por maquinaria agrícola comunitaria ou a posta en valor de bens agrícolas ou patrimoniais da zona, a promoción dunha progresiva substitución das plantacións de eucalipto, etc., poñendo o acento na conservación do entorno natural.

O noso caso é un exemplo de que falar de montes comunais pode orixinar conflito cos políticos, que se fan cos recursos para obter beneficios para o concello e mesmo particulares, algo acentuado naquelas comunidades sen xunta rectora, organismo responsable do aproveitamento dos montes en mancomún (Lei de 1989; Regulamento de 1992). Cando estes procesos parten dun beneficio para as comunidades rurais, rematan transfórmanse en disputas que aumentan en conflictividade na medida en que falemos de máis ou menos cartos. Pero a xustificación non pode ir só no eido material, debe considerarse tamén en clave humana derivando dun encontro, dunha causa común, que constitúe en si mesma unha estratexia de empoderamento e unha toma de conciencia do propio nun mundo global tendente á uniformización cultural e identitaria. Nunha época caracterizada pola falta de pensamento crítico e a aceptación sumisa das desigualdades -neste caso xeoespaciais- xurde a necesidade de “deconstruír” certos significados ligados ós modos de vida e tomar conciencia do común, procurando unha defensa micro-política do rural galego.

BIBLIOGRAFÍA

- Beiras, X. M. (1967). *El problema del desarrollo en la Galicia rural*. Vigo: Galaxia.
- Berardi, F. “Bifo” (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Berger, J. (2007): *Porca terra*. Pontevedra: Rinoceronte Editora (ed. or. 1979).
- Bourdieu, P. (1983): O campo científico. En.: ORTIZ, R. (Org.): *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática.
- Delanty, G. (2006). *Community. Comunidad, Educación Ambiental y Ciudadanía*. Colección de Monografías de Educación Ambiental. Barcelona: Graó.
- FAO (2004): *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*. Roma: FAO. (www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/docrep/007/y5650s/y5650s00.htm)
- Rubio P., Sanz A. (2007). *Investigación aplicada al desarrollo de territorios rurales frágiles*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Sánchez-Cuenca, I. (2007): Cooperar por principio. *Revista Internacional de Sociología* (RIS). Vol. LXV, nº 46, 11-35.
- Tuomi (2002): *Networks of innovation. Change and meaning in the Age of the Internet*. New York: Oxford University Press.
- Windfuhr, M. y Jonsén, J. (2005): *Soberanía Alimentaria. Hacia la democracia en sistemas alimentarios locales*. FIAN-Internacional. Warwickshire: ITDG.

O MISTERIO DA MOTIVACIÓN PERDIDA. IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS NAS PRIMEIRAS INVESTIGACIÓNES.

Iria Martínez García

irmaga@cruzroja.es

Beatriz Mira Miñones

beamiram@hotmail.com

Isabel López Ben

isa.loben@gmail.com

Centro de Formación de Cruz Vermella na Coruña

Resumo

Este estudo xorde da nosa experiencia como novas investigadoras. Durante a elaboración dos primeiros traballos atopamos moitas dificultades a nivel organizativo, metodolóxico... que nos levaron a cuestionarnos o seguir participando na labor investigadora. Como actividade reforzadora propuxémonos identificar o maior número de obstáculos cos que nos atopamos e as posibles solucións a eles, de cara a motivarnos e seguir avanzando no camiño da investigación.

1. INTRODUCCIÓN. A NOSA SITUACIÓN

A formación é unha prioridade para Cruz Vermella, unha institución que aposta pola formación continua para voluntarios/as e profesionais coa finalidade de que poidan desempeñar eficientemente a súa labor en favor dos máis vulnerables. Dado o volume de actividade formativa desenvolta nos últimos anos pola Institución, no ano 1998 inaugúrase o Centro de Formación de Cruz Vermella na Coruña.

Figura 1. Centro de Formación de Cruz Vermella na Coruña.



Un dos obxectivos marcados no último ano dende o Centro foi aumentar a implicación dos/as docentes en labores de mellora da práctica e análise das nosas actividades formativas.

Consideramos que a investigación é a ferramenta idónea para optimizar a nosa actividade, xa que cos resultados que nos ofrece servirá de base para orientar a nosa práctica diaria, modificar itinerarios, corrixir erros, suxerir novos camiños...

Así, para dar saída a esta inquietude, no segundo semestre do ano 2009 formouse un pequeno grupo de investigación.

Unha vez que o grupo botou a andar, as docentes integrantes axiña detectamos dificultades e barreiras que complicaron o noso camiño. Facéndolles fronte e tentando atoparlles solución, xurdiu a interrogante de coñecer se todos estes problemas que aparecían no noso traballo estaban presentes tamén nos comezos doutros investigadores. E se era así, cales eran os problemas compartidos? e, como solucionalos?

2. OBXECTIVO

O obxectivo que nos marcamos ao inicio do estudo foi detectar os principais obstáculos e dificultades aos que se enfrontan os novos investigadores do campo educativo, así como acadar solucións para eles.

3. MATERIAL E MÉTODOS

No desenvolvemento do traballo combinouse a investigación cuantitativa coa cualitativa, coa finalidade de obter máis matices da cuestión analizada.

As docentes do grupo levamos a cabo tres reunións previas nas que individualmente achegamos as nosas visións dos problemas, solucións,... As diferentes achegas foron analizadas grupalmente, consensuadas e agrupadas en categorías.

Para a recollida dos datos da primeira parte da investigación elaborouse unha enquisa de 14 ítems (de resposta pechada, aberta e escala de Likert) que foi administrada no primeiro trimestre de 2010 ao colectivo de alumnos/as do Mestrado Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas da Universidade da Coruña (UDC).

Posteriormente os datos obtidos foron analizados estatisticamente co programa informático SPSS 16.0.

Complementouse a análise e a enquisa cunha revisión bibliográfica de artigos e textos sobre investigación e innovación educativa.

Figura 2. Modelo de enquisa.

The figure shows two pages of a questionnaire. The left page contains 14 numbered items, each with a Likert scale (SI, SI/NO, NO) and an open-ended question. The right page contains a section for 'Datos persoais do participante' and a section for 'Datos da investigación'.

Left Page:

1. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
2. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
3. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
4. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
5. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
6. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
7. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
8. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
9. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
10. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
11. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
12. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
13. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.
14. Cando se trata de ensinar, sinto que teño un concepto claro de como facelo.

Right Page:

15. Datos persoais do participante:

16. Datos da investigación:

4. RESULTADOS

A primeira dificultade verbalizada no grupo de traballo, e a máis recorrente, foi a falta de coñecementos e de manexo práctico no ámbito investigador. Púxose en común a carencia de materias relacionadas coa investigación nos nosos estudos universitarios, a pouca predisposición dos nosos docentes de Secundaria e Universidade a formular actividades innovadoras... Analizando este punto cuestionámonos se este era un problema do nosa propia experiencia formativa ou era común ao doutros novos docentes-investigadores.

Para tentar achegármonos a elo levamos a cabo un estudo do perfil dos alumnos/as matriculados no Mestrado de Formación do Profesorado na Universidade da Coruña no ano académico 2009-2010. Recolléronse 66 enquisas dun total de 161 alumnos/as.

Atendendo aos factores demográficos, a nosa mostra está composta nun 71,2% por mulleres, sendo a idade media dos enquisados de 27,49 anos.

Figura 3. Gráfica de distribución por sexos.

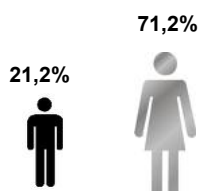
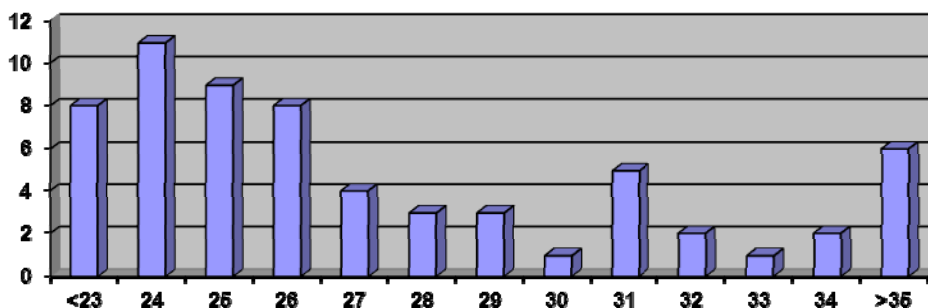
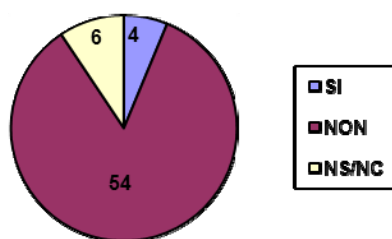


Figura 4. Gráfica de distribución por idade.



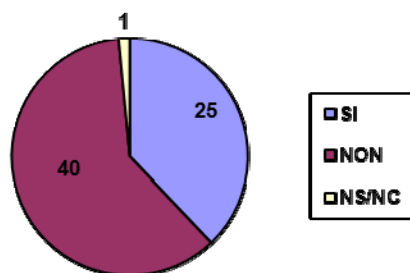
Cuestionados os alumnos/as sobre se durante a Educación Secundaria tiveran algún tipo de experiencia investigadora na aula, o 81,8% deles resposta de xeito negativo, e só un 6,1% refire ter participado en actividades innovadoras.

Figura 5. Gráfica de relación Educación Secundaria-Investigación.



Centrándonos nos anos de educación universitaria, un 37,9% dos enquisados tivo algunha materia relacionada coa investigación. Cando estas persoas son convidadas a puntuar do un ao dez a utilidade destas materias de cara á aplicación práctica dos seus contidos, a nota media recibida é dun 5,88.

Figura 6. Gráfica de distribución sobre materia de investigación na Universidade.

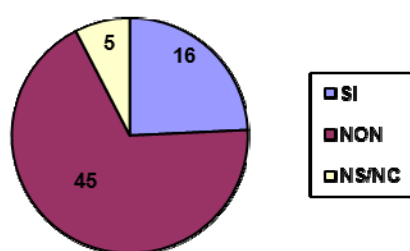


Estes datos concordan cos doutros estudos, coma o informe do INCE (1997) no que se sinala que un 82% dos docentes enquisados sinalaron que nunca recibiran formación en metodoloxía da investigación.

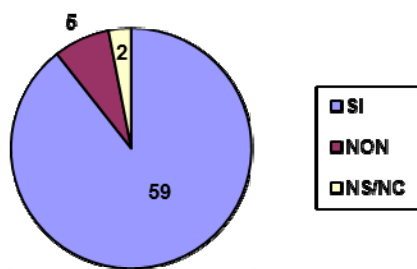
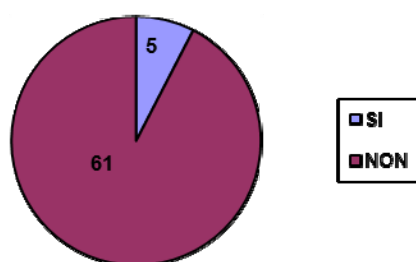
Carro (2000) resalta a escasa representación das materias do campo, aportando o dato de que representan un 2,8% da oferta de créditos dos centros de formación do profesorado. Na actualidade, a implantación dos plans de estudio do acordo de Bolonia semella un pequeno avance neste aspecto.

Outro ítem valoraba se durante os seus anos de estudo universitario, os docentes fomentaran a investigación nas clases, implicando aos alumnos/as nesta actividade. O 24,2% das respostas positivas levan á escasa presenza das accións investigadoras no día a día das titulacións universitarias.

Figura 7. Gráfica de distribución en relación a fomento da actividade investigadora na Universidade.



Na actualidade, consideramos fundamental a vinculación entre a formación continuada e as actividades de investigación e innovación educativa. Atendendo á nosa mostra, podemos ver que aínda que un 89,4% ten asistido a xornadas ou congresos relacionados coa súa titulación, só un 7,6% se ten formado en investigación durante ou ao remate da carreira.

Figura 8. Gráfica de distribución por asistencia a Xornadas/Congresos.*Figura 9. Gráfica de distribución por realización de formación continuada en investigación.*

A enquisa incluía tamén unha parte valorativa de actitudes e opinións por medio dunha escala Likert onde se ofrecían enunciados que os/as enquisados tiñan que puntuar entre 0 (totalmente en desacordo) e 10 (totalmente de acordo), da que salientamos os seguintes resultados:

- No enunciado “A investigación é labor fundamental de todo docente” hai unha asociación estatisticamente significativa entre a resposta e o sexo. A puntuación media en mulleres é de 7,74 (DE 1,88) e en homes de 6,07 (DE 2,84) con $p=0,012$.
- No enunciado “Non é necesario investigar para ser un bo docente” existe unha correlación positiva coa idade ($r=0,251$, $r^2=0,063$, $p=0,047$): a máis anos, maior puntuación, máis acordo. Neste enunciado existe tamén unha asociación significativa entre a resposta e o sexo. A puntuación media en mulleres é de 2,77 (DE 2,65) e en homes de 5,07 (DE 3,32) con $p=0,009$.

Partindo, pois, de que o perfil dos novos/as docentes que se aproximan á investigación é semellante ao noso na formación previa recibida, na participación en experiencias innovadoras..., deixamos de cuestionar a nosa idoneidade para esta tarefa e pasamos a recoller e analizar o resto de obstáculos que aparecen no traballo investigador.

Na enquisa pasada aos alumnos/as do mestrado incluíase un ítem aberto no que pedíamos que identificaran os problemas que consideraban afectaban á investigación. As porcentaxes das respostas recóllense na seguinte táboa:

Táboa 1. Problemas achegados polos enquisados.

Carga de traballo	7%
Alumnado remiso.	5%
Falta de tempo.	46%
Falta de recursos (materiais- económicos).	49%
Falta de motivación.	32%
Mala planificación.	5%
Falta de capacidade- formación.	24%
Falta de conciencia investigadora.	7%
Falta de apoio institucional.	12%
Grupos de investigación.	5%
Acceso á información.	3%

Paralelamente á recollida de enquisas leváronse a cabo as reunións do grupo de traballo para promover as achegas individuais das súas integrantes no relativo a obstáculos e dificultades percibidas. Tanto as achegas das enquisas como as da análise do grupo, foron agrupadas nas seguintes categorías:

Táboa 2. Dificultades atopadas.

DIFICULTADE	RELACIONADA CON...	SUBTIPO
Falta de formación.	Etapas de formación.	Primaria/Secundaria. Universitaria. Posgrao. Continuada.
	Aspecto deficitario.	Metodoloxía. Estatística. Informática. Idiomas. Procura bibliográfica.
Falta de recursos.	Recursos humanos.	Participantes. Axuda. Asesoría.
	Recursos materiais.	Material específico. Fontes de datos. Financeiros.
Falta de tempo.	Na xornada laboral.	
	Fóra da xornada laboral.	
Apoio e recoñecemento.	Apoio institucional.	
	Colaboración de compañeiros/as.	
	Colaboración doutros profesionais.	
Trazos propios da profesión educadora.	Escasa cultura investigadora.	
	Demografía.	Maioría de mulleres.
	Inseguridade/medo.	Utilidade? Aplicabilidade? Falla de autoestima.

O déficit de formación faise patente a nivel metodolóxico, creando numerosos interrogantes: como elixir o problema? que obxectivos marcarnos? que método é o acaído? etc.

No momento de elixir a mostra tamén xorden problemas, cal debe ser o seu tamaño? como facela representativa? como acceder a ela? como conseguir a participación e non perder información?...

As docentes do grupo salientan o déficit na parte estatística, no relativo a manexo da terminoloxía, elección de probas, uso de programas,... Concordamos con McKernan, en que “o mar de datos pode literalmente cubri-lo a un”.

O manexo das ferramentas informáticas e das novas tecnoloxías da información, así como da fluidez no idioma inglés para a procura bibliográfica fanse oco tamén no apartado de déficit de coñecementos.

Outra dificultade verbalizada foi a relativa aos recursos, tanto humanos (colaboración de compañeiros/as nas tarefas investigadoras, asesoría ante dúbidas,..) como materiais (como acadar algún material específico, como chegar a determinadas fontes de datos,...).

A colaboración con compañeiros/as e outros profesionais en ocasións faise complicada. Como di McKernan, en ocasións, “a práctica educativa tende a illar aos individuos, máis que a facilitar o fluxo de información”.

O aspecto financeiro plasmoste en relación ás inscricións a congresos, matrículas de cursos, impresión de pósters, quilometraxes na procura das mostras... Facer fronte aos gastos relativos a unha investigación, supón en ocasións un duro golpe ás carteiras dos novos/as investigadores.

A falta de tempo é un obstáculo recorrente sempre que se fala da escasa investigación en educación. No noso caso particular, ás xornadas laborais como docentes, sumábase as xornadas laborais desenvolvendo a nosa outra profesión: a enfermmería. Esta sobrecarga horaria dificultou a posibilidade de facer máis reunións, condicionou a recollida de datos e revisión bibliográfica,...

Unha causa habitual de desmotivación é o escaso apoio e recoñecemento que soen recibir as actividades investigadoras. Aínda que no noso caso, polo que se refire ao centro onde traballamos todo foron facilidades e apoio, o certo é que fóra del a investigación é pouco valorada, familiares e compañeiros/as non a ven como importante, apenas se ten en conta para acceder a melloras laborais,...

Son dificultades tamén as características propias da nosa profesión como a escasa cultura investigadora, o rol de xénero, a sensación de inseguridade ou medo para abordar este tipo de actividade (serei quen? será útil? poderase aplicar? etc).

Despois da categorización das dificultades na táboa 2, traballouse sobre elas achegando posibles solucións, atendendo aos recursos e posibilidades do sistema:

Táboa 3. Posibles solucións.

CATEGORÍA	SUBTIPO
Oferta formativa existente.	Posgrao. Continuada. Web.
Recursos materiais.	Préstamos. Colaboracións. Recursos públicos.
Apoio e colaboración.	Compañeiros. Profesionais doutros campos. Institucional.
Acceso a fontes de información.	Bibliotecas. Acceso a rexistros, arquivos... Web.
Axudas económicas.	Bolsas de estudo. Asistencia a congresos. Cobertura de gastos da investigación.
Posibilidade de dedicar tempo.	Dentro da xornada laboral. Fóra da xornada laboral.

Atendendo á táboa 3 e á nosa propia experiencia pasamos a desenvolver algunhas destas solucións.

No aspecto formativo, ademais de resaltar a importancia da potenciación da formación pre/posgrao, as docentes do grupo elaboramos unha listaxe de recursos web relacionados coa investigación educativa onde estar ao día con respecto a cursos, xornadas, congresos...

Neste punto é de utilidade tamén o contacto con lugares como os Centros de Formación e Recursos (CEFOREs), Universidade,...

Polo que respecta aos recursos, en momentos concretos onde foi preciso material específico co que non contabamos, establecéronse convenios de préstamo con hospitais, laboratorios farmacéuticos, outros institutos...

O apoio e colaboración doutros profesionais acadámolo facendo contactos en Congresos e cursos, solicitando axuda a figuras recoñecidas no campo,...

Como sinalamos anteriormente, no noso caso a axuda institucional estivo presente dende o primeiro momento no que se refire a medios, flexibilidade horaria, uso de materiais...

No acceso ás fontes de información, non cabe dúbida de que Internet facilitou en moito a consulta de bases de datos e documentación. Pero cando no traballo investigador nos achegamos a esta información, na maioría dos casos estaba restrinxida e non podíamos acceder. A solución foi falar con universidade, hospital, administración... que nos facilitaron claves de acceso para solucionar este obstáculo.

O aspecto económico é unha dificultade importante á hora de desenvolver un estudo. Neste campo estanse a promover melloras como reflexa Best, “organismos educativos reciben axudas de formación para mellorar a competencia de profesores e membros de equipo (...) Contrátase e subvenciónase a individuos, particularmente estudantes de doutorado e posdoutorado, así como a colegas... algúns centros son axudados para o estudo dos seus propios problemas educativos e posibles innovacións. Un dos propósitos principais consiste en axudar economicamente aos futuros profesores, e aos que se atopan xa en exercicio, para que apliquen procedementos de investigación e no seu propio ensino”.

No que se refire ao tempo, consideramos que a solución é unha reorganización dos nosos horarios e tempos. O sistema educativo si proporciona tempo para investigar (das 37 horas da xornada, 7 quedan a disposición do profesorado, por exemplo), a cuestión é organizarse e dedicalo á investigación.

5. CONCLUSIONES

Despois da análise, decatámonos de que tódolos obstáculos que provocaron a nosa inseguridade inicial que levounos a unha pequena desmotivación, tiñan unha magnitude relativa. É certo que no traballo investigador preséntanse dificultades, pero tamén é certo que a maioría delas son salvables, só é necesario atopar o xeito de resolvelas.

Cando nos escudamos en problemas coma o tempo, a falta de recursos... moitas veces o que reflectimos e non queremos afrontar é un problema de desmotivación previa. Empeñámonos en botar balóns fóra e, en realidade, é algo que depende de nós. Se somos conscientes da importancia da labor de investigar e apostamos por elo, temos que dar a talla como investigadores.

Este traballo en particular serviunos para que no futuro, cando volvan a xurdir os problemas, sexamos quen de afrontalos con actitudes positivas xa que seguimos convencidas

como Forner (2000) de que “o progreso da educación está en mans das mestras e mestres, da súa responsabilidade persoal e colectiva, e da súa capacidade para converterse no nexo entre teoría e práctica a través da investigación”.

BIBLIOGRAFÍA

- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118087>
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50: <http://0-dialnet.unirioja.es.diana.uca.es/servlet/articulo?codigo=118086>
- Imbernón, F. (coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1997). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*. Madrid: INCE: <http://www.ince.mec.es/elem/elem.htm>
- Mckernan, J. (2001) *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989). *Plan de investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.
- Saez, R. (1996). Plan de investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, vol.7, 2. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9696220321A.PDF>
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Travé, G.; Pozuelos, F. y Cañal, P. ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*: <http://www.rioei.org/deloslectores/1366Trave.pdf>
- Walker, R. (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

OCIO Y VIOLENCIA DE GÉNERO: DISEÑO DE UNA TESIS DOCTORAL

Tania Merelas Iglesias

tania.merelas@usc.es

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social
Equipo SEPA – Universidad Santiago Compostela

Resumen

Esta comunicación presenta un proyecto de tesis doctoral centrado en la investigación entorno al binomio ocio – mujer. En las últimas décadas, especialmente en el ámbito anglosajón, se ha desarrollado diversos estudios como los llevados a cabo por E. Green (1987; 1990; 1998) o K. Henderson (1991; 2006) que conjugan las aportaciones de los estudios del ocio con la perspectiva de género de la teoría feminista. En este caso, la particularidad reside en concretar la investigación tomando como referencia a mujeres que han sufrido o sufren violencia de género, con el propósito de analizar el papel que el ocio tiene en sus vidas y cómo puede llegar a ser un elemento reconfortante que contribuye positivamente en el proceso de recuperación de la propia vida.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un proyecto de tesis doctoral que da continuidad a líneas de investigación iniciadas en países anglosajones por autoras como E. Green (1987; 1990; 1998) o K. Henderson (1991; 2006) entorno al binomio ocio – mujer. En este caso, acotamos el estudio a un colectivo concreto de mujeres, aquellas que sufren o han sufrido violencia de género para analizar el papel que el ocio juega en sus vidas y cómo podría ser un elemento reconfortante que contribuye positivamente en el proceso de superación de su situación de violencia.

La tesis, que lleva por título *La Educación del Ocio en los procesos de Violencia de Género: iniciativas y principios de acción en el marco de las Políticas Públicas*, se articula a partir de una hoja de ruta que tiene los siguientes apartados:

- Justificación y antecedentes. Marco contextual para situar y justificar ante la comunidad científica acerca de la necesidad de llevar a cabo una iniciativa de estas características.
- Naturaleza de la investigación. Se presenta el origen científico de la tesis que combina la dimensión educativa que la Pedagogía Social aporta al ámbito de los estudios del ocio con la perspectiva de que ofrecen los estudios de género en el análisis de las desigualdades que persisten en nuestra sociedad.

- Hipótesis y objetivos de la investigación. Se expone la hipótesis que da origen a esta tesis así como los objetivos que se tiene previsto conseguir y que servirán de guía a lo largo de todo el proceso investigador.
- Diseño metodológico. Se presenta el planteamiento metodológico que se seguirá para recogida y análisis de información.
- Bibliografía. Se expone una lista bibliográfica de referencia para el desarrollo de la tesis.

2. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

El derecho al ocio en los términos en que lo reconoce la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (WLRA), no es un derecho accesible a todas las personas. Su conquista es más teórica que real. Podemos afirmar que el derecho al ocio es algo fácil de entender pero difícil de llevar a la práctica (Cuenca, 2004). Y entre quienes han tenido dificultades para su disfrute se encuentran, sin duda, las mujeres.

En 1979 la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) estableció que cualquier distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que impida a las mujeres el reconocimiento y/o disfrute de los derechos humanos, será considerada como una práctica discriminatoria que limita el desarrollo de la humanidad en términos igualitarios. Al mismo tiempo, esta Convención permitió remarcar la responsabilidad que las diferentes Administraciones Públicas tienen a la hora de establecer medidas apropiadas para corregir situaciones de desigualdad que se pueden dar en las diferentes esferas de la vida.

La desigualdad en el acceso al ocio por parte de las mujeres es reflejo de la socialización sexuada del tiempo, que les impide reconocerse como sujetos con derecho a disfrutar de un tiempo personal y organizado autónomamente. Tal y como demuestran los datos reflejados por la Encuesta de Usos del Tiempo llevada a cabo por el Instituto de la Mujer en el año 2006, ellas tienen menos opciones para disponer de tiempo libre pues dedican una media diaria de 5h, 58' al trabajo doméstico frente a las 2h 20' de los varones; de manera que la carga total de trabajo que asumen las mujeres da lugar a una doble, e incluso triple, jornada que limita sus opciones de ocio. De este modo, vemos como en la estructuración social del tiempo se hace evidente la división sexual de la sociedad (Bourdieu, 2000), lo que refleja el desequilibrio existente entre varones y mujeres para disfrutar en la práctica este derecho.

No obstante, no podemos hablar de las mujeres como un colectivo homogéneo (Izquierdo, M. J. 1997) ya que si algo caracteriza el universo femenino es la diversidad. En este sentido, hay colectivos de mujeres que se encuentran en situación de mayor dificultad social para acceder a recursos, servicios y espacios que les permitan hacer real su derecho al ocio. Así, las mujeres que sufren o han sufrido violencia de género se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad. La depresión, el aislamiento y la ansiedad que en muchos casos acompañan a las situaciones de violencia, son algunos de los factores que condicionan el acceso a experiencias de ocio.

Estas dificultades justifican la necesidad de diseñar actuaciones que posibiliten el derecho al ocio de este colectivo y tengan en cuenta principios orientados a incrementar su autonomía, mejorar su autoestima y consolidar su capacidad para tomar decisiones. Igualmente, no se puede obviar que los beneficios del ocio no se limitan al plano individual. Desde el punto de vista social ofrece posibilidades significativas mediante la construcción de redes de apoyo sólidas que favorecen la implicación en la vida comunitaria.

Teniendo en cuenta estas potencialidades, participar en experiencias de ocio puede ser especialmente positivo en el caso de mujeres agredidas que se encuentran en un proceso de superación de la situación de violencia que han vivido. En esta línea, el programa “Estancias de Tiempo Libre para mujeres con hijos exclusivamente a su cargo” impulsado por el Instituto de la Mujer permite disfrutar de unos días de descanso y satisfacer la necesidad de ocio a mujeres de las diferentes Comunidades Autónomas. Se pretende así posibilitar la participación en actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades que refuercen la autonomía y la red social.

Que el tiempo libre se transforme en un tiempo valioso y enriquecedor requiere de un aprendizaje, especialmente arduo en el caso de ciertos colectivos. Las mujeres necesitan recuperar sus tiempos y la capacidad de gestionarlos con autonomía para que verdaderamente éste sea un ámbito de desarrollo personal. La transformación pasaría, en este sentido, porque el tiempo libre se convierta en un tiempo de ocio y éste a su vez en un tiempo liberador ante situaciones de opresión y de resistencia frente a las discriminaciones perpetuadas por una sociedad que tiene sus raíces en el contrato sexual, en términos de C. Pate-man (1995).

La Pedagogía Social encuentra aquí un ámbito de intervención indiscutible, y en el caso concreto de la situación de violencia, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género reconoce la necesidad de establecer líneas de colaboración entre diferentes entidades y profesionales, apostando por la interdisciplinariedad y el tratamiento integral de esta realidad. De igual manera, la ley incide en fortalecer las medidas de prevención dotando a los poderes públicos de instrumentos eficaces en los diferentes ámbitos, y entre ellos, no debería obviarse la esfera del tiempo libre.

Líneas de investigación como la iniciada en Reino Unido por Eileen Green (1987; 1990; 1998) refuerzan la defensa de las posibilidades educativas y transformadoras que tiene el tiempo de ocio. En su artículo *Women doing friendship: an analysis of women's*

leisure as a site of identity construction, empowerment and resistance (1987), la citada autora destaca cómo la experiencia de ocio con otras mujeres es una poderosa fuente de identidad y crecimiento personal. En esta misma perspectiva, Coates (1996) sostiene que la intimidad compartida en las conversaciones femeninas y el sentido de la comunicación constituye una “herramienta de colaboración” para explorar y enfrentar el mundo.

El potencial transformador del ocio exige una intervención socioeducativa que tenga en cuenta las desigualdades que en este ámbito, como en otros, todavía lastran a las mujeres, pues existen diversos factores sociales que limitan las posibilidades individuales de disfrutar de este derecho. En este sentido, la Educación para el Ocio, como un saber pedagógico de reciente configuración, es una herramienta clave al servicio de la equiparación de oportunidades (Cuenca, 1999).

Tanto las comunidades sociales en general, como las administraciones locales en particular, deben asumir responsabilidades. En el caso de estas últimas urge el diseño y puesta en marcha de políticas públicas que garanticen el derecho al ocio de todas las personas sin discriminación de ningún tipo. En este sentido, el espacio local es un lugar privilegiado para facilitar las herramientas que permitan convertir el tiempo libre de las personas en experiencias de ocio plenas, contribuyendo al desarrollo integral tanto de los individuos como de las sociedades.

Por todo ello, es necesario continuar enfatizando la perspectiva de género en los estudios de ocio de manera que se contribuya al desarrollo y consolidación de líneas de investi-

gación que tengan en consideración la dimensión política del ocio, con el objetivo de construir una ciudadanía menos constreñida por los roles y estereotipos de género; una ciudadanía más libre para tomar decisiones sobre su vida e involucrarse en la comunidad por medio de actividades que le reporten satisfacción personal. En definitiva, una sociedad más justa y democrática, garante de los derechos y deberes cívicos sean cuales sean las condiciones de edad, género o status social.

3. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

La necesidad de ampliar las líneas de investigación iniciadas por diversas autoras como E. Green (1987; 1990; 1998), K. Henderson (1991; 2006) o Susan M. Shaw (2001; 2006) acerca del binomio ocio – mujer determina que el objeto de investigación se centre en el desafío de integrar:

- La dimensión educativa que la Pedagogía Social aporta al ámbito de los estudios de ocio, dadas las posibilidades que éste encierra en la búsqueda del desarrollo integral de las personas. Así, se reconoce la necesidad de activar intervenciones sociopedagógicas en el ámbito del tiempo libre para aprovechar al máximo su potencial creando una conciencia social que perciba el ocio como un derecho básico del que nadie puede ser privado por los importantes beneficios que conlleva, tanto a nivel individual como comunitario, de manera especial en el caso de mujeres víctimas de violencia.
- La perspectiva que ofrecen los estudios de género para el análisis las desigualdades que persisten en nuestra sociedad y que afectan a las mujeres víctimas de violencia de género dificultando su desarrollo como sujetos de pleno derecho. La teoría feminista, como teoría crítica de la realidad, contribuye a sacar a la luz discriminaciones que repercuten en las posibilidades de acceder a experiencias de ocio por parte de las mujeres, al mismo tiempo que permite romper con ciertos patrones culturales que reproducen roles y estereotipos patriarcales presentes en este ámbito.

4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis de partida asume que la participación (activa) en experiencias de ocio por parte de las mujeres víctimas de violencia fortalece, entre otras, capacidades relacionadas con el control de la propia vida, así como la red social de apoyo que favorece el crecimiento personal y el desarrollo pleno en la comunidad, mejorando su calidad de vida.

En cuanto a los objetivos de la investigación, diferenciamos dos niveles: los objetivos generales, que representan la prospección de las posibilidades de la investigación y los específicos, que pueden ser considerados como la concreción de los primeros. Tales objetivos son los siguientes:

- 1) Contribuir al desarrollo de la Pedagogía del Ocio desde una perspectiva de género
 - 1.1) Identificar la relación existente entre participación en experiencias de ocio e incremento de la calidad de vida de las mujeres.
 - 1.2) Afianzar el carácter interdisciplinario de la intervención social apostando por una Pedagogía del Ocio receptiva a los conocimientos generados desde otras disciplinas.
- 2) Analizar el papel que desempeña la educación como dinamizadora de experiencias de ocio que fortalezcan la autonomía y capacidad decisoria de las mujeres ante situaciones de vulnerabilidad y/ o riesgo social.

- 2.1) Analizar las demandas, necesidades y expectativas de mujeres víctimas de violencia que participan en diferentes programas y servicios de ocio.
- 2.2) Estudiar las posibilidades transformadoras que la intervención socioeducativa en el ocio tiene ante la situación de discriminación y violencia contra las mujeres.
- 3) Identificar, dentro del contexto español, experiencias socioeducativas en el ámbito del ocio femenino que puedan constituir un referente de buenas prácticas en el tratamiento de la violencia de género desde una perspectiva integral.
 - 3.1) Analizar programas y servicios de ocio femenino que se están llevando a cabo en el territorio español.
 - 3.2) Identificar los perfiles profesionales que intervienen en los programas y servicios de ocio que se dirigen a mujeres en situación de vulnerabilidad social.
- 4) Proponer líneas de actuación que sirvan de guía para el diseño de Políticas Públicas no discriminatorias de la mujer en el ámbito del ocio.
 - 4.1) Considerar las posibilidades de acción que ofrece el ámbito educativo para la equiparación de oportunidades.
 - 4.2) Definir el papel que la Administración, en sus diferentes niveles, tiene en el desarrollo de Políticas Públicas que fomenten prácticas y actitudes no discriminatorias.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El marco contextual en que se va a desarrollar la investigación será el territorio español (limitando la aplicación de ciertas técnicas de recogida de datos a algunas de las Comunidades Autónomas) y la población objeto de estudio estará conformada por grupos de mujeres que sufren o han sufrido violencia de género. Para acceder a este colectivo se establecerán vías de comunicación con diferentes instituciones que trabajan en este ámbito (casas de acogida, asociaciones de mujeres, etc.).

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden lograr con esta investigación y buscando la coherencia entre aquellos y el diseño metodológico, apostamos por un modo de investigar contextual, abierto y multidimensional con el propósito de profundizar en el estudio de procesos y realidades concretas de la relación ocio – mujer (víctima de violencia de género).

La especificidad del colectivo a que dirigimos nuestra atención justifica la elección del método etnográfico. Con él buscamos alcanzar un conocimiento más profundo de la realidad analizada, utilizando una metodología que genere confianza entre las mujeres y favorezca el acceso a la información que es de nuestro interés. No obstante, para garantizar la riqueza de la propuesta se hará uso de diferentes técnicas de recogida de datos, que nos permitan una mejor comprensión del fenómeno a estudiar. Entre ellas, contemplamos las siguientes:

- **Análisis documental.** Esta técnica se basa en la lectura sistematizada como instrumento de recogida de información. Se trataría de llevar a cabo una recopilación y análisis de diferentes documentos (normativas, publicaciones científicas, estudios e investigaciones...) que tengan como referente la intervención pedagógica en el ocio femenino desde una perspectiva de género.

- Cuestionario. El cuestionario permite obtener un amplio conjunto de datos en torno a una muestra representativa de la población objeto de estudio y generalizar información. Además de los programas y servicios de ocio en funcionamiento, a través de esta técnica se pretende conocer los diferentes perfiles profesionales que desempeñan su labor en el ámbito de la violencia de género y la posición que mantienen en relación a las posibilidades que el ocio ofrece en los procesos de recuperación de las mujeres.
- Observación participante. La observación participante supone un estudio atento y profundo del fenómeno que analizamos. En este caso, buscamos conocer las demandas y necesidades de las mujeres a partir del análisis de diferentes experiencias de ocio femeninas organizadas por y desde instituciones que trabajan en el ámbito de la violencia de género.
- Entrevistas en profundidad. La entrevista se basa en el diálogo para obtener información que permita comprender la realidad que estamos investigando. Se organizarán entrevistas con varias mujeres de manera que podamos entender mejor los modos particulares en que cada una construye y da sentido a su vida, teniendo en cuenta el papel que el ocio juega en ella.
- Grupos de discusión. Esta técnica permite pasar de la reflexión individual a un nivel más profundo de análisis al establecer un debate grupal en el que las subjetividades entran en relación. Se trata de organizar grupos de discusión con varias mujeres posibilitando un diálogo compartido que nos permita indagar sobre la importancia que las experiencias de ocio tienen en sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi I. y Matas N. (2002). *La violencia doméstica: informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: La Caixa.
- Bosch, E.; Ferrer, V.A. y Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico – prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Bosch E. (2007). *La violencia de género: algunas cuestiones básicas*. Jaén: Formación Alcalá.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brown, B. A., Frankel, G. B. & Fennell, M. (1991). Happiness through leisure: The impact of type of leisure activity, age, gender and leisure satisfaction on psychological well – being. *Journal of Applied Recreation Research*, 16, pp. 367 – 391
- Caldwell, L. L. (2005). Leisure and health: Why is leisure therapeutic?. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33 (1), pp. 7 – 26.
- Castaño C. (1996). *Salud, dinero y amor: ¿cómo viven las mujeres hoy?* Madrid: Alianza.
- Coates, J. (1996). *Women talk: conversation between women friends*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cuenca Cabeza, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Instituto de Estudios del Ocio, Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los estudios del ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios del Ocio, Universidad de Deusto.

- Cuenca Cabeza, M. y Aguilar Gutiérrez, E. (eds.) (2009). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao: Instituto de Estudios del Ocio, Universidad de Deusto.
- Durán M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa – Calpe.
- Fraser, N. (2007). *The future of gender*. New York: Cambridge University Press.
- Gorbeña, S. (2000). *Ocio y salud mental*. Bilbao: Instituto de Estudios del Ocio, Universidad de Deusto.
- Green, E. (1998). Women doing friendship: And analysis of women's leisure as a site of identity construction, empowerment and resistance. *Leisure Studies*, 17 (3), pp.171 – 185.
- Green, E., Hebron, S. y Woodward, D. (1987). Women, leisure and social control. En J. Hanmer & M. Maynard (Eds.) *Women, violence and social control* pp. 75 – 92. London: UK. Macmillan.
- Green, E., Hebron, S. y Woodward, D. (1990). *Women's leisure: What leisure?* Basingstoke, UK: Macmillan.
- Henderson, K.A. & Biaeschki, M.D. (1991). A sense of entitlement to leisure as constraint and empowerment for women. *Leisure Sciences*, 13 (1), pp. 51 – 56
- Hutchinson, S.L., LOY, D., Kleiber, D.A. y Dattilo, J. (2003). Gifts of the ordinary: Considering the contribution of casual leisure to health and well – being. *World Leisure Journal*, 47 (3), pp. 2 – 16
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.
- Kleiber Douglas, A. (1999). *Leisure experience and human development: a dialectical interpretation*. New York: Basic Books.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Setién, M.L. y López, A. (2002, ed.). *Mujeres y ocio: Nuevas redes de espacios y tiempos*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Shaw, S.M. (2001). *Conceptualizing resistance: Women's leisure as political practice*. Journal of Leisure Research, 33 (2), pp. 186 – 201.
- Shaw, S.M. (2006). Resistance. In C. Rojek, S.M. Shaw & A.J. Veal (Eds.) *A Handbook of leisure studies* pp.533 – 545. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (2007). *Ocio y mujer*. En Revista de Estudios del Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.

ÁBRESE O PANO: 21 DÍAS SENDO BOLSEIRO/A DE INVESTIGACIÓN

Diana Priegue Caamaño

diana.priegue@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Cristina Varela Portela

cristina.varela@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

O principal obxectivo deste traballo que presentamos ao II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación é poñer de manifesto boa parte das inxedanzas e sentires que acostuman acompañar a traxectoria profesional dun bolseiro/a de investigación dende que toma a decisión de iniciar os estudos de doutoramento ou posgrao. Para a súa realización tomamos como referencia a opinión de alumnos e alumnas en distintas etapas formativas, é dicir, dende estudantes dos últimos cursos de Licenciatura ata doutores noveis. As impresións das persoas que colaboraron na realización desta comunicación reflicten a necesidade de introducir melloras substantivas na carreira investigadora, melloras que afectan á aspectos de diversa índole e que precisan da implicación de distintas instancias.

1. INTRODUCCIÓN

Tal e como se recolle no Plan galego de investigación, desenvolvemento e innovación tecnolóxica 2006-2010 (ver Consellería de Innovación e Industria, 2007), unha das principais necesidades do sistema galego I+D+I ten que ver coa definición dunha carreira científica que posibilite a formación e consolidación dos investigadores e investigadoras. A pesar dos avances dos últimos anos, sobre todo no que ten que ver coa importancia outorgada dende as administración públicas aos procesos de inserción dos investigadores e á formación de posgrao (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2007), a inversión en recursos humanos segue a ser unha das principais carencias, sobre todo en determinados ámbitos como o das Ciencias Sociais onde as subvencións continúan sendo moito menores se as comparamos con outras áreas de estudo.

Asemade, a realidade evidencia as múltiples dificultades que debemos afrontar no inicio e desenvolvemento da carreira investigadora non só pola dotación de recursos insuficientes senón polos numerosos obstáculos que interfiren na nosa profesionalización e, por suposto, polas escasas garantías sobre o porvir.

Se ben a relevancia e o rigor científico da nosa proposta pode ser cuestionado, cremos que permite escoitar ás voces dos membros dun colectivo que semella non atopar o seu sitio no marco dunha institución que en demasiadas ocasións se afasta do seu sentido orixi-

nal. Tamén desexamos poñer de manifesto que a presentación deste traballo co soporte escollido favorecerá o seu cometido, que non é outro que coñecer, e tamén parodiar, moitos dos obstáculos e situacións que habitualmente afectan aos bolseiros e bolseiras de investigación.

2. ASÍ COMEZA TODO...

Aínda non temos moi claro que é o que estamos facendo aquí... parece evidente que é a nosa “decisión”, todo o mundo quere acabar na universidade, non? Sabemos que é o mellor, que se cobra moito e non se traballa case nada, polo menos esa é a imaxe da facultade cando un día decides ir a buscar a algún dos profesores que ten titorías para facerlle unha consulta. E a todo iso engádese que traballas “no teu”, investigas sobre temas moi interesantes e, ademais, pouco a pouco vas conformando un curriculum vitae que ocupa follas e follas. Iso queda estupendo: “Mira, este é o meu curriculum” (e sacas un boa chea de folios). Por non dicir que ben queda ter un despacho. Tanto falar del que parece noso, coa nosa mesa, o noso ordenador. Creo que o día que me teña que ir o levarei, e meu non?.

Ben, ata agora, todos coinciden en que é perfecto, de feito, cada vez que nos queixamos sae o tema da crise: “Non te queixes que polo menos estás a traballar.” É verdade, e “no meu”. Aínda me lembro que cando acabamos a “carreira” ninguén tiña claro o que quería facer. A opción que máis se escoitaba polos corredores era a de seguir estudando. Encántanos estudar, en canto estamos rematando algo xa estamos pensando en que facer despois. Todos nos din que a formación é moi importante, formación ao longo de toda a vida, e se é en Santiago mellor, que outra cousa importante é vivir fóra da casa, non por non estar coas nosas familias nin por saír sen dar explicacións, senón porque un aprende a ser autónomo, a cociñar, a limpar... O caso é que, seguir estudando, se está dentro das túas posibilidades, é a mellor opción e, por suposto, o que máis nos apetece. Logo está quen non se pode permitir estudar unicamente e tamén “decide” traballar, pero como non hai traballo “do noso” acaba nun supermercado. Ese é outro tema: que é o noso?, porque seguramente ninguén ten claro cando acaba pedagogía en que pode traballar. O que está lonxe de toda dúbida é que Stradivarius ou Zara teñen máis pedagogas no seu cadro de persoal que calquera departamento de orientación.

Iso si, nas redes sociais hai un montón de grupos onde se reivindica o noso traballo, como por exemplo “PEDAGOGIA EXISTE: ¡Somos pedagogos/as y no tenemos nada que ver con los pies!” ou “ Los VALIENTES que estudiaron pedagogía”.

Nos descansos entre clase e clase do último curso, entre as conversacións sobre se haberá ou non excursión de fin de carreira e qué roupa me poñerei para o Acto de Licenciatura dá tempo a angustiarse pensando en que faremos o ano que vén: se deixaremos de ver aos nosos compañeiros, se traballaremos no que soñamos dende que empezamos, se faremos outra carreira... O caso é que unha minoría se queda na mesma cidade e son constantes os intentos de reencontros de xeración en xeración, pero as novas tecnoloxías aínda non están preparadas para xuntar a toda unha promoción e organizar un evento onde a porcentaxe de persoas faga que sexa unha reunión de antigos alumnos e non de 4 amigos.

O tempo pasa e tes que tomar unha decisión. Uns poucos decantámonos por esa opción que se sinalaba ao principio, e quedamos nalgún departamento, cunha venda nos ollos que só nos deixa ver o bonito da profesión e os comentarios por parte de todos os teus compañeiros da sorte que tes por poder estar nun grupo de investigación da Facultade.

Pouco a pouco vas coñecendo a aqueles que levan anos na túa situación, uns encantados e outros non tanto. Todos parecen aspirantes a Catedráticos paseando polos corro-

res, pero cando te somerxes nas súas conversacións ves que non se aspira a unha cátedra senón a unha bolsa. “Con sorte, danche unha bolsa”, dinche, e ti asentes coa cabeza pensando se realmente o din en serio. Un día preguntas cando se pasa a ser profesor de universidade, investigador ou simplemente a que te teñan un pouco en conta, e coméntanche que ata dentro duns 6 anos nin o penses. Nese mesmo intre é cando te das conta de que sabes facer fotocopias como ninguén e ata utilizar a trituradora de papel, aínda que non tes nin idea de por que din que aprendes tanto traballando na Universidade, nin para que vale todo iso na práctica. Pero destas e outras cousas trataremos máis adiante.

3. DEBEMOS FALAR DE CARREIRA OU DE MARATÓN INVESTIGADOR?

Á hora de definir, ou polo menos, intentar sintetizar algunhas das características do que comunmente poderíamos denominar “carreira investigadora”, os termos máis apropiados poderían ser Inestabilidade, Precariedade e Futuro Incerto. E permitídenos empregar as maiúsculas porque a verdade é que a ocasión ben o merece.

Tal e como dixemos antes, unha vez embarcado na aventura e grazas as conversas de corredores, un vaise dando conta de que a cousa vai para largo. E se unha cousa está fóra de toda dúbida é que o tempo xogará sempre na túa contra, tanto que os reparos sobre se deixalo, unha vez que xa levas invertido certo tempo, por non falar de diñeiro, se converterán en argumentos por seguir cara adiante. E que nos atoparemos? Máis incertezas e camiños que non rematan nunca pero, principalmente, mil e un obstáculos.

Tempo, unha palabra á que recorreremos en non poucas ocasións sen case deternos a reparar no seu significado. Por exemplo, se nos facemos a pregunta que formulou, entre outros, Bettina Dubcovsky: “¿Cuánto dura una hora?” (Dubcovsky, 1999), probablemente a inmensa maioría responda automaticamente: pois 60 minutos ou 3.600 segundos. No entanto, esta cuestión é susceptible de moitas máis apreciacións. Todos sabemos que unha hora dura 60 minutos, pero é aquí onde se fai necesario ter en conta a carga subxectiva que pode ter o tempo e, de acordo coa referida autora, esta percepción dependerá do entusiasmo e a motivación que cada un deposite nas súas actividades. Se a experiencia emocional do tempo é un asunto totalmente privado, podemos falar do tempo como unha constante espera onde cada minuto dura máis que noutra circunstancia se estás nun determinado contexto. E nun contexto como a Universidade, canto duran as nosas horas?

Seguindo onde o deixáramos, a ilusión do principio probablemente irá mingando co paso dos días e o que antes se presentaba como algo atractivo, pouco a pouco, pode chegar a converterse nunha rutina que rematará por minar boa parte das ilusións iniciais. Gustaríanos que foran máis os que se detiveran uns intres e repararan no número de compañeiros e compañeiras que quedaron no camiño ou decidiron deixar aquilo que iniciaran na procura dun futuro igual de incerto.

Tal e como dicíamos antes, no mellor dos casos, se consigues unha das bolsas do Ministerio, da Xunta de Galicia, ou dalgunha Universidade, comunmente entre nós: FPU, FPI, Terceiro Ciclo, María Barbeito, Predoutoral, ... pasarás a ser un dos afortunados Bolseiros de Investigación. Certamente, a cousa cambia. Iso está claro. Poderás ter asegurados de dous a catro anos de independencia económica, pagando o aluguer, poderás pasar o móbil de tarxeta a contrato, e se xa es dos atrevidos, incluso un coche de segunda ou terceira man que terás que levar ao taller para conseguir pasar a Inspección Técnica de Vehículos.

Iso si, como se lles queda a cara aos antigos compañeiros de facultade cando vos atopades e te din: “Na facultade? E ata tes despacho?”; e ti dislle que si, que estás traballando

“con tal e con cal” e, por suposto “ven a facerme unha visita cando queiras!”. Outra cousa non poderás, pero fachendear? Que ben sona dicir son investigador ou estou facendo o doutorado ou un posgrao. E respecto disto podemos comentar que os nosos antigos compañeiros de clase aínda poderán facerse unha idea do que estamos a falar, porque noutros casos diranche: O doutoramento? Pero ti non estudabas para ser profesora de nenos con problemas? Agora estudas para médico? As primeiras veces molestaraste en dar explicacións pero co paso do tempo (velaquí outra vez a importancia do tempo) acabarás dicindo que si cunha cara que estará entre a de aparvado e incomprendido. As cinco primeiras veces incomódaste un pouco pero cando xa superas a ducia tómallo con certa resignación.

O día a día como investigador en formación na universidade é realmente apaixonante, e se ben as tarefas encomendadas se irán complicando a medida que un adquira experiencia, existen unha serie de cuestións fundamentais para todo bolseiro de investigación que se aprecie. A primeira é acadar un dominio absoluto no manexo de parataxe variado, pero sobre todo, imprescindible, da fotocopiadora. O feito de contar con máis ou menos habilidades na súa utilización é un indicador clave na estima e valoración dun bolseiro. En importancia seguiralle, o correo electrónico, o scanner en liña do departamento, a instalación de programas varios e o dominio das novas versións de windows.

Outra cuestión clave, pero que xa implica maior dificultade, é intentar levarse ben cos conserxes. Aínda que non só cos conserxes, en xeral é recomendable ter unha boa relación con todo o Persoal de Administración e Servizos da Facultade. As secretarias dos Departamentos e os Responsables de Asuntos Económicos son persoas coas que manteremos unha relación continuada e que terán a capacidade de aforrarnos moito tempo ou todo o contrario (e volvemos a atopar a variable tempo). De feito, dende o noso punto de vista, os cursos de doutoramento deberían incluír algún seminario que tivera que ver co trámite de follas de pedimento e tarefas administrativas en xeral. En todo caso, debemos intentar ver o positivo do asunto e pensar que se non facemos carreira na universidade podemos acreditar ampla experiencia en todo tipo de xestións administrativas.

E velaquí nos atopamos con outro aspecto fundamental, o feito de estar ou non Acreditado. Realmente o asunto merece que volvamos a empregar as maiúsculas e que nos deñamos un anaco analizando esta cuestión.

Pois ben, cando rematas a Tese de Doutoramento pensas que comezas unha etapa algo máis relaxada onde a presión se reducirá notablemente. Nada máis lonxe da realidade, converterse en Doutor/a supón o inicio dunha nova etapa que, contrariamente ao que puideramos imaxinar, tampouco é allea á presión e á incertidume.

Recollemos de seguido unha cita que ilustra algunhas das sensacións propias da etapa de realización de tese de doutoramento:

“A desesperación ía en aumento a medida que transcorrían os meses e me daba conta que a pesar dos meus esforzos non avanzaba no meu traballo. Tratába de comprender que isto era normal e que algún día podería saír dese labirinto intelectual que me enchía de angustia” (Rojas Soriano, 1999, 10).

Despois dos días de felicitacións e celebracións varias, de que polos corredores che chamen Doutor/a e de que a cara se che ilumine, toca poñer os pés no chan e poñerse a facer contas. Polo xeral, cando un remata a Tese, despois de tres, catro, cinco ou máis anos de suplicio, o habitual é ter esgotado as bolsas ou axudas que as distintas administracións conceden aos estudantes. É dicir, o máis probable é estar no paro ou no mellor dos casos contratado por algún grupo de investigación. É nese momento cando un reflexiona sobre cal é o seguinte paso, iso si, logo de falar contigo mesmo e dicir: “Pero xa está non? Agora como moito terei que pedir outra bolsa, unha posdoutoral”.

Teoricamente, o feito de ser doutor capacítanos para ser contratado con certa estabilidade por unha universidade. Pois sinto dicirvos que nada que ver coa realidade, o que toca é poñerse a facer contas. Nunca pensamos que as matemáticas puideran ser tan necesarias!

Sobre que son esas contas? Prestade atención porque este asunto tamén é ben curioso. A maior parte do alumnado que está facendo os estudos de doutoramento descoñece totalmente que unha vez rematada a Tese para poder ser contratado por unha Universidade, máis aló das lamentables substitucións a tempo parcial das que logo falaremos, entre nós P3 ou P6, é preciso estar acreditado por unha axencia externa de avaliación que analiza os teus méritos para logo emitir un informe positivo ou negativo sobre a túa capacitación para ser contratado como profesor axudante doutor ou profesor contratado doutor. Sorprendente non? Certamente si o é, pero sobre todo o que é complicado é acadar un valoración positiva. Non son poucos os que comentan o traballo que supón preparar toda a documentación que se esixe é mérito dabondo para que as concederan! Afortunadamente, co acostumados que estamos a completar solicitudes, se chegas ata aquí, ese non será un problema!

Vexamos brevemente algúns dos criterios que se empregan para valorar os méritos no caso da figura Profesor Axudante Doutor que é, por así dicilo, a máis fácil de acadar. Para que a valoración sexa positiva é preciso ter unha puntuación mínima de 40 puntos. Os aspectos que se consideran a efectos de avaliación estrutúranse en seis bloques: actividade investigadora, actividade docente, formación académica, estadías en centros, actividade profesional e experiencia en xestión. Por cuestión de espazo non afondaremos en todos eles, senón en aqueles que mellor ilustran moitas das contradicións do sistema, caso dos referidos á actividade investigadora e á docencia.

Comezando polo bloque de actividade investigadora, os aspectos que se valoran son as publicacións científicas indexadas e non indexadas; traducións de libros ou artigos...; comunicacións e relatorios por invitación a Congresos; participación en proxectos e contratos de investigación; dirección de teses de doutoramento defendidas; estadías en centros de investigación; e outros méritos. Pois ben, sabedes cal é a puntuación máxima que podemos acadar polas comunicacións presentada a congresos? Nada máis e nada menos que 5 puntos, a razón de 0-0,5 por traballo presentado. É dicir, de nada serve escribir cincuenta comunicacións e deixar o soldo na asistencia a congresos se ao final o máximo son 5 puntos. Pola contra, por artigos publicados en revistas indexadas a media por unidade son 3 puntos. O problema é que estando en formación a probabilidade de que che publiquen un artigo nunha revista desta categoría é máis difícil que a concesión unha hipoteca. Tamén é moi curioso que a publicación dun libro teña unha puntuación tan alta (de 2 a 8 puntos) tendo en conta a etapa na que nos atopamos.

No bloque de actividade docente faise referencia á docencia universitaria e non universitaria impartida, dirección de proxectos fin de carreira, traballos de investigación tutorizados; formación didáctica para a docencia; e outros méritos docentes. A puntuación máxima no apartado de docencia universitaria impartida é de 15 puntos, a razón de 0,2 puntos por crédito, o cal implica que para acadar o máximo tes que ter impartidos 75 créditos, o que aproximadamente podería equivaler a 3 anos de docencia a tempo completo. Case nada se temos en conta que a través da bolsas do Ministerio ou da Xunta de Galicia o máximo de docencia que se pode impartir ascende a 12 créditos.

Aquí e cando nos volvemos a atopar cos, entre nós, denominados P3 ou P6, que son prazas a tempo parcial onde o profesorado ten asignados nove e dezaioito créditos, respectivamente. Ademais de que co salario que implican estas prazas unha persoa é incapaz de sobrevivir pola súa conta, os postos son incompatibles con calquera outra actividade retri-

buída nunha entidade pública. E sabedes cal acostuma a ser o perfil destes profesores?: Doutora e cos trinta anos cumpridos.

O problema é que estes contratos constitúen unha das poucas opcións existentes para impartir docencia na universidade. Así pois, se fuches un dos afortunados bolseiros de investigación, unha vez defendida a Tese de Doutoramento, escribir media ducia de artigos, unha ducia e media de comunicacións, e estar tres ou catros anos sen alcanzar o salario mínimo interprofesional cunha praza a tempo parcial, podes empezar a desexar que os teus antigos profesores pensen na xubilación e che deixen un oco.

O certo é que son moitos os aspectos nos que poderíamos afondar, e tamén aqueles sobre os que nos gustaría opinar, pero a realidade que nos afecta obríganos a inverter o noso tempo en seguir traballando na dirección que o sistema nos marca. Aínda así, queremos rematar con tres cuestións ás que nós non podemos dar resposta pero que confiamos pronto teñan solución porque introducirían melloras significativas no inicio e desenvolvemento da carreira investigadora:

- Por que as comisións das axencias de avaliación non inclúen a representantes do alumnado de doutoramento ou doutores noveis á hora de fixar os criterios de valoración?
- Por que nas facultades non existe un servizo de orientación e/ou asesoramento ao estudantado de grao e posgrao que facilite o tránsito entre as distintas etapas formativas e profesionais?
- Como é posible que sigan existindo contratos (caso dos P3) que unicamente favorecen á precariedade dos doutores?

4. PARA IR CONCLUÍNDOLAS...

É evidente que a realidade á que vimos de facer referencia era algo descoñecido para moitos de nós cando iniciamos os estudos de doutoramento, e aínda que poidamos contar cos consellos dos titores e/ou directores de tese, o camiño que hoxe debemos percorrer os investigadores en formación é cada vez máis complexo e, se nolo permitides, pouco ten que ver coas situacións que outros se atoparon anos atrás.

Certamente, foi todo un descubrimento dar conta da existencia do Real Decreto 63/2006, de 27 de xaneiro, polo que se aproba o Estatuto do persoal investigador en formación, no que por primeira vez se pon de manifesto a invisibilidade dos estudantes de terceiro ciclo. Concretamente, e recollendo as primeiras liñas do citado referente legal atopamos:

“Ha sido tradicional en España que los inicios de la carrera investigadora estén ausentes de regulación y, por ello, se han ubicado dentro de la amplia labor de fomento que las distintas Administraciones públicas realizan en el ejercicio de sus competencias. Esta inercia se quebró, siquiera en una primera fase, con el Real Decreto 1326/2003, de 24 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto del becario de investigación. No obstante, esta disposición, por una parte, tenía un ámbito subjetivo de aplicación parcial, que contemplaba exclusivamente a los doctores o a aquellos titulados universitarios que habían obtenido el reconocimiento de su suficiencia investigadora, y, por otra parte, carecía de innovación alguna respecto a la relación jurídica del becario de investigación”.

Aínda que non afondaremos no contido deste Real Decreto, consideramos obrigada a súa lectura ao resto de compañeiro porque nel se recollen aspectos de gran importancia, como os dereitos do persoal investigador en formación. En todo caso, e se ben recoñecemos as melloras que se teñen producido nos últimos anos, é preciso avanzar tamén noutras direccións. Neste senso, debemos facer referencia ás necesidades e sentires que moitos dos nosos compañeiros manifestaron no Foro “Retos e Desafíos do Terceiro Ciclo en Galicia”

no marco I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación, celebrado nesta mesma cidade en abril de 2008 (Vila et al., 2008).

Dous anos despois parece que o panorama é tan desesperanzador como entón porque, certamente, poucas cousas teñen cambiado. As dúbidas, as inquiredanzas e as incertezas seguen a ser as mesmas. Só nunha cousa avanzamos e para as que vos falan é suficiente. Aquel primeiro encontro entre os estudantes de doutoramento supuxo un punto de inflexión para algúns dos seus asistentes. Dende entón, os lazos que unen ao alumnado de doutoramento da Facultade de Ciencias da Educación da USC son tan estreitos que, máis aló de compañeiros, a relación que nos une é a de bos amigos. Uns amigos que se reúnen moi frecuentemente lonxe das paredes dos despachos, dos departamentos e dos muros, moitas veces infranqueables, dos grupos de investigación, non só para imaxinar, senón para sentar as bases dunha nova Universidade.

BIBLIOGRAFÍA

- Consellería de Innovación e Industria (2007): *Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica 2006-2010*. Recuperado o 16 de marzo de 2010, do sitio Web da Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación-Xunta de Galicia: <http://www.conselleriaiei.org/ga/dxidi/>
- Dubcovsky, B. (1999). ¿Cuánto dura una hora? *El País Semanal*. (Madrid) 4 de Abril de 1999, 1175.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2007). *Plan Nacional de I+D+I 2008 -2011*. Recuperado o 16 de marzo de 2010, do sitio Web do Ministerio de Ciencia e Innovación: <http://www.plannacionalidi.es/plan-idi-public/>
- Rojas Soriano, R. (1999). *Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Vila, E. et al. (Eds.). (2008). *Actas do I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

O ENTROIDO COMO XÉRMOLO DE PROCESOS DE DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

miguelangel.rodriguez@usc.es

GI SEPA (Departamento de Teoría da Educación,
Historia da Educación e Pedagogía Social - Universidade de Santiago de Compostela)

Alexandre Sotelino Losada

alexandre.sotelino@usc.es

GI ESCULCA (Departamento de Teoría da Educación,
Historia da Educación e Pedagogía Social - Universidade de Santiago de Compostela)

Resumo

O Entroido como xenuína práctica de lecer e exemplo de dinámica participativa autoxestionada supón, ó noso xuízo, unha oportunidade para ancorar ou enraizar procesos de desenvolvemento comunitario, esencialmente en contextos rurais, posto que relaciona tradición (resistencia á occidentalización, homoxeneización e atomización cultural) e dimensión lúdico-festiva posibilitando a habilitación dos recursos endóxeos dunha comunidade.

Neste senso, o texto aborda, dende unha perspectiva sociopedagóxica, a constante polémica e o complexo equilibrio entre a xeneralización do lecer como experiencia vital que profundiza na autonomía persoal, e a minimización da capacidade de manobra que supón a extensión dun lecer masificado e baseado na cultura do espectáculo, concibindo ás persoas como meros clientes, consumidores, usuarios, e non como os verdadeiros protagonistas desa experiencia singular, individual ou compartida, que é o lecer, sempre no marco da voráxine temporal que esixe a sociedade de consumo e que impide ás persoas toma-las rendas do seu proxecto vital.

1. AS POTENCIALIDADES DO LECER NO CONTEXTO DUNHA SOCIEDADE ATEMPORAL.

Dende as derradeiras décadas do pasado século XX e nos albores do presente século XXI xa case ninguén discute, no amplo e diverso mundo da literatura pedagóxica, que o lecer se ten convertido, con creces e por dereito propio, nunha das pautas de configuración da nosa sociedade. As súas múltiples potencialidades de índole fundamentalmente socioeducativa e cultural que se estenden ó longo de toda a vida veñen de consagrar ós tempos de lecer como un dos referentes esenciais á hora de retratar á civilización humana. A súa capacidade para constituírse como unha experiencia persoal, gozosa, subxectiva, plural, diversa, etc., abre un sensacional espazo para a liberdade e creatividade individuais, para a autoafirmación ou autorrealización, o cultivo da autoestima e, por ende, para o logro do benestar persoal e da calidade de vida, eso si, como veremos, unha calidade de vida reformulada, no senso de liberarse do pesado armazón ou da carcasa neoliberal ou capitalista segundo a cal,

todo se xoga no terreo da sublimación da opulencia e a sinrazón consumista como únicas vías para alcanzar ese publicitado e, polo tanto ansiado, statu quo.

O lecer contén, do mesmo xeito, un enorme potencial para favorecer procesos de inclusión e ofrece unha extraordinaria posibilidade para fomentar dinámicas participativas que incrementen a vinculación das persoas e a súa identidade con respecto a unha comunidade de referencia, cooperando nunha sorte de proxecto socialmente compartido. Nembargantes, e a pesares destas consideracións que deixan constancia da importancia básica do lecer como un dos fundamentos cardinais do benestar persoal, os ritmos sociais, en certo modo incontibles, derivados fundamentalmente da actividade produtiva esixida pola sociedade de consumo, participan nunha sorte de expropiación dos tempos libres das persoas de forma que estas rematan por arrastrar un sentimento de culpabilidade ante calquera actividade que non supoña certa produtividade material ou tanxible.

Sen embargo, e a pesares do que se poida extraer desta descrición que, aínda que breve e superficial, pode causar certo desalento, resulta posible iniciar dinámicas ou construír alternativas que camiñen ou avancen cara unha organización mais racional dos tempos vitais e que supoñan, ó mesmo tempo, opcións en certa maneira transgresoras en canto a outros modos de vida que empecen a se construír a partires dunha optimización dos tempos de lecer (na súa vertente relacional e creadora de vínculos comunitarios). E, para nós, as iniciativas de natureza similar ás que describiremos neste texto poden constituír uns sólidos alicerces sobre os que asentar novos puntos de vista ou novas formas de entender a distribución temporal priorizando o desfrute dos tempos de lecer e cooperando así no camiñar cara unha verdadeira conciliación que desemboque, como veremos a continuación, nun nova xeito de entende-la calidade de vida e o benestar persoal afastada da súa estrita identificación con consideracións de índole económico ou material.

1.1. Repensando o concepto de calidade de vida e a súa vinculación co lecer

No marco dunha sociedade na que, como vimos apuntando, non parece existir alternativa ós modelos organizativos propugnados por unha ideoloxía de corte capitalista ou neoliberal tende a se identificar, de forma case mimética, o concepto calidade de vida con dimensións próximas á acumulación material e ó consumismo exacerbado, como si o éxito ou a felicidade, a cuxa persecución parece que consagramos as nosas vidas, estivese monopolizado polo afán de alcanzar uns ingresos económicos que permitan paliar, a través do consumo, certos sinsabores ou valeiros persoais relativos ó noso proxecto vital. Noutros casos, eses mecanismos ós que aludimos como paliativos dun estado de infelicidade rematan por constituírse na meta inherente e fundamental da nosa existencia, nun imaxinario social que prioriza a ostentación e a acumulación como trazos característicos ou definitivos dun sentimento ou un estado que se aproxime o máximo posible á felicidade. É así que o noso punto de vista se distorsiona de forma notable e acabamos por percibir, logo de ter sido convincentemente aleccionados para elo (a través dos medios de comunicación e doutros axentes sociais), que a felicidade e o benestar pódense comprar e que, alcanzando unha posición (mais ben competindo por ela co resto) da que se poidan derivar uns ingresos económicos notables, poderemos acceder a esa “boa vida” de quen son realmente felices e afortunados, sen chegar a comprender que, como din os ecólogos, “o pequeno tamén pode ser fermoso” e que os dispendios económicos en actividades lúdicas non garanten a carga educativa, o gozo, o desfrute, nin a ledicia que son obxectivo final das mesmas.

En tal contexto as persoas ven reducida a súa capacidade de manobra, minimízase o seu protagonismo á facultade de decidir qué produto van a adquirir, en qué cantidade o van facer ou por qué marca comercial se van decantar, para satisfacer unha necesidade proba-

blemente creada a partires dos artificios publicitarios e dos medios de comunicación; é así que o papel das persoas se retrotrae á figura de consumidores, clientes e usuarios. A perda de soberanía dos Estados que se deriva do modelo sociopolítico (económico en esencia) capitalista ou neoliberal supón, por extensión, unha perda de protagonismo por parte da sociedade civil que ademais ve ameazados os seus dereitos identitarios en base ós procesos de homoxeneización e atomización cultural que xorden do bombardeo constante dunha cultura de masas que emprega como soporte ós medios de comunicación (que tamén se rexen por parámetros de natureza económica, como di Fernández (2004: 314) “cando o cuarto poder é parte do poder”) e que ameaza as culturas populares e ata as manifestacións espontáneas das mesmas dentro do “afán hexemónico e ortodoxo da civilización occidental” (Caride, 2005: 75) (“dimensión cultural da globalización” Caride e Meira, 2001: 43). Ou, como afirma Giddens (1993) citado por Caride e Meira (2001: 45) “os aspectos locais son penetrados en profundidade e configurados por influencias sociais que se xeran a gran distancia deles”. Pérdese identidade individual e colectiva e dificultase o sentimento de pertenza vinculado ou enraizado nun determinado territorio e cunhas prácticas culturais idiosincrásicas, minimizándose a capacidade sequera para pensar alternativas ó devandito modelo preponderante.

É baixo estas circunstancias cando os cidadáns deixan de selo, incluso deixa de aludírseles como persoas para pasar a outras denominacións menos amables que pouco o nada teñen de aleatorio ou casual y que tampouco refiren cuestións de carácter semántico. Son individuos, suxeitos, clientes, usuarios, consumidores, etc., expresións que de por si reducen o protagonismo ás facultades resaltadas con anterioridade. O factor de desenvolvemento social e individual é a aceptación do enfrontamento competitivo, pero a liberdade individual gravita ó redor da distinción e o gusto, reducíndose á proxección do que se ten ou se pode adquirir (manifestándose así la pertenza a grupos diferentes).

Esas pautas de configuración da sociedade actual e as percepcións xeneralizadas en relación ó concepto calidade de vida trasládanse tamén, e como non podía ser doutra forma, ós tempos de lecer, de xeito que, por exemplo, a posibilidade de empregar os tempos libres como unha oportunidade para formar parte, previo pago, dunha especie de elite, a través de actividades turísticas, recreativas, culturais (normalmente espectáculos de masas ou grandes eventos en infraestructuras igualmente de gran calibre, concertos, festivais, parques temáticos, etc.) etc., constitúe unha práctica moi estendida hoxe en día que nos fala ás claras da mercantilización que azouta ás prácticas que ocupan os tempos de lecer e que nos traslada ó terreo do eterno debate entre lecer e negocio no que o segundo soe facer prevalecer o seus intereses sobre o primeiro e sobre todo aquel que se intente inmiscir nesa sorte de dualidade, ó noso xuízo, antitética. Estes entretementos de masas teñen provocado, do mesmo xeito, unha especie de uniformización e globalización de tendencias políticas, económicas, culturais e educativas que minimizan a especificidade persoal de cada persoa, neste caso, no ámbito cultural, creativo, recreativo, lúdico, etc. O compoñente autotélico pasa a un segundo plano e vese superado por outras consideracións que sacrifican o benestar persoal a favor de diferentes aspectos estreitamente vencellados con esa visión materialista, co que popularmente se entende, como apuntabamos con anterioridade, por unha “boa vida”, rematando por estenderse e popularizarse, dunha forma global, a escala planetaria, un lecer consumista de xeito que a maquinaria da sociedade de consumo invade, tamén, o auténtico terreo para alcanza-la xenuína autorrealización persoal, o espacio idóneo para o cultivo da felicidade, o lecer.

Os tempos de lecer, así como as iniciativas que neles se implementan dun xeito cooperativo, poden supor un punto de inicio certamente idóneo para fomenta-la participación en comunidade e para promove-la implantación dun verdadeiro sistema de democracia parti-

cipativa, de base, deliberativa, que poida paliar ou superar as limitacións da democracia representativa e que faga ós cidadáns partícipes do que ocorre no seu ecosistema social mais próximo. A este efecto, as potencialidades das iniciativas que pretendemos retratar neste texto non se sitúan tanto no plano da súa influencia directa á hora de alcanzar eses ambiciosos obxectivos, senón mais ben no poder simbólico que posúen para exemplificar a capacidade de autoorganización, acción autónoma e autoxestión dos cidadáns, non en van, son iniciativas que nacen do pobo para o pobo, cun gran arraigo social e cunha significación fundamental na construción da identidade persoal e social dos cidadáns (característica esta que non é nin rixida nin inmutable), que serven de instrumento de cohesión e intercambio, de ferramenta relacional para a comunidade que as pon en marcha, ademais de reforzar ese enfatizado sentimento de pertenza con respecto a un determinado territorio no que se contextualizan esas iniciativas.

1.2. O lecer como ferramenta para o desenvolvemento comunitario: a súa dimensión lúdico-festiva en pos da democracia cultural

O outrora importante sentimento de comunidade parece terse diluído pouco a pouco con motivo dos tránsitos poboacionais cara zonas eminentemente urbanas con, a priori, maiores oportunidades de índole económica, provocando unha sorte de deslocalización persoal ou vital en canto a non sentirse parte de algo xunto con outros no marco dun determinado territorio. A competitividade e o individualismo que xorden dun sistema socio-político e económico que, como temos declarado con anterioridade, nútrese e realiméntase de forma implacable a partires da promoción do medo e a desconfianza mutua, fixeron o resto. Valores como a solidariedade, o altruísmo, a cooperación, o mutualismo, a reciprocidade, etc., representativos da *Gemeinschaft* (comunidade na súa acepción tradicional) de Tönnies, téñense visto relegados a un segundo plano perdendo protagonismo a favor de consideracións doutra natureza, xeralmente fundamentadas nesa sinalada tendencia individualista.

Se falamos de desenvolvemento comunitario e das potencialidades do lecer a ese respecto folga dicir que as dinámicas participativas de carácter non formalizado ou espontáneo que describimos nestas liñas constitúen un modo idóneo de comprometer (persoal e colectivamente) á cidadanía cos seus procesos de desenvolvemento. De forma que, como veremos mais adiante, da análise de ditas prácticas, infírese que o fundamental, ó noso entender, en festexos, eventos, celebracións, etc., no é o día ou as datas sinaladas, isto é, o produto final, senón as dinámicas e os procesos que se xeran e que posibilitan alcanzar esa meta en común. É así que resulta “factible pasar dos estreitos marxes da democratización cultural ás fecundas posibilidades que ofrece a democracia cultural” (Caride, 2005: 76-77). Do mesmo modo, a difusión dunha cultura de masas a través dos diversos artificios ou plataformas que habilita ou implementa de forma premeditada a sociedade de consumo remata por concibir ó cidadán como cliente, usuario ou consumidor (papel pasivo) dunha cultura, como dicíamos, masificada, namentres que a democracia cultural considera ás persoas creadores ou produtores (papel activo) dunha cultura singularizada e persegue que esta se sitúe “entre os fenómenos mais cotiás da vida social” (Caride, 2005: 77). Segundo a nosa opinión da cultura baseada nos espectáculos de masas e nos grandes eventos en infraestructuras monumentais derívase unha macabra consecuencia pola cal a cultura aseméllase, de xeito perigoso, a unha especie de couto privado para unha minoría privilexiada, dende o punto de vista económico e intelectual, que ofrece produtos rematados para o consumo dunha maioría que, por outra banda, coa súa case inevitable asistencia, é quen fai factible e viable o mesmo modelo. Algo similar ocorre, como sinalabamos con anterioridade, co lecer

consumista que chega a entenderse como unha sorte de salvoconducto para o acceso á elite social.

Concordamos con Caride (2005) ó apuntar que, sen caermos na necidade que sería obviar que vivimos nunha sociedade cada vez mais interdependente e globalizada, é necesario promover a implicación de cada persoa como suxeito e axente dos seus propios procesos de transformación social no seu entorno inmediato producíndose, por extensión, unha habilitación dos recursos endóxeos do territorio e das comunidades locais e incrementándose a percepción, por parte das persoas, de que posúen oportunidades para ser partícipes de iniciativas que vinculen territorio e habitantes.

Partindo da base das innegables potencialidades educativas que presenta o xogo con independencia da idade de quen o practique e tomando en consideración dos tres grupos diferentes de idades lúdicas que sinala Burkart nos que o terceiro momento é o que ven marcado pola inhibición de xeito que “o xogador prefire ocultarse detrás dunha máscara ou dun determinado papel no que fai patente unha actitude humana” (Cuenca, 2004: 244) podemos establecer un forte paralelismo con respecto ós festexos ou celebracións que se mencionan ou analizan nestas liñas. Neste senso é obrigado sinalar que moitos deses festexos ou celebracións que exemplifican a visión lúdico-festiva que tentamos analizar neste texto, atopan a súa significación fundamental no carácter grupal que os define, xa que resulta que “a festa...non se xustifica dende unha vivencia exclusivamente individual. A festa soamente ten sentido cando se comparte” (Cuenca, 2004: 58). É dese xeito como se xeran espazos de interacción, de encontro, de diálogo de (re)construcción colectiva, etc., a raíz de eventos que, na maioría das ocasións, conteñen unha importante carga emocional orixinada no seu carácter tradicional.

Lonxe do que se poida pensar, as actividades lúdico-festivas non supoñen en exclusividade un espazo de evasión o unha vía de escape á realidade cotiá, senón que a súa relevancia e significatividade na configuración da identidade persoal e colectiva así como na creación de vínculos sociais trascende os límites do simple divertimento (ó que non pretendemos restar importancia). Deste xeito, e seguindo a Pieper (1974), traballar e celebrar unha festa sitúanse nun plano certamente similar, compartindo unha raíz común, de xeito que se unha se apaga, a outra podece.

2. O ENTROIDO: IDENTIDADE E TRADICIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Parece que o Entroido é unha festa máis das tantas que na Comunidade Galega se poden ver e vivir durante todo o ano. Comparte con todas elas o compoñente lúdico pero cun peso social, histórico e cultural moi importante. A estes efectos Gondar (1995: 161) apunta “As festas son un complexo simbólico en que se expresan actitudes, cualidades, valores, fenómenos sociais, etc., nun todo estruturado e coherente. Toda festa constitúe polo tanto unha linguaxe só accesíbel a aqueles que dominan o seu código comunicativo (...) O carnaval, como calquera festa é, polo tanto, unha forma de falar que nos está transmitindo mensaxes”. E así o entenden as vilas e pobos onde se celebra con maior énfase, que o ven como algo de todos, que forma parte deles e da súa historia.

2.1. O Entroido, a festa do pobo

O Entroido non só se vive como propio da persoa, senón que esta festa reforza tamén a identidade comunitaria e de pertenza con un territorio. A identidade cultural constitúese a partir de todos aqueles referentes e/ou representacións que identifican aos individuos du-

nha sociedade, país ou territorio, por riba das particularidades que, como seres humanos, sexan únicas e exclusivas dun mesmo. Así pois, a conformación da identidade cultural é un proceso individual e social, continuo e cambiante (Korenblum, 2003), e polo tanto, no marco da identidade cultural estarían as tradicións e crenzas ata o mesmo idioma dun pobo.

Nestes días o pobo é unha unidade e todos coñecen as normas, valores e tradicións que a participación do mesmo esixe; aínda que a maioría das veces non se fagan explícitas todos as comparten, e fan cumprilas a aqueles que desexen participar da festa; dí Dasairas, Gómez e Puga. (2002: 22) en relación ao Entroido de Laza que “nestes tres días é obriga gardar a festa, e todo o pobo actúa de vixilante no cumprimento da tradición. Os transgresores son publicamente castigados para coñecemento de todos”. Son días nos que a comunidade está unida no desenvolvemento dos diferentes actos e eventos que marcan o ciclo festivo, deixando as diferenzas a unha beira por uns días e desenvolvendo diferentes roles na organización de festa. Todos cooperan para a consecución de obxectivos comúns. “En cualquier acontecimiento grandioso de la vida social hay cooperación, puesto que si no, no podría haberse producido ese relevante pasaje” (Gómez 1997: 111). O Entroido soe ser un deses grandes momentos do almanaque na vida no pobo, vila ou cidade; tanto que en moitos destes lugares mesmo son días non laborables, ao igual que outros grandes acontecementos do ano, o que fai que todos os veciños podan desfrutar do mesmo: desde unha perspectiva da pedagogía social facelo nun día non laborable, facilita que a xente poda participar da festa, ocupando o seu tempo libre durante esta xornada e converténdoo en lecer. Sendo este un tempo cun gran potencial educativo, no que se poden adquirir numerosas aprendizaxes pertencentes ao patrimonio de saberes populares, que deben ter un peso importante no proceso formativo das persoas como membros do corpo social. Introducimos así outro dos aspectos chave de toda festa, a compoñente lúdica do lecer e o tempo libre, como un tempo necesario para a persoa e para a comunidade, recoñecendo mesmo como un dereito. É un tempo de distensión, de ruptura coa vida diaria, co rutinario, unha paréntese duns días. As persoas necesitamos dese tempo de cambio e de liberación, onde poder desfrutar decidindo cadaquén en que actividade empregalo. É un tempo con un potencial socioeducativo moi valioso onde se poden cultivar múltiples habilidades e competencias de carácter sociorelacional. Caride (2003: 48) apunta algunhas como: “(...)construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (...) debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico”.

O Entroido presentase como unha ruptura de barreiras. Antes xa apuntabamos a ruptura coa separación entre xeracións, pero aínda se vai un paso máis aló, xa que existe tamén a ruptura coa autoridade, “Outra característica do tempo de carnaval é a suspensión de calquera tipo de autoridade: é o pobo quen impón a lei para todos. O alcalde e demais autoridades tenden a se esfumar neses días e cando aparecen son tratados como un membro máis do grupo” (Gondar 1995: 164). Outra das barreiras que se rompen son as de intimidade persoal da casa. É común en pobos como Laza ou Oímbra que durante estas datas se abran as casas para convidar aos visitantes. Mesmo se rompen barreiras de sexo, de individualidade, do rol habitual, de posicionamentos ideolóxicos, etc; o disface axuda a asumir roles que poden ser mesmo contrarios aos que habitualmente desenvolvemos: pódese ver ao máis ateo vestido de cura, a mulleres de homes e viceversa, a un vello disfrazado de neno e o contrario... . Cambiase tamén de tempos, tendo unha percepción máis distendida do mesmo. No Entroido non hai horarios ríxidos establecidos, pódese dicir mesmo que non hai previsión, que prima a improvisación onde o ritmo de vida ven marcado pola festa. Dámonos así unhas vacacións con respecto ao reloxo, porque como sabemos os tempos na so-

cidade actual están demasiado saturados e sobrecargados, o que pode producir mesmo síntomas de ansiedade por non “chegar a tempo”. Un claro exemplo do que falamos é o programa do Entroido, o de Laza 2009 onde se presentan os actos en tornas de: Mañá, Tarde e Noite, sen ser como esas programacións ríxidas as que estamos acostumados, aquí todo pode pasar en calquera momento, dos veciños depende. Estas son vivencias que só se dan neste intre do ano. Momentos para cambiar de mentalidade e abrirse a toda a comunidade “O mesmo que vimos que pasaba no campo da festa cando se vai de Romaría, o tempo do Carnaval é tamén un deses espazos para o fomento da solidariedade e o esquecemento das diferenzas que, sobre todo, as sociedades montadas ao vello estilo necesitan para que a afirmación dos intereses egocéntricos dos seus membros non terminen por facer desaparecer o cemento social indispensábel en toda convivencia” (Gondar, 1995: 173).

Esta ruptura de roles e o cambio de vida co ciclo festivo ten tamén un importante peso no ámbito da saúde persoal. Supón unha liberación de estrés acumulado durante o ano, para liberalo da mellor forma posible, divertíndose. A mente despéxase de tensións e preocupacións, os problemas vense con outra perspectiva, mesmo deixándoos a un lado, o único no que hai que centrarse é en vivir e aproveitar eses momentos cos veciños/as, amigos/as e compañeiros/as. Non hai unha dependencia continua do reloxo porque o tempo relativízase. Todos temos a necesidade nalgún momento de facer unha parada, para logo retomar cos ánimos renovados a rutina diaria. Dí Cocho (2001: 7) a este respecto que “As festas igualan, filtran tensións, liberan enerxía, achegan ás persoas e reforzan a vida en comunidade. Son un fin en si mesmo, aínda que poidamos atopar intencións e significados. Xogo e Festa son consubstanciais ao ser humano. Na festa agroma ese homo ludens que está na base da nosa cultura”.

2.2. Potencialidades para un proxecto de Desenvolvemento Comunitario

Todas as celebracións son momentos para a socialización, para relacionarse cos nosos iguais desde unha posición desinhibida e diferente á que asumimos nas demais datas do ano. Preséntanse como unha boa oportunidade para comezar a mergullar aos máis cativos na vida da comunidade, xa que os elementos culturais máis propios do corpo social de referencia se fan máis evidentes. Os nenos a partir destas vivencias conformarán a súa identidade, que terá máis ou menos arraigo cultural en función da maior implicación nas mesmas; así é que alguén que nunca viviu o Entroido non o poda sentir como seu. A participación no entorno inmediato dependerá en gran medida do sentimento de pertenza á mesma comunidade. Xa que se mentres non nos identifiquemos con algo e o asumamos como parte da nosa vida, xamais faremos nada por cambialo. Este tamén é o motivo de que cando unha celebración se desvirtúa e os veciños xa non a recoñecen como era, e comezan a sentilo como algo externo, a súa implicación na mesma será moito menor. Así que por moitos cartos que se invistan para a organización de grandes Carnavales se o pobo non os sente, a participación e implicación tenderá a ser máis escasa, os Entroidos que realmente seguen a ser unha celebración con un carácter comunitario, identitario e relacional son aqueles que son organizados polo pobo e para o pobo.

O Entroido configúrase así como unha celebración con un potencial para o desenvolvemento comunitario moi importante. Unha das claves deste suposto é que os veciños xa o teñen asumido como propio, e o sentimento de pertenza xa ven de seu, polo que en canto a motivación, implicación e predisposición dos destinatarios tense moito avanzado. Partindo deste suposto, a probabilidade de éxito para un proxecto de desenvolvemento comunitario é moito maior, porque tal e como dín Llena e Úcar (2006: 41) respecto ao concepto de comunidade desde a visión do traballo social, esta é entendida como “(...) la sociedad más próxima a la persona...; el concepto comunidad habla de cualidad en las rela-

ciones allí donde existen intereses, objetivos y deseos comunes”, o cal nos da moitas pistas de como debemos intervir nunha comunidade, buscando os desexos e intereses comúns, canalizándoos cara un obxectivo final que, neste caso, debe ser o incremento do nivel de benestar social da mesma.

A participación na festa é moi grande, todos se implican dun xeito ou doutro. O simple feito de poñerse calquera elemento característico de Entroido, xa é un xeito de colaborar a facer que manteña a súa esencia. Son moitos os que forman parte de grupos máis ou menos organizados, pero cunha finalidade que se fai común, pasalo o mellor posible. Estas agrupacións reciben nomes diferentes segundo as zonas: Comparsas, Folións, Trebóns, Cofradías... Algunhas funcionan durante todo o ano como asociacións ou entidades culturais, que procuran conseguir algúns fondos para afrontar gastos de cara ao Entroido, e así é que organizan actividades de todo tipo. Un exemplo son os Folións do Bolo, dos que xa falabamos anteriormente neste traballo, sendo agrupacións podería dicirse case que “naturais” dos veciños dos pobos desa comarca, onde xeracións completas de familiares e amigos se xuntan para desfrutar conxuntamente do “Entrudo”¹, e durante o ano forman parte de comisións de festas e outras xuntanzas de carácter lúdico, para ir recadando fondos para que chegada o momento todo o pobo poda ter unha boas festas “entroideiras”.

De cara a realizar un proxecto desenvolvemento comunitario estes agrupamentos preséntanse como unha oportunidade, xa que poden ser “vehículos” dinamizadores e mesmo parte substancial do mesmo. Poderíase facer que se formasen agrupamentos asociados, algo máis organizados que funcionasen durante todo o ano como tal, promovendo iniciativas e actividades para os seus “socios” e para o conxunto dos veciños. Isto suporía comezar a trazar un tecido asociativo, aínda máis sólido, nun territorio, o cal se se sabe facer un proxecto con eles, onde os seus intereses se vexan correspondidos, teremos un importante apoio para promover o desenvolvemento global desa zona. Temos que pensar que a maioría destes colectivos teñen como vínculo de unión o Entroido, e os seus obxectivos e motivacións son moi semellantes, polo que se fai posible un traballo en rede buscando o beneficio e ben común.

Un exemplo do que podería ser parte dun proxecto de desenvolvemento comunitario sería a coordinación da propia festa do Entroido por parte dos que están directamente implicados, podendo crear unha comisión organizadora onde todos os colectivos estivesen representados, así a festa seguiría a ser como dicíamos antes do pobo e para o pobo. Mesmo se podería pensar nun proxecto onde se implicasen os diferentes entroidos dunha comarca, facendo así un proxecto global para ese territorio. Outro exemplo podería ser a creación dun Museo ou Centro de Interpretación, para o cal todos estes colectivos poderían tomar parte, ben cedendo pezas, na organización dos espazos, na distribución, nos contidos... sendo así un proxecto que se sinta común. Os beneficios nunca serán de carácter económico, pero si que poden vir dados mediante a creación de espazos dentro desta infraestrutura, que podan ser utilizados para as súas reunións ou xuntanzas como entidade: Salón de actos, salas de reunións, espazos comúns....

Un proxecto deste calibre ademais das súas repercusións a nivel social e persoal, tamén conleva outras de carácter empresarial e mesmo económico, xa que todo se conforma coma unha engrenaxe onde cada roda vai movendo a outra e fan así funcionar un gran mecanismo. Así é que, durante os días de festa a economía das vilas “entroideiras” revitalízase grazas aos visitantes, que enchen as prazas hostaleiras e deixan os seus cartos nas tendas e negocios locais. Isto é debido a que os entroidos “enxebres” onde se manteñen tan vivas as tradicións son de un gran atractivo turístico, pero para que siga así os propios participantes

¹ Esta é a denominación utilizada na zona de O Bolo.

terán que seguir a facer que a súa festa non perda os trazos que a identifican e que a fan única. Deste xeito, en Laza podemos ver nos diferentes locais, cartaces onde se recorda ao visitante que “O Entroido de Laza tamén sodes vos”, mergullando ao foráneo na festa, desde unha perspectiva responsable.

Nos derradeiros anos, é moita a difusión que se está a facer do Entroido como uns dos principais atractivos turísticos da Provincia de Ourense, pero hai que recordar que o éxito dos mesmos non é das institucións que o patrocinan ou difunden, senón que dos veciños e veciñas de Laza, Viana do Bolo, Verín, Sarreaus, Vilariño de Conxo, Oímbra, Xinzo da Limia, etc. que souberon manter vivas as súas tradicións permanecendo unidos e loitando para que non se perdesen durante 40 longos anos de ditadura, e así agora poder vivir e celebrar o Entroido do único xeito que é posible, na rúa, coa súa xente, e por suposto con moita troula.

3. A XEITO DE CONCLUSIÓN

O modelo sociopolítico e económico da sociedade de consumo contribuíu (e séguese facendo na actualidade) dun xeito brutal a favorecer a difusión dun lecer vinculado de forma case inseparable ao consumo e á vertente económica ou material (lecer - negocio), percibíndose os tempos para a autorrealización e o goce persoal como un salvoconduto máis para o acceso a unha especie de elite que acredita a súa pertenza e o seu carácter exclusivo a través de grandes dispendios en iniciativas de carácter turístico, recreativo, cultural, etc. (cultura do espectáculo), desvirtuándose, dese modo, as verdadeiras potencialidades dos tempos de lecer e facendo un fraco favor ao desenvolvemento da verdadeira democracia cultural. Do mesmo xeito, no contexto dunha sociedade atemporal, o sistema produtivo da economía de mercado esixe a subordinación de calquera outra parcela temporal (incluídas as dedicadas ao lecer) baixo o implacable e incontido latexar dos ritmos laborais.

Ese mesmo modelo traslada calquera reflexión ao redor de termos como calidade de vida, benestar persoal, desenvolvemento, etc., ao terreo do económico, do material, do consumo e a opulencia (sublimando a postura da civilización occidental como a única válida). É así que non se acepta nin se expón a posibilidade de acadar o benestar a través dunha participación efectiva, relevante e significativa na contorna máis próxima ou mediante un lecer creativo e autotélico.

A occidentalización de prácticas que tradicionalmente actúan como mecanismo de filiación para os membros dunha comunidade atopa un contrapeso indispensable nas dinámicas participativas de carácter espontáneo que, sen encorsetarse baixo unha determinada etiqueta que as catalogue nunha clasificación formal, contribúen a que a xeneralización de determinados valores (que profundan nos procesos de homoxeneización e atomización cultural) non agrida ou lesione as particularidades idiosincrásicas de cada territorio. A este respecto, resulta sumamente revelador o caso do Entroido, onde as celebracións máis concorridas e exitosas son aquelas que nacen do pobo e para o pobo e que, como indicabamos con anterioridade, contan cun gran arraigamento social e cunha significación fundamental na construción da identidade persoal e social dos cidadáns, nas que a autoxestión é peza crave e que serven de instrumento de cohesión, de ferramenta relacional para a comunidade que as implementa, ademais de reforzar o sentimento de pertenza con respecto a un determinado territorio no que se contextualizan eses festexos.

De cara a poder desenvolver un proxecto de desenvolvemento comunitario, o feito de que nunha comunidade exista un Entroido con suficiente arraigo, ou mesmo calquera outra celebración ou evento que sirva como vínculo e punto de unión para ese colectivo, preséntase como unha gran oportunidade para desenvolver novas iniciativas, porque xa partimos

dunha motivación intrínseca que ven dada polo propio proceso de socialización na cultura de referencia. Porque tal e como vimos dicindo ao longo deste traballo, a identidade e o recoñecemento con un territorio ou con algunha celebración ou evento, é un elemento que se fai moi necesario para que o noso grao de implicación coa vida cultural e social sexa dun xeito activo e non simplemente “contemplativo”. Neste senso, nas poboacións máis “entroideiras” constitúense moitos grupos de amigos e veciños que traballan conxuntamente para participar da festa, para a que durante todo o ano se están a preparar. Son grupos na súa maioría de carácter espontáneo, que só se xuntan esporadicamente, pero os cales teñen un gran potencial para un proxecto de desenvolvemento, xa que son núcleos vivos dentro do pobo, eles poden ser os protagonistas da vida social e cultural dese territorio, todo dependerá se os seus intereses e obxectivos son correspondidos en relación ao proxecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil, J. (ed.) (2003). *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- Blanco, X. (2000). *Laza. O entroido enxebre*. Ourense: Deputación de Ourense.
- Buitrago, M. J. (2007). *Educación para la ciudadanía: los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Aljibe.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). Las dimensiones de una crisis: urgencia y emergencia de la conciencia global. En Caride, J. A. y Meira, P. A. *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel, pp. 21-65.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 47-51
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Cocho, F. (1998). *O Entroido Galego*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Csikszentmihalyi, M.; Cuenca, M.; Buarque, C.; Trigo, V. y otros. (2001). *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Documentos de Estudios de Ocio, 18. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (1999). *Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Serie Pedagogía, vol. 8. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fidalgo, X.A. (coord.) (2009). *As Caras do Entroido Ourensán*. Ourense: Deputación de Ourense.
- Figueres, P. (2005). *Animación de ocio y tiempo libre: servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.
- Gómez, E. (1997). Cultura y Sociedad. En Aguirre, A (ed.), *Cultura e Identidad Cultural. Introducción a la antropología*. Barcelona: Ediciones Bardenas, pp. 109-136.
- Gondar, M. (1995). *Crítica da Reazón Galega. Entre o Nos-Mesmos e o Nos-outros*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinares e interprofesionales. En Llena, A. y Úcar, X., *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta*. Madrid: Rialp.
- Rodríguez, A. (2007). Entrar na dimensión lúdica da festa. *Periódico O Sil. Especial Entroido 2007*, 4 de Febrero 2007.

Comunicaciones: presentación poster

O PAPEL DOS CONCELLOS NOS PROCESOS DE DESEÑO, ELABORACIÓN E DIFUSIÓN DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS

C. Denébola Álvarez Seoane

carmendenebola.alvarez@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

A transferencia de competencias educativas ás administracións locais e o continuo incremento de demandas que a sociedade carga no sistema escolar veñen a fomentar a implicación dos Concellos mediante políticas educativas que contribúan á educación social e que vaian máis alá das competencias de xestión asignadas. Neste contexto teñen proliferado casos de municipios que contribúen, de diverso xeito, á creación de materiais didácticos tanto para o ámbito social como escolar.

Amparado nun Traballo Academicamente Dirixido máis amplo, este texto presenta o papel que os concellos teñen posibilidade de desenvolver nos procesos de deseño, elaboración e difusión de materiais didácticos, en atención ás competencias educativas transferidas á administración local, así como ás posibilidades, intereses e prácticas que xa se teñen desenvolvido.

1. ORIXE E SENTIDO DA COMUNICACIÓN

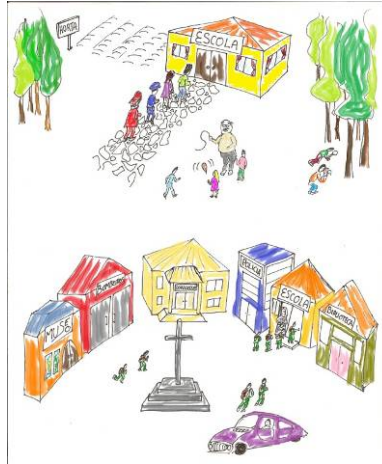
Esta comunicación ten a súa base na realización dun Traballo Academicamente Dirixido (TAD) en 4º curso da Licenciatura en Pedagogía titulado Os materiais didácticos producidos nos concellos como apoio ao profesorado na atención á diversidade (Denébola Álvarez, 2009) e que trata de dar resposta a situacións problemáticas que acontecen no noso sistema educativo como poden ser a escasa produción de materiais didácticos en galego, a posible falta de materiais contextualizados ou mesmo que os materiais existentes non pensan na adaptación á diversidade presente nas aulas do sistema escolar. Na elaboración do traballo academicamente dirixido xorden dúas primeiras respostas comúns cun sentido dicotómico:

- Os materiais de uso escolar como facilitadores ou como limitadores dunha acción educativa contextualizada no territorio.
- sistema educativo como mecanismo socializador do estado para a reprodución, o control social e a alienación do individuo ou como institución que asume a responsabilidade compartida de educar para a transformación e autonomía.

A proposta para contribuír cunha posible solución é a elaboración de materiais comunitarios para uso escolar e/ou social. Un termo de acuñación propia que se caracteriza pola produción de materiais didácticos polos municipios no marco dun Programa Educativo Integrado no que os Concellos implícanse na promoción de políticas educativas non só

destinadas ao sistema escolar, na que os especialistas en educación deben asumir o reto de contextualizar as aprendizaxes e promover unha sociedade que guste de participar activamente na transformación da súa realidade.

Ilustración 1. Relación entre escola e comunidade



AUTOR DA ILUSTRACIÓN: ELADIO SIMÓN ÁLVAREZ SEOANE

A creación de materiais didácticos dende o eido non formal polos propios profesores formúlase como unha alternativa ao uso de libros de texto ou, cando menos, coma unha acción complementaria que evite o uso exclusivo dos mesmos no sistema escolar. Unha necesidade fundamentada nas múltiples críticas que teñen recibido este tipo de recurso de ensinanza –pola súa constrición, non flexibilidade, non atención á diversidade, selección da información, tratamento unidireccional dos contidos, modelo de transmisión, visión única da realidade, control social, uso ao que inducen...- (Freinet, 1980; Gimeno, 1989; González e Zaragoza, 1985; Imbernón e Casamayor, 1985; Martínez Bonafé, 1992; Parcerisa, 2003; Rodríguez Abella, 2003; Rodríguez López, 2006; Rodríguez Rodríguez, 2004; Selander, 1995; Torres, 1991; Venezky, 1992; Zabala, 1990).

Esta comunicación centra a súa énfase na acción que as administracións locais poden realizar para dar resposta a esa problemática, partindo dunha concepción na que o sistema escolar non é o único, nin posiblemente o principal, protagonista do proceso educativo. E polo tanto, as demais institucións sociais e, particularmente, os concellos deben asumir o liderado dun Proxecto Educativo Integral, no que tamén se atopen propostas de materiais didácticos contextualizados nun territorio e nun proxecto educativo común a toda a comunidade educativa, que abrangue máis alá do escolar. É a idea que Alfieri (1998) concretou na expresión ‘fundir o curriculum coa vida’.

2. O PAPEL DOS CONCELLOS NOS PROCESOS DE DESEÑO, ELABORACIÓN E DIFUSIÓN DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS

2.1. O papel dos Concellos na educación

O progreso é unha expresión socio-técnica elaborada para denominar e diferenciala evolución social da natural. Así a idea de progreso serve para lexitimar o concepto de desenvolvemento como unha secuencia de etapas superior ao subdesenvolvemento, que posibilitou o benestar de moitos, pero tamén foi a causa das profundas desigualdades sociais e ambientais. Desta situación xorde unha nova conceptualización: o desenvolvemento comunitario, no que se aposta por unha educación social, valores democráticos e un desen-

volveremento que sexa coherente, sensíbel, sostíbel, humano, ético, comunitario, cívico, autónomo (Caride, Pereira e Vargas, 2007).

Nesta nova concepción do Estado do Benestar, a educación non é só obxecto nin preocupación do sistema educativo. A cidade non só facilita o traballo da escola, nin esta tan só dá uso aos seus recursos en horario extraescolar; dende a década dos 90 enténdese por “Cidade Educadora” a asunción dun proxecto educativo territorial elaborado conxuntamente por diferentes sectores da sociedade: a Administración Local Municipal (líder e coordinadora do proxecto), a Institución Escolar (na súa máxima amplitude), o Sistema Produtivo (referenciando a riqueza, variedade e complexidade de oportunidades que ofrece o territorio), a familia, e o movemento asociativo e colectivos cidadás.

Ésta é a idea do Sistema Formativo Integrado, unha acción educativa que mantén unha estreita relación coa cultura a través dun Proxecto Educativo Integral no que participa toda a comunidade. Unha expresión ou construto que nútrese das concepcións de cidade educadora; da necesaria relación entre a escola e o que existe fóra dela; das propostas ou posibilidades educativas afincadas no territorio, nesa idea de que a cidade educa... os autores recollidos na táboa 1 proveñen do campo do social ou da didáctica e aportan diversas interpretacións, non contraditorias, que enriquecen o significado e o contexto no que teñen lugar esas expresións de Sistema Formativo Integrado e Proxecto Educativo Integral.

Táboa 1. O Proxecto Educativo Integral como punto de unión do Sistema Formativo Integrado das Cidades Educadoras.

AUTOR	INTERPRETACIÓN
Trilla (1990)	“A cidade educadora concibe o medio como contorno, axente e contido da educación; connota a complexidade do proceso formativo; demanda propostas integradoras coa implicación dos diferentes sectores que configuran a comunidade; afirma o carácter aberto, dinámico e evolutivo do mesmo espazo territorial e acolle –ou polo menos é a súa pretensión– tódalas dimensións de conceptos como educación integral e educación permanente”.
Adaptado de Belén Caballo (1998, 74) de Alfieri (1990) e Trilla (1993).	“Constátase así que a cultura da escola debe dialogar coa exterior a ela, porque a escola non se pode limitar a utilizalo medio que a rodea, senón que debe selo territorio o que organice un sistema educativo dentro do que existe, como un elemento máis, a escola. Neste senso, témola convicción de que a comunidade local é a primeira responsable da definición dun proxecto educativo integral no que participarían a escola coa familia, institucións locais e tecido asociativo como principais axentes educativos, xunto coa estrutura produtiva pública e privada. Este é o núcleo da filosofía do Sistema Formativo Integrado”.
Caballo Villar (1998, 73)	“As propostas educativas que se suscitan no territorio deben xurdir do acordo entre os diferentes axentes, da sintonía entre institucións e recursos, pois a educación non é só preocupación do sistema educativo, senón que é un instrumento social e cultural fundamental para a cohesión comunitaria e persoal”.
Ramos, Castro e Rodríguez (1999, 142 – 143).	A escola en relación coa comunidade, embarcada nun Proxecto Educativo Integrado que crea na necesaria formación integral do individuo en relación co seu medio: “o rico patrimonio histórico que aínda se mantén, constitúese nun referente fundamental para o coñecemento e a comprensión dun pasado que explica un presente moi complexo [...] Neste contexto formativo, a institución escolar debe responder máis que nunca á súa conceptualización como sistema social, complexo, aberto e flexible, con todos os desafíos e dificultades que elo comporta. A escola [...] ten que adquirir un compromiso claro con respecto á formación integral do individuo”
Rodríguez – Abellá (2003, 47)	“Compostela, como resultado da combinación de moitos dos factores que se veñen apuntando, conta hoxe en día cun importante conxunto de recursos educadores que son utilizados por cada vez maior número de cidadáns e, concretamente, polas comunidades escolares; actividades educativas da armazón urbana, que son boa mostra da cantidade de recursos mobilizados para facer real o obxectivo dunha educación integral que abranxa non só o ámbito intelectual, senón tamén a construción das identidades, o desenvolvemento da sensibilidade e o coñecemento e o respecto polo medio”.

FONTE: CABALLO VILLAR, 1998; RAMOS, CASTRO E RODRÍGUEZ, 1999; RODRÍGUEZ – ABELLÁ, 2003.

Como dicíamos a filosofía da Cidade Educadora concibe o medio como contorno, axente e contido da educación. E polo tanto, traballar en, por e para o medio significa potenciar, protexer e aproveitar os recursos educativos que ofrece o territorio. A idea de cidade educadora non debe ser un epígrafe de calidade total que todo municipio debe adquirir, senón que as declaracións de principios e as superestruturas institucionais deben ir acompañadas de proxectos, programas e actuacións en e para o territorio. Para Trilla (1999) a sistematización e planificación da ensinanza entre docentes de diferentes centros, coordinando e cooperando na acción educativa resultaría interesante se non se converte en algo puntual. En definitiva, a optimización educativa da cidade debe ser unha tarefa compartida (non só achacábel ao sistema escolar ou ao conxunto do profesorado), desenvolva a través dun proceso de participación tal e coma o entende o Ajuntament de Sabadell (1998):

“Hai que proxectar estratexias educativas que optimicen sinérgicamente a acción dos diferentes axentes en relación aos retos prioritarios que ten hoxe a cidade. Hai que definir e consensuar cales son estes retos, as accións estratéxicas en materia educativa que hai que impulsar e as responsabilidades que debemos asumir ao respecto os diferentes axentes cidadáns [...] O Proxecto Educativo de Sabadell quere ser un proceso cidadán de intercambio de puntos de vista que constrúa consenso sobre propostas de futuro, e quere ser tamén o marco de desenvolvemento de algúns proxectos estratéxicos que traduzan o consenso en praxe cidadá”.

Di Belén Caballo (1999, 247) que “a misión da Administración Local Municipal será garantir a articulación dun sistema formativo que non sexa só de tipo escolar”, abrindo “os procesos educativos aos contextos socioculturais, potenciando as virtudes pedagóxicas dos valores que encerran a proximidade, a significatividade e a implicación participativa”. Segundo os técnicos e o Xefe de Servizo do Departamento de Educación e Mocidade do Concello de Santiago a actuación municipal debe avanzar na estruturación de servizos e recursos que dean resposta ás novas necesidades que os cidadáns esixen:

“Nunha sociedade tan complexa como a actual, a escola non ten a exclusividade da educación: só temos que pensar que os estudantes son alumnos e alumnas unhas horas durante un tempo da súa vida, e que teñen outro tempo, tamén amplo e cunha influencia cada vez maior na súa formación e na súa bagaxe relacional, no que como cidadáns e cidadás contínuan formándose a través de múltiples e variadas oportunidades [...] a achega do Concello é favorecer cos seus medios un diálogo entre a escola e a cidade, que se debe expresar en forma de actividades, de equipamentos, de servizos e de recursos didácticos o máis amplos posibles, para facer efectivo o entendemento entre as partes, insistindo na riqueza que a cidade ten, incorporándoa ao proceso de crecemento persoal” (Rodríguez-Abellá e Papín, 2006, 89).

Nas últimas décadas son varios os feitos que conflúen para reforzar a concepción educativa que defende a necesidade de encarnar os procesos educativos no contorno e de enlazar as actividades escolares coas comunitarias e sociais, utilizando e rentabilizando dende a escola os instrumentos e redes socioculturais presentes na comunidade. A idea é educar para a vida dende a propia vida “comprometendo ás comunidades nos procesos de transformación social; en definitiva porque obriga a comprender a educación no contexto dos problemas sociais e na procura dunha maior dignificación da vida humana” (Caride, 1997 en Caballo Villar, 1999, 243). O contexto no que se sitúa un centro educativo inflúe sobre este, motivo polo que debemos coñecer e determinar as súas necesidades para melloralo:

“Cada centro educativo será condicionado non só pola lexislación vixente en materia educativa, polas propias características dunha organización formal, das propias condicións de cada unha das persoas e grupos que en ela interacciona..., senón tamén e de forma moi especial, polo contexto físico – social no que se atopa inmerso. Faise necesario pois coñecer e definir dito medio co obxectivo de melloralo, modificalo na medida en que favoreza positivamente os procesos que nel teñen lugar” (Ramos, Castro e Rodríguez, 1999, 143).

2.2. Materiais didácticos e Concellos: competencias e posibilidades

As posibilidades e competencias educativas das administracións locais, e polo tanto as posibilidades de realizar propostas educativas enraizadas no territorio, atópanse en tres referentes legislativos principais: a Constitución de 1978, establece dereitos de carácter so-

cioeducativo e descentralización da educación garantindo a autonomía municipal para a xestión dos seus intereses; a Lei Reguladora de Bases de Réxime Local (7/1985) aporta a posibilidade dunha educación encarnada nas realidades sociais e culturais máis próximas (artigos 25, 26 e 28), pero non existe un Plan de Orzamento Paralelo, polo que son artigos sen dotación económica; e a Lei Orgánica do Dereito a Educación (8/1985), a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1/1990) e a Lei Orgánica de Educación (2/2006) que vehiculan a descentralización da educación, deseño do curriculum, consellos escolares, colaboración entre centros educativos e concellos, relación da programación co contorno (PEC).

En definitiva, “á Administración Local Municipal correspóndelle garantila presenza dun sistema formativo que non sexa só de tipo escolar” (Caballo, 1998, 74), liderando, planificando e catalizando os esforzos e intereses da comunidade cara un Proxecto de desenvolvemento integrado e consensuado no territorio. Mais, como di Belén Caballo (ibid.), para acadar este obxectivo é preciso unha lexislación máis ampla e explícita que a vixente Lei Reguladora de Bases de Réxime Local, unha lei que ofrece moitas posibilidades aos municipios, pero que non garante a súa realización, pois nin obriga aos municipios, nin os financia.

Das críticas á LRBRL xorde o Libro Branco para a Reforma do Goberno Local en España, orde APU/2648/2004, de 27 de xullo (BOE 4 de agosto de 2004) un intento de resolver moitos problemas de soporte legal que teñen os municipios, o eixo central é determinar e ampliar as competencias locais (marcar taxativamente qué lle corresponde en cultura, educación, servizos sociais... e conseguir unha segunda descentralización das comunidades autónomas aos entes locais) e potenciar a cooperación municipal como vía cara a modernización. En todo o Estado a LRBRL foi unha actualización imprescindible, pero hoxe en día quedou desfasada e Galicia resulta un exemplo obvio. Segundo o artigo 26.1 da devandita lei, os municipios de menos de 5000 habitantes apenas teñen competencias obrigadas e a prestación de servizos sociocomunitarios non é esixencia ate os 20000 habitantes. Nembargantes, a situación estimada de Galicia para o 2025 é que máis de 230 dos 315 concellos galegos terán menos de 5000 veciños¹.

“Os Municipios por si ou asociados deberán prestar en todo caso, os servizos seguintes:

- a) En todos os Municipios: Alumeado público, cemiterio, recollida de residuos, limpeza viaria, abastecemento domiciliario de auga potable, alcantarillado, acceso aos núcleos de poboación, pavimentación das vías públicas e control de alimentos e bebidas.*
- b) Nos Municipios con poboación superior a 5000 habitantes, ademais: Parque público, biblioteca pública, mercado e tratamento de residuos.*
- c) Nos Municipios con poboación superior aos 20000 habitantes, ademais: Protección civil, prestación de servizos sociais, prevención e extinción de incendios, instalacións deportivas de uso público e matadoiro.*
- d) Nos Municipios con poboación superior aos 50000 habitantes, ademais: Transporte colectivo urbano de viaxeiros e protección do medio ambiente” (artigo 26.1 da LRBRL do 7/1985).*

Das quince competencias que a Lei Reguladora de Bases de Réxime Local atribúe aos Municipios no artigo 25, cinco teñen que ver coa acción educativa, mais o seu desenvolvemento está a expensas dos termos que estableza a lexislación do Estado e das Comunidades Autónomas: patrimonio histórico – artístico; protección do medio ambiente; prestación dos servizos sociais e de promoción e reinserción social; actividades ou instalacións culturais e deportivas, ocupación do tempo libre e turismo; e “participar na programación da ensinanza e cooperar coa Administración educativa na creación, construción e sostemento

¹ Nota de prensa publicada no xornal La Voz de Galicia, pódese acceder á versión dixital a través da seguinte ligazón: <http://www.lavozdeg Galicia.es/hemeroteca/2004/12/21/3314561.shtml> [23.11.2009]

dos centros docentes públicos, intervir nos seus órganos de xestión e participar na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria” (artigo 25.1 da LRBRL do 7/1985). Ademais, no contexto galego a Lei 5/1997, de 22 de xullo, de Administración Local de Galicia incorpora no artigo 80.2 como competencias propias dos concellos a execución de programas destinados a infancia, xuventude, muller e terceira idade. Pero debido, unha vez máis, á falta de publicación dun Plan Orzamentario Paralelo, na maioría dos casos a garantía desta competencia soluciónase con accións puntuais.

As novas necesidades sociais esixen dos concellos que asuman un papel máis alá do que establezan as competencias transferidas. En palabras de Rodríguez–Abella e Papín (2006, 85): *“as novas necesidades sociais permiten un conxunto de novas actuacións dos concellos no terreo educativo e sociocultural, non limitando as súas tarefas ás competencias que lle son propias, senón tomando unha opción política de participación e de achegamento á cidadanía por ser esta a administración máis próxima”*.

Crear materiais didácticos dende o ámbito extraescolar (os concellos) non ten como finalidade institucionalizar a educación, senón transformala de acordo á participación de todos. Sen embargo, que o 44’5% dos concellos careza de persoal técnico (Deputación da Coruña, 2002, 137), dificulta que dende os municipios se aprecie a necesidade de inverter na creación de materiais comunitarios. Un exemplo da filosofía relacional na que se sustenta a idea de Cidade Educadora son os Programas de Utilización Didáctica do Medio, pero nin a escola, nin o concello illados poden desenvolver esta labor. É necesaria a implicación das deputacións, administracións, colectivos profesionais e de renovación pedagóxica, institucións e asociacións culturais e sociais...

“dende a perspectiva dun Sistema Formativo Integrado, teñen [os concellos] a responsabilidade de crear un contorno educador e conseguir que os cidadáns coñezan cada día máis o seu propio municipio, sentíndoo como propio e, por tanto, sabéndose implicados no seu desenvolvemento; [...] os Programas de Utilización Didáctica do Medio defínense como valiosas ferramentas que posibilitan a introdución de concepcións teóricas e metodolóxicas que caracterizan á cidade educadora, propiciando que os membros da comunidade vaian descubrindo, asumindo e rentabilizando as posibilidades educativas do territorio” (Belén Caballo, 1999, 249).

2.3. O rol dos municipios nos procesos de elaboración de materiais didácticos

O “in crescendo” da creación de materiais contextualizados no territorio ven da man de tres realidades: a necesidade de adaptarse as novas esixencias lexislativas (trala promulgación da LOXSE), a demanda do profesorado de recursos que axuden a estruturar a práctica dende esta nova concepción e a expansión da filosofía relacional e dos Proxectos Educativos Integrados (unha educación coordinada máis alá do sistema educativo). Se ben hai concellos que non dan relevancia as posibilidades que ofrece a elaboración de materiais contextualizados no municipio, hai outros que son conscientes da súa importancia e actúan dende tres perspectivas: o apoio ao sistema escolar mediante a elaboración de propostas curriculares contextualizadas na realidade do territorio galego; a creación de propostas educativas que atendan ás necesidades da poboación que non necesariamente estea en idade escolar e que fomentan o coñecemento do territorio; e o liderado e coordinación dun proxecto educativo que entenda que a escola é unha ferramenta complementaria da educación. Se ben a primeira e a segunda poden ser ou non complementarias (a creación de materiais didácticos dende os concellos pode propiciar a conexión entre o ámbito escolar e outros ámbitos educadores), a terceira as engloba.

Crear materiais didácticos no eido non formal, ten como punto de referencia central os concellos, porque por un lado é a Administración local a máis próxima á cidadanía, e polo tanto a que ten maior capacidade de provocar a participación e implicación dos habitantes, e por outro lado, a que mellores condicións ten para coñecer as necesidades do territorio. En función do rol asumido, os Concellos poden favorecer a elaboración de materiais didác-

ticos contextualizados no territorio en diferente medida en función das súas capacidades, poden dispoñer dun equipo multidisciplinar propio ou mancomunado² que elabore e adapte materiais didácticos ou que axude aos docentes e outros profesionais educativos (por exemplo valorando e elixindo un ou varios entre os materiais existentes), poden publicar e difundir os materiais elaborados e contextualizados no municipio, poden poñer a disposición do interesado todo este material nun centro de información e documentación pedagógico, poden compartir experiencias con outros concellos, poden facilitar salas de reunión, mesas redondas, xornadas de reflexión, comunicación e intercambio de experiencias entre e para docentes.

Os concellos que desenvolven propostas educativas que atenden ás necesidades da poboación que non necesariamente estea en idade escolar o fan baixo a comprensión de que a educación é un proceso ao longo da vida, xa que os individuos e as realidades ás que estes se enfrontan cambian, entendendo que un non comeza ou deixa de participar na educación nun momento puntual da vida, senón que os seres humanos son docentes e discentes en todos os momentos da vida (un bebé pode ensinar aos seus proxenitores ou titores legais a ser nais e/ou pais; un ancián pode aprender a utilizar internet). Os concellos deben favorecer actividades educativas non só para o alumnado en idade escolar, senón para toda a cidadanía, os materiais creados no eido non formal non implican que non podan ser usados no sistema educativo regrado, pero non necesariamente, existen outros ámbitos: rehabilitación, educación de adultos, museos, turismo...

Finalmente, o Concello asumía o rol de líder e coordinador dun Proxecto Educativo Integrado³, entendido dende a perspectiva dun concello relacional que traballe en prol dunha 'cidade educadora'⁴ na que a escola (sistema educativo) é a institución que formalmente ocúpase da educación, pero non por iso a principal ou única, senón que debe facelo complementariamente e coordinada co resto.

“O noso programa procura, máis que actividades puntuais, a realización de programas estables e duradeiros, que inclúan aspectos formativos, dentro e fóra do horario lectivo (tanto para o profesorado, coma para o alumnado, para pais e nais e para público en xeral), de asesoramento, de elaboración de materiais didácticos e recursos que axuden ao seu desenvolvemento efectivo, a utilización de diferentes equipamentos, a implicación de institucións, colectivos e administracións diversas, así como a creación de novos servizos e equipamentos” (Rodríguez-Abellá e Papín, 2006, 90).

O concello debe adquirir o papel de coordinación e liderado (capacitado para ser líder, non para mandar ou ser autoritario) do proxecto educativo do municipio, do que tomará partido toda a comunidade. A través do achegamento de toda a cidadanía, empresas e institucións do territorio á creación e desenvolvemento dun proxecto educativo común, iníciase a unión do concepto educación con máis elementos que o sistema educativo e foméntase unha formación integral do individuo ao longo da vida.

O municipio realizará realmente este obxectivo a través de canles de comunicación e participación abertas coma pode ser un Consello Escolar Municipal, potencial incrementador da participación da poboación, involucrando ás empresas e ao terceiro sector na creación de espazos de lecer educativos, de materiais didácticos, deseñados quizais por expertos, mais nos que participan e contribúen todos os cidadáns que así o desexen (un vello ou unha vella que non puido estudar e que síntese, debido ao concepto de educación tradicional, inferior a aqueles con estudos, atópase orgulloso cando unha historia que contou do seu pasado foi recollida nun libro titulado, por exemplo, “A memoria do concello”, porque sinte que é parte do proceso de creación) promovendo deseños máis innovadores e

² Unha visión comarcal dos recursos educativos é interesante para os concellos con núcleos de poboación pequenos e poboación dispersa polo resto do territorio.

³ Un proxecto educativo é a anticipación sobre o papel dalgo que deberá existir na realidade, e que de non levarse a cabo será un proxecto frustrado e frustrador para quen se involucrou no seu deseño e planificación (Trilla, 1999).

⁴ Entendamos por cidade o municipio, sexa cal fora o número de habitantes do mesmo.

contextualizados que presten atención á diversidade e que involucren á comunidade no proceso de creación de coñecemento.

A creación de materiais didácticos dende os concellos supón contribuír ao desenvolvemento cultural e social dun pobo e ao fortalecemento do sentimento de pertenza entre os seus membros (reconstrución da identidade comunitaria, porque sen identidade non hai implicación para transformar as comunidades), certamente complexo na era da globalización, na que un dos retos da educación é promover o equilibrio entre a identidade dun pobo e a diversidade cultural que a este se achega froito non só das migracións. Segundo Ramos, Castro e Rodríguez (1999), o obxectivo de crear materiais didácticos contextualizados xeográfica e socialmente é contribuír ao coñecemento do pasado e do presente dunha realidade concreta, coa finalidade de reflexionar sobre a acción da sociedade no medio e situarnos comprensivamente ante o cambio de valores, comprendendo a transformación da sociedade e identificando os sinais de identidade do municipio.

3. CONCLUSIÓNS

As claves que podemos obter desta revisión documental e que nos permiten obter algunha conclusión ao respecto da situación da creación de materiais didácticos no ámbito municipal coa implicación das administracións locais, tanto na referencia ás súas competencias e posibilidades coma ás accións que realmente estanse a levar a cabo:

Os concellos teñen a posibilidade legal de promocionar e levar a cabo a elaboración de materiais didácticos, pero na Lei Reguladora de Bases de Réxime Local non se recolle dita competencia, polo que o non obrigado cumprimento provoca a falta de atribución económica nos orzamentos xerais e nas transferencias que podería realizar outras administracións. Deste xeito se dificulta a consagración de equipos e proxectos constantes cunha visión a longo prazo e favorécense políticas puntuais a curto prazo.

Revisando as experiencias de creación de materiais didácticos dende os municipios coa implicación da administracións locais existentes en Galicia, podemos atopar diversos roles asumidos polos Concellos, con propostas amparadas en planificacións e proxectos educativos integrais fronte a outras, maioritarias, de carácter puntual, a proposta externa e de involucración meramente económica. O positivo, o que nos permite continuar estudando o ámbito e formulándonos retos e que si existen en Galicia moitas experiencias nas que a comunidade interactúa coa escola e a administración local implicase na creación de materiais, tipoloxía de casos en auxe no século XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuntament de Sabadel (1998). *Sabadel, ciutat Educadora. Procés d'Elaboració del Projecte Educatiu de Sabadel. Avantprojecte*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell.
- Álvarez Seoane, D. (2009). *Os materiais didácticos producidos nos concellos como apoio ao profesorado na atención á diversidade*. Trabajo Academicamente Dirixido, Universidade de Santiago de Compostela [inédito].
- Caballo Villar, B. (1998). Escola e municipio: cara a unha acción socioeducativa territorial renovada. *Revista Galega de Educación*, 31, 72 – 80.
- Caballo Villar, B. (1999). Los municipios ante la educación: perspectivas para una propuesta educativa enraizada en su entorno. *Innovación Educativa*, 9, 243 – 253.

- Caride Gómez, J. A.; Pereira de Freitas, O. e Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Freinet, C. (1980). Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. *Siglo XXI de España Editores*.
- Gimeno, J. (1989). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. e Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10 – 11.
- Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases de Régimen Local. BOE nº80, de 3 de abril.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº238, de 4 de outubro.
- Libro Blanco para la Reforma del Gobierno Local en España. Orden APU/2648/2004, de 27 de julio. BOE, 4 de agosto de 2004.
- Martínez Bonafé (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8 – 13.
- Parcerisa (2003). A atención á diversidade nos materiais producidos nos contextos formais e non formais. En X. Rodríguez (Coord.) *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo, 13 – 20.
- Ramos Fernández, R.; Castro Rodríguez, M. e Rodríguez Rodríguez, J. (1999). Profesores, Universidad y Ayuntamiento en un marco de colaboración para la elaboración de material didáctico. *Campo Abierto*, 16, 137 – 150.
- Rodríguez – Abella Gómez, X. M. (2003). Educación e cambio social: achegas dos concellos nos procesos de produción de materiais curriculares. En X. Rodríguez (Coord) *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo, 43 – 57.
- Rodríguez – Abella Gómez, X. M. e Papín Fernández, S. (2006). Recursos e materiais didácticos do Departamento de Educación e de Mocidade do Concello de Santiago de Compostela. En X. Rodríguez (Coord.) *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela, 85 – 111.
- Rodríguez López, X. (2006). Mesa Redonda: ¿Elaboración de materiais propios ou libros de texto? En X. Rodríguez (Coord.) *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela, 181 – 196.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2004). Los materiales curriculares impresos y la reforma educativa en Galicia. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. Madrid: CIDE.
- Trilla, J. (1999). La ciudad educadora: de las retórica a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44 – 50.

A CONVIVENCIA ESCOLAR: SITUACIÓN ACTUAL E MEDIDAS DE ACTUACIÓN

M^a del Rosario Castro González

mariadelrosario.castro@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación - USC

Isabel González Gómez

isabel.gonzalez.gomez@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación – USC

M^a Carmen Sánchez Amor

mariacarme.sanchez@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación - USC

Resumo

Os fenómenos de violencia escolar producíronse sempre, con maior ou menor intensidade, se ben a día de hoxe son máis visíbeis dada a alarma social xerada. Situación que pon de manifesto o papel esencial da educación, especialmente da educación para a convivencia.

O concepto de convivencia aparece como contraposición ao de violencia, vinculándose ás relacións entre os membros da comunidade educativa. Neste eido, a escola, como un dos axentes socializadores máis importantes, debe ser un lugar no que aprender a convivir, a través da potenciación da educación para a paz, da non violencia, do fomento da tolerancia...

O obxectivo do noso traballo é realizar unha reflexión xeral desta problemática, atendendo ao estado actual da convivencia escolar, así como ás políticas desenvoltas para melloralas, centrándonos fundamentalmente no estudo do Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia.

1. INTRODUCCIÓN

En tanto que a escola é un reflexo do que acontece na sociedade, a violencia nos centros educativos aparece como un microcosmos da violencia social (Monclús e Saban, 2006) constituíndo un problema relevante no sistema educativo que, aínda que existiu sempre, na actualidade esperta unha maior sensibilidade social.

Cabe ter en conta que a institución escolar e o currículo que nela se desenvolve, dada a súa natureza socializadora, debe cumprir unha función social de enlace entre a sociedade e a escola. Segundo Gimeno Sacristán (1998) isto supón a concreción dos fins sociais e culturais, de socialización que se lle asignan á educación escolarizada ou de axuda ao desenvolvemento. Trátase dunha función social que implica tanto o desenvolvemento intelectual

como a capacidade de comprensión de si mesmo e das relacións interpersoais que se establecen cos outros (Moreno e del Barrio, 2001).

Neste sentido, un obxectivo prioritario da educación é formar na convivencia pacífica e nos valores que permitan a integración responsable nunha sociedade en continuo cambio.

Isto tradúcese en que a escola debe ser un lugar de aprendizaxe da convivencia e un exemplo dos valores cívicos e de seguridade, o que conleva un forte compromiso por parte dos poderes públicos e do resto de axentes sociais. Se o importante é que o alumnado adquira o nivel de coñecementos axeitados que lle permita acadar nun futuro as metas profesionais, persoal e socialmente desexadas, non o é menos que os centros educativos proporcionen o ambiente de paz e seguridade no que os menores poidan formarse e socializarse adecuadamente.

Así pois, a escola debe ser un espazo de convivencia onde se desenvolvan valores como o autoconcepto, o coñecemento dos outros, a autoestima persoal, a aprendizaxe de normas e pautas de convivencia... Deste xeito:

“Uno de los mayores retos de la escuela para este nuevo siglo continuará siendo el de cómo ayudar a configurar sujetos humanos, personas en definitiva, que puedan llegar a vivir juntas, articulando en el proceso una suerte de aprendizaje cívico, socialmente habilitador, en el que poder albergar más esperanzas sobre la condición humana” (Santos, 2001, p. 299).

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A MELLORA DA CONVIVENCIA ESCOLAR

A violencia escolar é un problema de todos e todas. É por isto que tanto a nivel internacional, nacional como autonómico se realizan recomendacións e iniciativas dirixidas á mellora da convivencia e prevención da violencia.

A continuación expoñemos algunhas das recomendacións internacionais aportadas pola Organización das Nacións Unidas e pola Unión Europea para os seus países membros, así como iniciativas nacionais tales como a Ley 27/2005, de 30 de novembro, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE, 01/12/2005) e a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE, 04/05/2006).

2.1. Recomendacións internacionais

Con respecto ás recomendacións a nivel internacional, cómpre sinalar, por unha parte, o labor realizado pola Organización das Nacións Unidas, que considera a educación como un medio fundamental para acadar unha cultura de paz, concedendo unha especial importancia á educación en canto a Dereitos Humanos. Neste sentido, de seguido resaltamos algunhas das súas recomendacións no terreo educativo:

- A Convención sobre Dereitos do Neno (1989), no tocante á temática da violencia na escola, realza a necesidade de adoptar medidas axeitadas sobre a garantía da protección e a seguridade dos menores, a educación e a disciplina nos centros educativos.
- Informe da Comisión Internacional sobre Educación para o século XXI La educación encierra un tesoro (Informe Delors) sinala cales son os catro pilares da educación, entre os cales se atopa “aprender a vivir xuntos”.
- Ademais, a ONU, co obxecto de orientar a articulación de medidas educativas e sociais por parte dos gobernos, tomou a iniciativa de proclamar Decenios, tales como: o Decenio das Nacións Unidas para a Educación na esfera dos Dereitos Humanos (1995-2004) e o Decenio Internacional dunha Cultura de Paz e Non Violencia para os nenos do mundo (2001-2010). A través deles trátase de capacitar a profesionais de

distintos ámbitos co fin de exercer de asesores educativos, elaborar plans de estudo e materiais didácticos...

Por outra parte, no ámbito da Unión Europea tamén se poden sinalar diversas iniciativas vinculadas coa convivencia escolar:

- valor da calidade da educación xa era resaltado nos Tratados de Maastrich (1992) e de Ámsterdam (1996).
- A Declaración do Consello de Europa de 1996 alude ao dereito a unha “infancia segura”, destacando a importante función do profesorado, as escolas e os sistemas educativos.
- Facéndose eco das recomendacións das Nacións Unidas, a partir do 1997 a Unión Europea considerou a Educación para a Cidadanía Democrática e a Educación para os Dereitos Humanos como áreas prioritarias.
- No 2004, o Consello de Europa aprobou os Estatutos Europeos para os Centros Educativos Democráticos sen Violencia, que recollían o dereito dos individuos a un centro seguro e sen conflitos, o dereito a ser tratado e respectado por igual...
- O ano 2005 foi declarado Ano Europeo da Cidadanía a través da Educación polo Consello de Europa. Con isto instábase aos estados membros a promover unha cidadanía activa e unha cultura democrática mediante competencias clave como: resolver conflitos de forma non violenta; escoitar, comprender e interpretar os argumentos doutros; recoñecer e aceptar as diferenzas; asumir responsabilidades compartidas; construír un enfoque crítico da información...

2.2. Iniciativas a nivel nacional

O ordenamento xurídico español foise sumando progresivamente ás iniciativas internacionais cun marco legal específico que supuxo atraer a aposta xeral descrita pola Cultura de Paz e Non violencia, a Cidadanía Democrática e a Educación para os Dereitos Humanos.

Desta forma, a Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, no marco do Decenio Internacional para a Cultura de Paz (2001-2010) aludido anteriormente, pretende ser un punto de partida para substituír a cultura da violencia por unha cultura de paz (conformada por valores, comportamentos, actitudes, prácticas, sentimentos, crenzas...), onde a educación xoga un papel decisivo, sendo recoñecida nesta norma como “motor de evolución dunha sociedade”.

Entre os fins fixados neste eido cabe salientar: promover que en todos os niveis do sistema educativo as materias se impartan de acordo cos valores propios dunha cultura de paz, así como a creación de materias especializadas; impulsar a incorporación de valores dende a óptica da paz; e combinar a ensinanza dentro do sistema educativo coa promoción da educación para a paz para todos e todas e durante toda a vida, mediante a formación de adultos nos valores mencionados.

E, por outro lado, a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación supón un avance moi importante, dado que a partir dela a filosofía que sustenta ao sistema educativo español baséase no fomento da tolerancia e na mellora da convivencia nos centros educativos. Así pois, a LOE concibe a educación como un medio para fomentar a convivencia democrática e o respecto ás diferenzas individuais, para promover a solidariedade e evitar a discriminación (cuestións nas que se incide nos sucesivos reais decretos e decretos que regulan as ensinanzas mínimas das diferentes etapas).

Entre os principios da educación sinálanse: a calidade da educación; a participación da comunidade educativa e o esforzo compartido que deben realizar a comunidade educativa e a sociedade no seu conxunto; a transmisión de valores que favorezan a liberdade persoal, a responsabilidade, a cidadanía democrática, a solidariedade, a tolerancia, a igualdade, o respecto, a xustiza...

Ademais, cabe sinalar que esta lei incorpora ao currículo de cada unha das ensinanzas reguladas a competencia social e cidadá, como unha das competencias básicas que un mozo/a debe desenvolver.

3. ESTADO ACTUAL DA CONVIVENCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A maioría das investigacións sobre a convivencia nos centros escolares coincide en sinalar que a situación global é bastante positiva e aceptable a nivel do estado español, se ben existe unha percepción xeneralizada entre a comunidade educativa que fai referencia ao progresivo incremento dos problemas de convivencia nos centros educativos, especialmente na etapa da Educación Secundaria Obrigatoria (ESO).

Diferentes estudos realizados a nivel estatal dan conta da situación actual no que á conflitividade escolar se refire, entre eles cabe mencionar Violencia entre compañeiros en la escuela (2005), elaborado polo Centro Reina Sofía; o Estudio Cisneros X: acoso y violencia escolar en España (2006), levado a cabo polo Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo..., se ben de seguido ímonos centrar nas investigacións máis recentes.

Atendendo aos resultados do Informe do Defensor do Pobo Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006, atopamos que o panorama do maltrato entre iguais por abuso de poder mellorou neses anos. Tanto as respostas do alumnado como as do profesorado poñen de manifesto que a incidencia do maltrato tendeu a diminuír, especialmente naquelas condutas abusivas máis frecuentes e menos graves. Non obstante, outras condutas padecidas polos alumnos/as, como a exclusión social máis directa (non deixar participar) ou certas formas de agresión física, así como as modalidades máis graves de ameazas, non mostran esta tendencia á baixa e mantéñense en niveis similares aos de 1999. Deste xeito, os datos non empeoran, pero tampouco melloran.

O Consello Escolar do Estado, no último Informe sobre el Estado y la situación del sistema educativo publicado, correspondente ao curso 2007-2008, conclúe que a convivencia escolar en xeral é boa, dado que as mostras participantes no estudo (alumnado, profesorado, departamentos de orientación e equipos directivos) valóranla, maioritariamente, como boa ou moi boa en case todas as cuestións formuladas.

No Informe anual del Defensor del Profesor del curso 2008-2009, o sindicato ANPE sinala que, a través do servizo de atención inmediata para os docentes vítimas de situacións de conflitividade e violencia nas aulas, atendeu un total de 3.569 chamadas no conxunto do estado, máis da metade por parte de profesorado de ESO. Fundamentalmente, os casos atendidos aluden a conflitos relativos ao alumnado (problemas para dar clase, ameazas, gravacións, etc.), seguido de problemas relacionados cos pais/nais (denuncias, acoso...) e, en menor medida, problemas relacionados co rendemento académico (presións para modificar as notas). En comparación con outros anos, en xeral, os datos mantéñense, mais obsérvase un incremento dos problemas derivados do uso indebido das novas tecnoloxías da comunicación.

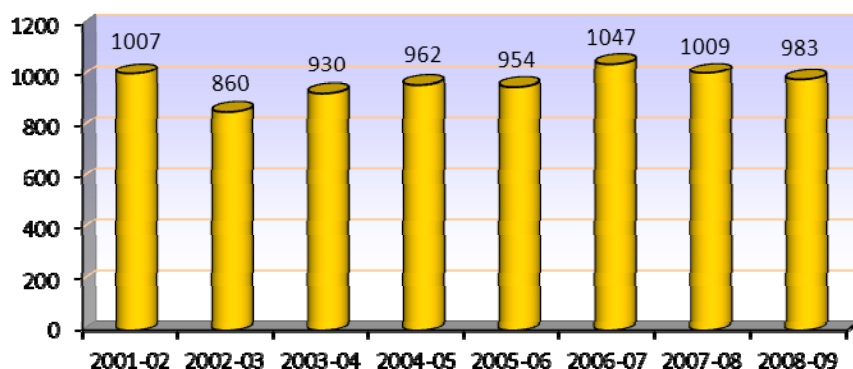
Polo que se refire á situación nos centros educativos galegos, hai que facer referencia, fundamentalmente, aos datos achegados polo Informe do Consello Escolar de Galicia A

convivencia nos centros escolares de Galicia e aos datos sobre expedientes disciplinarios ao alumnado referidos aos últimos cursos académicos.

Dunha banda, o Informe do Consello Escolar de Galicia, aínda que foi publicado no ano 1999, constitúe un amplo e complexo estudo sobre o tema, razón pola que cabe ser tido en conta. Os datos globais do mesmo mostran unha perspectiva xeral favorable con respecto á convivencia nas escolas galegas, aínda que na parte máis cualitativa das entrevistas detéctanse problemas concretos.

Por outra parte, é preciso aludir ao que podería considerarse un indicador inicial do estado no que se atopa a convivencia nos centros educativos galegos, os expedientes disciplinarios ao alumnado. O número destes no curso 2008-2009 foi de 983, o que representa o 0,35% do total de alumnado matriculado. Por provincias, destacan A Coruña (428) e Pontevedra (349); e atendendo á etapa educativa, a ESO é a que concentra o maior número de expedientes. Sen embargo, cabe sinalar que nos últimos cursos obsérvase un descenso (gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución do número de expedientes disciplinarios ao alumnado na Comunidade Autónoma de Galicia



FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA RECOLLIDOS EN PRENSA.

4. PLAN INTEGRAL DE MELLORA DA CONVIVENCIA ESCOLAR EN GALICIA

Posto que a mellora da convivencia escolar representa unha finalidade esencial da educación, ten cabida a articulación de plans que permitan desenvolver medidas orientadas á prevención da violencia escolar e á mellora da convivencia. A este respecto, cabe sinalar a existencia de plans de mellora da convivencia escolar a tres niveis: estatal (Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar), autonómico (Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia) e de centro (Plan de convivencia de centro).

En concreto, a continuación abordamos o Plan desenvolto na Comunidade Autónoma de Galicia, coa finalidade de estudar de forma concreta as medidas que se están a desenvolver na nosa comunidade.

4.1. Descrición

O 30 de xaneiro de 2007 responsables das principais institucións galegas, así como representantes sindicais, educativos e sociais asinaron un acordo interinstitucional para a posta en marcha do Plan Integral para a Mellora da Convivencia Escolar en Galicia. Plan ao

que se adhiren un total de 35 institucións e colectivos sociais, desde o Parlamento, o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, o Valedor do Pobo, o Consello Escolar de Galicia, as universidades galegas, os municipios, os sindicatos, as asociacións de pais e nais de alumnos/as, as patronais do ensino privado, os movementos de renovación pedagóxica, asociacións en favor da educación para a paz ou as ONG.

A súa posta en marcha supón un compromiso da sociedade galega en torno aos mecanismos para a prevención e o tratamento da violencia nas aulas. Con el procúrase elevar a nivel de obxectivo prioritario da administración galega o desenvolvemento dunha educación para a convivencia democrática, o traballo a favor dos dereitos humanos e a mellora do clima escolar nos centros educativos.

O Plan, que inicia a súa andadura no curso 2007-2008 e ten unha vixencia de tres anos, incide de maneira especial na prevención, por canto a Comunidade Autónoma de Galicia presenta unha das taxas máis baixas de conflitividade na aulas.

Neste senso articúlanse protocolos e accións específicas para mellorar a convivencia no seo de cada centro educativo, organizándose unha rede de observatorios para velar polo bo clima escolar organizada en tres niveis: os de cada centro educativo, que estarán comunicados e coordinados con outro de carácter provincial que, á súa vez, informará e asesorará aos membros do observatorio autonómico (creado para analizar, indagar e mellorar a convivencia nas aulas galegas).

4.2. Obxectivos

O Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia ten como obxectivos os seguintes:

- Desenvolver nos centros educativos os valores e a práctica dunha cidadanía responsable, asentada nos hábitos democráticos de convivencia así como nunha cultura cívica e nos valores de respecto e de tolerancia.
- Promover a sensibilización dos distintos sectores que interveñen na educación sobre a importancia da convivencia como parte fundamental para o desenvolvemento persoal e social do alumnado.
- Promover a investigación sobre o estado actual da convivencia nos centros educativos, para mellorar o coñecemento real do fenómeno da violencia escolar así como para avaliar as iniciativas e intervencións que se emprendan.
- Tomar conciencia da existencia dos conflitos en todos os ámbitos da vida e da necesidade de afrontalos de modo non violento, impulsando a adquisición de competencias e habilidades sociais que favorezan a súa resolución pacífica.
- Proporcionarlles aos profesionais da educación a formación que lles permita avanzar na comprensión da natureza deste fenómeno e no coñecemento de procedementos e estratexias que contribúan á súa mellora.
- Impulsar programas de prevención da conflitividade e da violencia nos centros docentes, promovendo a posta en práctica de accións educativas que redunden na mellora do clima escolar; favorecendo a súa difusión, o intercambio de experiencias e o aproveitamento de materiais e de recursos.

4.3. Ámbitos de actuación

As accións previstas neste Plan contemplan dúas perspectivas: a de prevención e a de intervención. A primeira delas trata de fomentar un clima de convivencia nos centros que dificulte a aparición de condutas violentas, para o que se propoñen diferentes medidas: curriculares e organizativas, formación do profesorado, promoción de plans de mellora adaptados aos contextos particulares de cada centro... Por outra parte, desde a perspectiva de intervención, as actuacións abordan o tratamento global da situación, implicando, de xeito coordinado, aos distintos servizos e facilitando tempos e espazos para que os diversos profesionais poidan traballar de xeito colaborativo.

Con isto preténdese conformar un plan coherente de actuación, realista, eficaz e avaliable, que contribúa á mellora real do clima de convivencia nos centros.

4.4. Medidas

O Plan contempla doce medidas coas que se trata de concretar as actuacións máis significativas a desenvolver:

- Primeira medida: creación do Observatorio Galego da Convivencia Escolar, como órgano consultivo e asesor, encargado da realización e difusión de estudos e de experiencias, do intercambio de iniciativas e do asesoramento especializado.
- Segunda medida: análise periódica da incidencia, que se levará a cabo mediante:
 - Realización de estudos periódicos de investigación.
 - Elaboración dun informe anual do Observatorio Galego de Convivencia Escolar, documento fundamental para o seguimento do estado da convivencia nos centros educativos.
- Terceira medida: coordinación interinstitucional. Concrétase en:
 - Colaboración entre distintas Administracións para o tratamento integral da convivencia, posto que as implicacións desta temática van máis alá do ámbito educativo.
 - Establecemento de plans locais de coordinación: os centros escolares, en tanto que comparten a súa función educativa con outras institucións e coa Administración local, deben realizar unha planificación das actuacións en coordinación con estas.
 - Colaboración con outras institucións: na contorna dos centros educativos existen, ademais das diferentes administracións, institucións que poden desenvolver un papel importante na mellora dos centros.
- Cuarta medida: accións dirixidas ao centro no seu conxunto, que son as que se mencionan de seguido:
 - Observatorio da Convivencia no centro, que constitúe o último nivel de concreción do Observatorio, e que terá como función a coordinación de actuacións conxuntas relacionadas coa mellora da convivencia no centro.
 - Plan de Convivencia do centro, considerada como a ferramenta para que todos os centros educativos establezan as medidas que consideren máis axeitadas para promover procesos que permitan a mellora da convivencia.
 - Regulamento de Réxime Interior, entendido como a concreción e aplicación das normas que rexen as actuacións dos centros educativos.

- Plan de Acción Tutorial ou documento que concreta as actuacións do primeiro nivel de orientación, correspondendo ao conxunto do profesorado.
- Absentismo escolar, ou falta de asistencia habitual ás aulas. A súa prevención redundará na mellora do clima escolar e na calidade do ensino.
- Proxecto Educativo do Centro: documento onde se definen con claridade as intencións educativas de cada centro e os obxectivos que persegue.
- Xestión democrática da convivencia ou incremento dos niveis de participación e de corresponsabilidade da comunidade educativa.
- Quinta medida: papel dos servizos de orientación. Comprende:
 - Dinamización das medidas curriculares e organizativas de atención á diversidade: conxunto de medidas que favorecen a atención ás necesidades de cada individuo, respectando os principios de comprensividade e equidade.
 - Servizos de orientación, tanto Departamentos de Orientación como Equipos de Orientación Específicos, que desempeñan un papel relevante na contribución á mellora da convivencia escolar.
- Sexta medida: a inspección educativa. Levada a cabo a través de:
 - Plan Xeral de Inspección Educativa ou instrumento que dá coherencia ás actuacións do colectivo e marca as directrices prioritarias de traballo.
- Sétima medida: a formación do profesorado, a cal se desenvolve a través de:
 - A formación inicial, base da súa capacitación profesional e da adquisición dun determinado estilo docente.
 - A formación permanente, dereito e deber de todo o profesorado, é considerada un elemento fundamental para a calidade do sistema educativo.
- Oitava medida: proxectos de innovación educativa, os cales supoñen un incentivo das accións individuais do profesorado e dos centros educativos no seu conxunto, para promover a experimentación, a investigación e a innovación arredor do tema da convivencia.
- Novena medida: colaboración coas familias. Considerando as familias como o principal referente na educación dos nenos/as, os principios educativos elementais deben ser coherentes entre esta e a escola.
- Décima medida: materiais, programas e recursos. A difusión de experiencias, programas e materiais pode facilitar o labor da comunidade educativa.
- Décimo primeira medida: recomendacións. As consideracións recollidas polo Observatorio Galego da Convivencia Escolar a través de diferentes informes e demais fontes poden tomar forma de boas prácticas a distintas instancias e institucións.
- Décimo segunda medida: sensibilización da poboación en xeral. Educar para a convivencia non constitúe unha tarefa exclusiva da escola e do profesorado.

O seguinte cadro recolle as medidas, actuacións e responsables de cada unha delas.

Cadro 1. Medidas e actuacións que integran o Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia

Medidas	Actuacións
1ª) Creación do Observatorio Galego da Convivencia Escolar	O seu funcionamento estruturase en tres niveis interrelacionados: autonómico, provincial e centro educativo
2ª) Análise periódica da incidencia	Elaboración de investigacións periódicas sobre o estado da convivencia nos centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia Establecer como competencia do Observatorio Galego da Convivencia Escolar a elaboración dun informe anual de carácter autonómico sobre a convivencia escolar
3ª) Coordinación interinstitucional	Colaboración entre Administracións
	Plans locais de coordinación
	Establecer protocolos de actuación entre os servizos médicos de atención primaria, os servizos sociais de zona e o centro educativo.
	Colaboración con outras institucións: establecemento de recursos e medidas para que os profesionais das distintas institucións poidan intercambiar información e coordinar medidas de prevención e intervención
4ª) Accións dirixidas ao centro no seu conxunto	Constitución do Observatorio da Convivencia no centro: integrado por membros da comunidade educativa, do propio centro e das administracións locais. A súa función principal consistirá en dinamizar o Plan de Convivencia do propio centro
	Plan de convivencia do centro: realización dunha avaliación inicial sobre o estado da convivencia no centro e elaboración do Plan, froito do consenso e debate da comunidade educativa
	Promover a elaboración de normativa propia da Comunidade Autónoma no referido a dereitos e deberes do alumnado
	Avaliar o regulamento interno de cada centro, co obxecto de actualizalo, dar canles de participación ao alumnado na negociación da normas, incorporar non só medidas punitivas, senón aspectos relacionados cos servizos á comunidade, acollemento aos programas de mediación
	Seleccionar os ámbitos do Plan que máis inciden na convivencia e revisar a súa adecuación (obxectivos, contidos...)
	Facilitar a coordinación entre o profesorado tutor e o Departamento de Orientación
	Establecemento da colaboración entre institucións para elaborar protocolos de actuación conxunta para a prevención e tratamento do absentismo
	Establecemento de medidas de apoio que colaboren na redución do fracaso escolar
	Proxecto Educativo do Centro: revisar se incorpora obxectivos referidos á convivencia e á resolución pacífica de conflitos e se nas liñas de identidade está definido o tipo de convivencia polo que traballa e os ámbitos
Xestión democrática da convivencia	Revisión dos mecanismos de participación nos centros dos estamentos da comunidade educativa (alumnado, familias, profesorado)
	Incorporación de contidos como os dereitos humanos, o conflito, a violencia de xénero ao currículo

Medidas	Actuacións	
		Promoción de proxectos e programas de innovación Revisión do proxecto educativo de centro respecto da presenza de valores como solidariedade, coope- ración, igualdade...
5ª) Papel dos servizos de orientación	Dinamización das medidas curriculares e organizativas de atención á diversidade	Revisión das medidas curriculares e organizativas para optimizalas
		Promoción de accións para reducir o fracaso escolar
		Criterios flexibles para a dotación do profesorado de apoio nos centros educativos
	Servizo de orientación	Definición dunha liña de traballo na circular anual de orientación para unificar as actuacións referidas á convivencia
		Establecemento na referida circular doutra liña prioritaria referida ao apoio técnico que o equipo de orientación debe prestar ao Plan de Acción Titorial
		Reforzo e/ou optimización dos servizos de orientación, tanto dos departamentos de orientación como dos Equipos de Orientación Específicos
	Equipos de Orientación Específicos	Elaborar directrices para o traballo interdisciplinar dos especialistas en trastornos de conduta e traballo social
		Prestar apoio e materiais específicos para traballar a convivencia
		Valorar a pertinencia dun segundo especialista de trastornos de conduta nas provincias onde sexa necesario
		Valorar a cobertura das prazas de traballador/a ou educador/a social vacantes
6ª) A inspección educativa	Plan Xeral de Inspección Educativa	Establecemento dentro das liñas prioritarias do Plan de actuacións referidas á convivencia
		Asesoramento e supervisión do Regulamento de Réxime Interno e do Plan de Acción Titorial
		Orientación e asesoramento aos centros con máis riscos de presentar problemas de convivencia
		Presenza activa e apoio directo nos casos de vulneración grave da convivencia
7ª) A formación do profesorado	Formación inicial	Análise dos plans de estudo das diplomaturas de mestre/a e do Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria baixo a perspectiva do tema da convivencia
		Proposta de inclusión de contidos referidos á prevención, detección e resolución de conflitos e de saúde mental
	Formación permanente	Introdución de módulos formativos en actividades dirixidas a diferentes colectivos do mundo educativo sobre habilidades sociais e de comunicación, resolución de conflitos, traballo cooperativo...
		Oferta de formación contextualizada no propio centro: cursos, proxectos de formación e asesoramento en centros...
		Oferta de actividades formativas (xornadas, encontros, congresos) para difusión e intercambio de boas prácticas educativas
		Posibilidade de que os centros deseñen, coa colaboración da Consellería, itinerarios formativos a

Medidas	Actuacións
	prazo máis longo dun curso escolar
8ª) Proxectos de innovación educativa	Convocatoria de proxectos e premios de innovación dirixidos aos centros educativos, co fin de recoñecer as boas prácticas educativas
9ª) Colaboración coas familias	Propiciar e incentivar a participación e colaboración das familias na vida dos centros Establecemento de mecanismos áxiles de cambio de centro educativo para os nenos/as implicados en situacións de maltrato
10ª) Materiais, programas e recursos	Propiciar a creación dun banco de recursos con espazos e medios para a difusión dos programas e materiais que poidan resultar de interese para a comunidade educativa
11ª) Recomendacións	Difusión de principios e pautas de comportamento aos diferentes sectores sociais de cara a propiciar un clima favorable para a convivencia
12ª) Sensibilización da poboación en xeral	Realización de accións divulgativas que promovan o compromiso e a sensibilidade da sociedade en xeral Difusión de boas prácticas educativas en relación coa mellora da convivencia e a promoción da tolerancias nos centros educativos

FORTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DO PLAN INTEGRAL DE MELLORA DA CONVIVENCIA ESCOLAR EN GALICIA. XUNTA DE GALICIA (2007).

4.5. Seguimento e avaliación

O seguimento e avaliación do Plan realizarase no transcurso do curso académico 2007-2008 e seguintes. Ao remate de cada ano académico farase unha avaliación do nivel de consecución das medidas propostas.

O Observatorio Galego da Convivencia Escolar será quen deba solicitar, das distintas instancias ou responsables das diferentes medidas descritas no Plan, os informes e datos que permitan valorar a marcha do proxecto, e propoñer, se cómpre, as modificacións ou medidas oportunas para a súa maior eficacia.

A valoración global das accións realizadas reflectirase nunha memoria final, na que se indicará o nivel de consecución dos obxectivos previstos, as dificultades atopadas e as modificacións introducidas, así como as conclusións e as propostas de mellora que deberán incorporarse en posteriores plans.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Na actualidade podemos observar que, dada a sensibilidade social espertada, estáselle concedendo maior importancia á mellora da convivencia, especialmente no ámbito escolar, coa conseguinte implementación de medidas de actuación.

A LOE concibe a educación como un medio para fomentar a convivencia democrática e o respecto ás diferenzas individuais. A través desta lei incorpórase ao currículo a competencia social e cidadá como unha das competencias básicas a desenvolver. Deste xeito, a convivencia pacífica e nos valores convértese nun obxectivo prioritario da educación para posibilitar unha integración responsable nunha sociedade en continuo cambio.

Analizando diversos estudos, observamos que a convivencia nos centros educativos é valorada positivamente. Non obstante, cabe ter en conta o despunte da conflitividade na ESO, aínda que na Comunidade Autónoma de Galicia se está producindo un descenso nos últimos anos.

O Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia representa un gran pacto social para previr a violencia nas aulas. É un instrumento que pode contribuír a coñecer mellor

as causas que perturban a convivencia escolar, facilitando deste xeito promover accións educativas encamiñadas a favorecer un clima máis positivo. Nembargantes, é preciso facer unha aposta máis forte polo Plan, superando algúns atrancos observados no seu desenvolvemento, como a ausencia de publicación de informes e estudos (que estaban previstos) que permitan analizar a situación e, por conseguinte, contribuír a unha maior eficacia do Plan.

BIBLIOGRAFÍA

- ANPE (2009). *Informe anual del Defensor del Profesor. Curso 2008-2009*. Madrid. Recuperado o 9 de marzo de 2010 de http://www.anpesindicato.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=633
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2007). *Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia*. Xunta de Galicia. Recuperado o 25 de febreiro de 2010 de http://www.edu.xunta.es/convivencia/plan_integral_convivencia_pdf/plan_integral%20.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2008). *Informe sobre el Estado y situación actual del sistema educativo. Curso 2007/2008*. Recuperado o 9 de marzo de 2010 de <http://www.educacion.es/cesces/informe-2007-2008/datos/entrada.htm>
- Consello Escolar de Galicia (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid. Recuperado o 23 de febreiro de 2010 de <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Jefatura del Estado (2005). Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287 (1 de decembro de 2005).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 de maio de 2006).
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte e Centro de Investigación y Documentación Educativa (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Monclús Estella, A. e Saban Vera, C. (2006). *La violencia escolar: análisis y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci.
- Moreno Hernández, A. e del Barrio Martínez, C. (2001). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Argentina: Aique.
- Santos Rego, M. A. (2001). La habilitación mediacional y la mejora de la convivencia en la escuela. *Bordón*, 53 (2), 299-306.
- Touriñán López, J. M. (2008). *Educación en valores. Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.

OS COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

M^a Rosario Castro González

mariadelrosario.castro@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación - USC

M^a Carmen Sánchez Amor

mariacarme.sanchez@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación - USC

Isabel González Gómez

isabel.gonzalez.gomez@usc.es

Instituto de Ciencias da Educación - USC

Resumo

Os Colexios Rurais Agrupados (CRA) nacen ante a necesidade de potenciar as comunidades rurais, así como para evitar o desarraigo cultural derivado das carencias existentes no medio rural, tal e como se especifica no Real Decreto 2731/1986, de 24 de decembro (BOE, 09/01/1987), sobre a constitución dos CRA de Educación Xeral Básica -na actualidade derrogado polo Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG, 21/10/1996. Corrección de erros DOG, 06/11/1996 e DOG, 08/01/1997). Esta normativa facilita a creación de organizacións que se adapten na medida do posible ás características xeográficas e socioculturais de cada ámbito rural.

Con este traballo pretendemos realizar un estudo das características dos CRA en Galicia, como se desenvolveu a súa traxectoria, así como a análise das súas vantaxes e dos atrancos e dos retos aos que deberán facer fronte.

1. INTRODUCCIÓN

A educación non pode entenderse ao marxe da contorna na que se desenvolve, motivo polo que consideramos fundamental, cando se fala de escola rural, ter en conta as características dese medio.

A pesar da falta de homoxeneidade que caracteriza ao ámbito rural galego parécenos conveniente subliñar algunhas das características que si son comúns a todo o conxunto. A organización do seu territorio responde a un modelo de carácter comarcal, estruturado en diferentes áreas ao redor dunha ou varias vilas. O poboamento galego caracterízase por un elevado número de asentamentos de pequeno tamaño que se articulan administrativamente en concellos. Estes presentan na actualidade algunhas dificultades como é a constante perda de poboación, ben pola emigración ou ben pola falta de natalidade.

Todas estas características teñen unha repercusión no mundo da escola, facendo que esta deba adaptarse ás diferentes realidades existentes.

Segundo Bernal Agudo (2004), podemos falar de escola rural ou escola nos espazos rurais, de escola rural ou escola no rural. Antes, unha escola rural era unha escola pequena, de dúas ou tres clases, chamada incompleta ou unitaria, sita nese medio.

Este mesmo autor sinala unha serie de aspectos que caracterizan a escola rural:

- Son centros pequenos.
- A diversidade, en función do contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicacións, etc.
- A escasa densidade de poboación e a súa distribución provoca un servizo educativo case totalmente prestado polo ensino público e moito máis caro de xestionar que nas zonas con poboación escolar concentrada en grandes centros.
- Profesorado escasamente preparado para as especiais circunstancias de procesos de ensino-aprendizaxe diferentes, posto que a súa formación vai dirixida ao ámbito urbano, e cunha actitude cara o medio rural condicionada pola súa orixe urbana.
- Alumnado heteroxéneo non só na súa composición social, económica, e persoal, senón tamén en canto á súa idade.
- Escaseza de nenos/as e certo illamento polo déficit nas comunicacións, feitos en proceso de cambio pola chegada de inmigrantes e pola progresiva implantación das novas tecnoloxías.
- Ratio baixa, o que provoca, por un lado, un custo elevado para as Administracións educativas e, por outro, unha atención máis individualizada co alumnado.
- A infraestrutura e os recursos dispoñibles seguen a ser insuficientes, aínda que nos últimos tempos, coa incorporación das novas tecnoloxías, esta situación está a cambiar.
- A participación e o asociacionismo das familias non acostuma ser significativo, sendo a súa implicación na escola mínima. Sen embargo, a relación cos pais e nais é máis estreita.
- Unha organización-tipo diferente á escola urbana, sendo os CRA a referencia organizativa; isto implica que o profesorado teña unhas circunstancias específicas, como por exemplo os profesores/as itinerantes.
- Nacemento de novas organizacións como os Centros Rurais de Innovación Educativa (CRIE), como apoio á socialización destes alumnos/as, creados a partir da Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE, 11/06/1996).

2. OS COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS

2.1. Orixe

A Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 06/08/1970) estableceu para a Educación Xeral Básica, definida como período unificado de escolaridade obrigatoria, un modelo de organización escolar baseado en centros de oito unidades como mínimo, unha por cada un dos cursos que conforman dita etapa educativa. Esta situación orixinou a substitución das pequenas escolas unitarias

por concentracións escolares de varias unidades, dotadas de servizo de comedor e transporte e sitas nas capitalidades dos concellos. Naqueles casos nos que as escolas unitarias continuaron como tales, quedaron peor dotadas en equipamentos, recursos e profesorado.

Esta política educativa non proporcionou unha resposta axeitada para a escolarización no medio rural galego debido ás características da súa poboación, que conforma entidades de poboación pequenas, cunha dispersión xeográfica grande e con poucos nenos e nenas en idade escolar.

Deste xeito, ante a práctica imposibilidade de manter abertos centros educativos en todas e cada unha das poboacións existentes dado o escaso número de alumnado en moitos destes núcleos de poboación, as Administracións educativas arbitraron distintas estratexias tendentes a garantir o dereito dos alumnos/as a unha educación obrigatoria e gratuíta, como prescribe a Constitución Española.

É a partir do desenvolvemento do Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE, 11/05/1983), cando se evidencia a posibilidade de superar tales carencias, creando novas organizacións escolares que, con criterios dinámicos e flexibles na distribución dos recursos, satisfagan as aspiracións das comunidades rurais que se viron privadas dos seus centros escolares.

Para isto desenvólvense dous grandes modelos organizativos: o primeiro deles baséase no desprazamento diario do alumnado ata municipios próximos de maior índice de poboación, mentres que o segundo modelo de organización céntrase na permanencia do alumnado nas súas respectivas poboacións de orixe, sempre que sexa posible en función do número mínimo de alumnado, desprazándose o profesorado especialista de forma itinerante polos distintos centros educativos, o que permite manter o arraigo dos alumnos e alumnas nas súas localidades de nacemento, ao tempo que posibilita que a docencia sexa impartida polo profesorado especializado en cada materia ou área curricular. Este segundo modelo soe organizarse ao redor da existencia dos denominados Centros Rurais Agrupados.

Os Colexios Rurais Agrupados nacen a finais da década dos 80 como unha agrupación de centros públicos de educación infantil e primaria de menos de seis unidades, sitos na mesma ou en distintas localidades, que constitúen un só colexio público con plena capacidade académica, administrativa e de xestión. Estas escolas agrúpanse coa finalidade de acadar novas expectativas pedagóxicas; deste xeito, as antigas escolas unitarias pasan a ser unidades do Colexio Rural Agrupado, permanecendo nas mesmas localidades.

Nun primeiro momento os CRA regúlanse polo Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, sendo o Ministerio de Educación e Ciencia quen acorde a agrupación das unidades escolares existentes nunha ou varias localidades coa finalidade de mellorar as condicións e a calidade do ensino en ditas zonas. As unidades agrupadas constitúense nun só centro docente, extingúndose as unidades obxecto da agrupación e converténdose nun todo.

As Escolas Unitarias teñen unha idiosincrasia moi característica, que condiciona o tipo de educación que se imparte nelas. Os alumnos/as non están agrupados atendendo a criterios de idade, como sucede na maioría dos outros centros, senón que na mesma aula conviven nenos e nenas de distintas idades. O momento evolutivo é, polo tanto, o que marca as afinidades entre o alumnado e nunca a idade cronolóxica.

É importante sinalar que as Escolas Unitarias, que forman un CRA, están totalmente integradas no medio no que se desenvolve o alumnado, formando parte da súa paisaxe natural e polo tanto os nenos e nenas non se senten desarraigados en ningún momento.

No curso 1988-89 créanse, de maneira experimental, os tres primeiros Colexios Agrupados en Galicia: Teo, Narón e Santa Comba, na provincia de A Coruña, ao amparo do Decreto 63/1988, do 17 de marzo (DOG, 08/04/1988).

2.2. Constitución

Na actualidade a constitución dos CRA vese amparada polo Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria. No seu artigo 2º indica que as escolas de educación infantil, os colexios de educación primaria e colexios de educación infantil e primaria de menos de seis unidades sitos en ámbitos rurais dunha ou varias localidades poderán agruparse para constituír un só colexio público, que gozará de plena capacidade académica, administrativa e de xestión, e que se denominará colexio rural agrupado.

Segundo esta mesma lexislación o colexio disporá de denominación específica así como dun domicilio concreto para os efectos administrativos. As unidades obxecto de agrupación considéranse extinguidas como tales a partir do momento no que se constitúa o colexio rural agrupado.

O principal obxectivo destes centros é elevar a calidade do ensino das comunidades rurais, así como contribuír á revitalización socioeconómica e cultural das mesmas, a través da elaboración e aplicación coordinada de proxectos educativos que permitan a integración das aprendizaxes nas contornas respectivas.

Así mesmo, no artigo 6º desta mesma norma especificase que a constitución dos CRA realízase por proposta da correspondente delegación provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ou por instancia do órgano competente dun ou varios centros preexistentes. En todo caso, será preceptiva a consulta aos pais e nais do alumnado, ao profesorado e aos concellos implicados.

As propostas ou instancias deberán ir acompañadas dunha memoria xustificativa onde se indiquen os seguintes aspectos:

- Características xeográficas do ámbito de influencia do colexio que se pretende constituír.
- Razóns que aconsellan a súa constitución.
- Relación detallada das necesidades derivadas do proxecto referidas a profesorado, gastos de funcionamento e investimentos novos, se é o caso.

Finalmente, a constitución acordarase por orde da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria na que constarán:

- Unidades obxecto da agrupación.
- Composición definitiva do colexio rural agrupado.
- Localidades atendidas.
- Domicilio, para os efectos administrativos e xurídicos, do novo centro.

2.3. Aspectos organizativos

2.3.1. Estrutura organizativa

É necesario subliñar que aínda que non hai ningunha normativa específica que regule os CRA na actualidade, o Decreto 374/1996 fai referencia a aspectos relativos á organización dos mesmos. Nos centros con tres, catro ou cinco unidades o director asumirá as funcións do xefe de estudos e do secretario e nos de menos de tres unidades asumirá todas as funcións encomendadas aos órganos de goberno unipersoais un dos profesores/as, designado logo de acordo entre eles. De non existir acordo, desempeñará estas funcións o máis antigo no centro e, en caso de igualdade, o máis antigo do corpo.

En relación aos órganos de goberno colexiados, os centros disporán de Consello Escolar e Claustro de profesores/as. Facendo referencia aos órganos de coordinación docente, cabe sinalar que nos centros de menos de seis unidades as funcións da comisión de coordinación pedagóxica, equipo de normalización lingüística e equipo de actividades complementarias e extraescolares serán asumidas polo Claustro, así como a coordinación dos mesmos será desempeñada polo director/a do centro. En todos os centros, independentemente do número de unidades, haberá un mestre/a titor/a por cada grupo de alumnos/as.

2.3.2. Profesorado

O cadro de profesores/as do CRA será equivalente en número ao das unidades que o constitúan, sen prexuízo do profesorado especialista itinerante que puidese asignarse complementariamente.

A referencia dos destinos dos profesores/as será o CRA, con especificación da localidade na que obtiveron o seu destino. Para estes efectos, a convocatoria de vacantes especificará as localidades concretas do colexio rural agrupado nas que as prazas sexan obxecto da provisión.

O profesor/a desenvolverá a súa actividade docente na localidade na que obtivo o seu destino, ou en varias, se é o caso, das que compoñen o CRA, e de acordo coa distribución xeográfica dos ciclos, etapas, alumnado, proxecto educativo e as normas de ordenación académica aplicables.

Con respecto aos profesores/as que imparten docencia nos CRA, tamén é preciso ter en conta a Circular nº 10/2008, da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, sobre o profesorado itinerante, na que se indica que é profesor/a itinerante todo aquel que presta servizos en dous ou máis centros educativos, tanto se os realiza no mesmo día ou en días diferentes, e con independencia da súa localidade de residencia. Este terá dereito a percibir os custos de locomoción polos quilómetros existentes desde o centro base ata o centro no que presta servizos, computados en viaxe de ida e volta.

O profesorado das distintas especialidades dos Colexios Rurais Agrupados, incluída a orientación, considéranse itinerante para todos os efectos. Igualmente, o profesorado que se desprace a facer gardas a algunha unidade distinta da de adscrición tamén terá dereito a percibir as axudas de custo.

2.3.3. Alumnado

O alumnado escolarizado nas unidades agrupadas cursará as ensinanzas correspondentes na localidade da súa residencia. Cando proceda, a Consellería de Educación e Ordenación

ción Universitaria determinará a combinación de instalacións, profesorado e alumnado que mellor asegure a consecución de obxectivos.

2.3.4. Recursos materiais

En relación aos recursos humanos e materiais correspondentes ás unidades agrupadas, e aqueles que eventualmente se asignen, é necesario sinalar que se integrarán nos Colexios Rurais Agrupados.

As instalacións docentes e, se é o caso, as deportivas, poderán estar sitas en distintas localidades.

2.4. Vantaxes

Algúns dos logros que supuxeron os CRA para a educación son segundo Robles Sánchez (2002) os que se mencionan de seguido:

- Superación do illamento: o modelo CRA axuda a superar o illamento no que historicamente perviven moitas localidades do ámbito rural.
- Mellora da colaboración das nais e pais: a creación de Asociacións de Nais e de Pais de Alumnos/as (ANPA) en cada localidade e a comunicación entre todas as que forman parte dun CRA supón un incentivo destacado na cultura da participación.
- Xeneralización do traballo en equipo e a participación: o traballo en equipo vai cobrando forza na comunidade dos CRA, desenvolvendo tanto nais/pais como mestres/as diversas tarefas.
- Implantación dos especialistas na escola rural: a LOXSE establece a esixencia da impartición nas etapas de Educación Infantil e Primaria dun ensino atendido por diversos especialistas, o cal implica a necesidade da escola rural de compartir recursos humanos. Ademais disto, nos CRA compártese o proxecto educativo.
- Integración da comunidade educativa: vanse dando pasos na integración da comunidade educativa dunha maneira activa na realización de actividades conxuntas, tentando superar rivalidades localistas.
- Avances metodolóxicos: a metodoloxía didáctica enriquecese coa globalización, a elaboración de proxectos comúns, a flexibilidade dos agrupamentos, a tutorización duns alumnos/as por outros.
- Melloras organizativas: a superación das dificultades organizativas ven dada pola toma de decisións consensuadas que permiten compensar o baleiro legal existente a distintos niveis: orzamento, representatividade, responsabilidade en cada unha das localidades...
- Facilidades burocráticas: todos os asuntos relativos aos centros que compoñen o CRA son asumidos por un so equipo directivo. Nas escolas unitarias, o titor/a era á súa vez director/a, secretario/a e conserxe, o que complicaba o desenvolvemento do seu traballo.
- Atención permanente do alumnado: na situación anterior a ausencia dun mestre/a implicaba o peche da escola. A constitución dos CRA permite cubrir as ausencias con profesores/as de apoio, equipo directivo, profesorado especialista.
- Educación personalizada: a ratio na escola rural acostuma ser máis baixa que nos centros ordinarios, o que facilita un trato máis personalizado ao seu alumnado.

- Priorización de actuacións: un Consello Escolar sensible ás necesidades de todos os centros fixará normalmente prioridades no seu orzamento de cara a compensar as necesidades máis urxentes.
- Compártense recursos: un logro importante dos CRA radica no feito de non compartir unicamente os recursos humanos senón tamén os materiais, o que implica a rendibilización dos investimentos. Para que isto se produza é importante a existencia dunhas boas canles de comunicación.

Bernal Agudo (2004) aporta ademais as seguintes contribucións do modelo CRA ao medio rural:

- A súa institucionalización ou incorporación como modelo de escola ao sistema educativo, aínda que non sempre este feito se vexa reflectido nas disposicións legais correspondentes.
- Superación do illamento social dos alumnos/as.
- Mellora na atención ao alumnado nalgúns ámbitos curriculares coa aportación de profesores/as especialistas, circunstancia esta que non se producía na escola unitaria ou incompleta.

2.5. Aspectos a mellorar

A pesar dos beneficios que o modelo CRA aportou á educación rural, quedan pendentes melloras e retos que afrontar, entre os que cabe mencionar os seguintes:

- Conseguir maior apoio da Administración educativa.
- Formar adecuadamente aos mestres/as para o seu traballo na escola rural.
- Potenciar un currículo adaptado ao medio.
- A atención ao ciclo de 0 a 3 anos: mentres que os nenos/as destas idades poden escolarizarse no medio urbano, no medio rural dependen da vontade dos concellos potenciar esa atención.
- A estabilidade do profesorado: aínda que xa se teñen establecido algunhas medidas de apoio, segue a ser un reto importante ofrecer compensacións ao profesorado para propiciar a súa permanencia durante máis tempo nestas escolas.
- Apoio aos equipos directivos: a complexidade dos CRA (dispersión de aulas, profesorado...) esixe máis tempo de dedicación para os equipos directivos.
- Apoio aos itinerantes: os mestres/as itinerantes demandan maior apoio para un marco laboral que é moi diferente ao resto de mestres/as.
- Formación inicial adecuada para o desempeño na escola rural, que rara vez está presente no currículo troncal da formación do mestre/a.
- Implicación na cultura e desenvolvemento do pobo: a educación debe estar implicada no medio. A escola non é un ente illado, pode e debe contribuír ao desenvolvemento natural, social, cultural e económico do pobo.
- Instalacións e recursos: aínda que ao longo dos últimos anos se produciu unha mellora na dotación de recursos ás escolas rurais, faise necesario seguir mellorándoos.
- A súa consideración como un modelo específico: as disposicións normativas deben adaptarse ás características propias dos CRA.

2.6. Evolución do número de CRA

Dende o momento no que se constitúen os primeiros CRA no curso 1987-1988, ao amparo do Real Decreto 2731/1986, de 24 de decembro, o número de centros experimenta no transcurso dos anos unha serie de variacións sendo no curso 2002-2003 cando hai un maior número en funcionamento, concretamente 715, aínda que debemos ter en conta que os datos cos que contamos son provisionais (táboa 1).

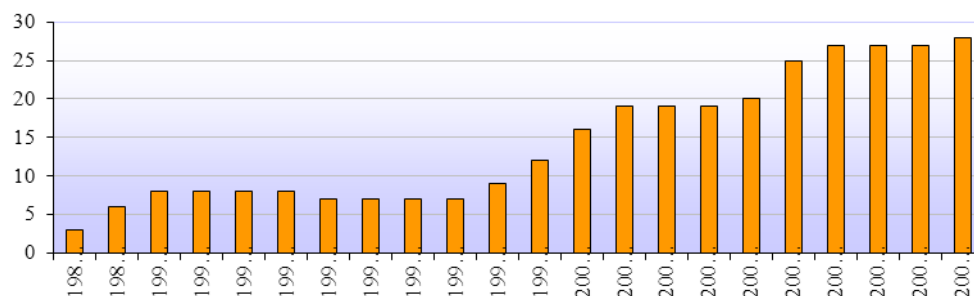
Táboa 1. Evolución do número de CRA no conxunto do estado segundo Comunidade Autónoma (período 2000-2008)

Comunidade Autónoma	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Andalucía	81	124	125	125	--	--	--	--
Aragón	78	78	78	78	78	77	76	76
Asturias	34	34	34	34	34	29	29	29
Canarias	0	0	--	--	--	--	--	--
Cantabria	9	9	9	--	--	7	7	7
Castilla y León	203	201	202	199	200	200	197	198
Castilla-La Mancha	56	63	63	68	71	76	75	75
Catalunya	0	0	103	103	--	--	--	--
Ceuta	0	0	0	0	0	0	0	0
Comunitat Valenciana	--	0	10	10	--	--	44	45
Euskadi	0	0	0	0	0	0	0	0
Extremadura	40	39	40	40	40	40	39	40
Galicia	--	19	19	19	20	25	27	27
Illes Balears	0	0	0	0	0	0	0	0
La Rioja	11	11	11	12	12	12	12	12
Madrid	9	9	9	9	8	8	8	8
Melilla	0	0	0	0	0	0	0	0
Murcia	11	11	11	11	10	10	9	10
Navarra	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	533	599	715	709	474	485	524	528

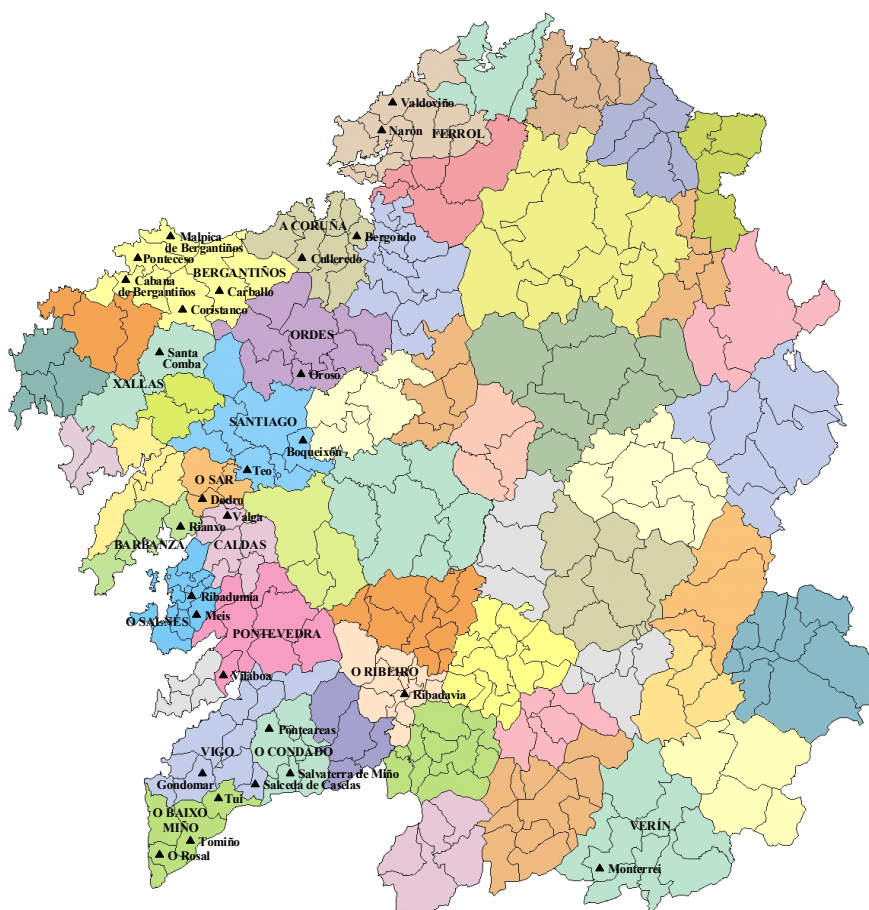
FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DO CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO¹.

Polo que respecta á evolución experimentada no número de CRA na Comunidade Autónoma de Galicia dende a súa orixe ata o momento actual, pódese afirmar que este foise incrementando desde o curso 1988-1989, no que xurdiron, ata o curso actual 2009-2010, aumento que se produciu de maneira moi destacada a partir do curso 1999-2000 (gráfico 1).

¹ Datos provisionais

Gráfico 1. Evolución do número de CRA na Comunidade Autónoma de Galicia

FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA E DO CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO².

Figura 1. Localización dos CRA na Comunidade Autónoma de Galicia no curso 2009-2010

FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA.

No curso actual (2009-2010) existen 28 CRA localizados nas provincias de A Coruña, Pontevedra e Ourense, localizados tal como se pode observar na figura 1 e na táboa 2.

² Ademais foron consultados datos da páxina web: <http://webs.uvigo.es/ageps/crasgra/evocra04.pdf>

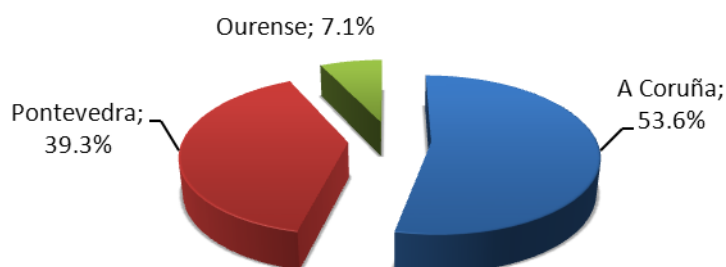
Táboa 2. CRA existentes na Comunidade Autónoma de Galicia no curso 2009-2010

Provincia	Concello	CRA
A Coruña	Bergondo	CRA de Bergondo
	Boqueixón	CRA de Boqueixón-Vedra
	Cabana de Bergantiños	CRA Os Remuíños
	Carballo	CRA Ponte da Pedra
	Coristanco	CRA Novo Mencer
	Culleredo	CRA de Culleredo
	Dodro	CRA de Dodro
	Malpica de Bergantiños	CRA Pedra da Arca
	Narón	CRA de Narón
	Oroso	CRA de Oroso
	Ponteceso	CRA Nosa Señora do Faro
	Rianxo	CRA de Rianxo
	Santa Comba	CRA de Santa Comba
	Teo	CRA de Teo
	Valdoviño	CRA de Valdoviño
Ourense	Monterrei	CRA de Monterrei
	Ribadavia	CRA Amencer
Pontevedra	Gondomar	CRA Antía Cal
	Meis	CRA de Meis
	Ponteareas	CRA A Picaraza
	Ribadumia	CRA de Ribadumia
	O Rosal	CRA María Zambrano
	Salceda de Caselas	CRA Raiña Aragonta
	Salvaterra de Miño	CRA A Lagoa
	Tomiño	CRA Mestre Manuel Garcés
	Tui	CRA Mestra Clara Torres
	Valga	CRA de Valga
	Vilaboa	CRA de Vilaboa Consuelo González Martínez

FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA.

A Coruña, cun 53,6%, é a que conta cun maior número de centros seguida de Pontevedra, cun 39,3% e, por último, de Ourense cun 7,14%. Polo que respecta á provincia de Lugo cabe mencionar que non conta no actual curso académico 2009-2010 con ningún CRA (gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaxe de CRA na Comunidade Autónoma de Galicia no curso 2009-2010



FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tradicionalmente as políticas educativas non teñen beneficiado aos colexios rurais, sendo boa mostra disto as propostas da Lei Xeral de Educación que conseguiu dismantelar e despersonalizar a educación no mundo rural. Fronte a esta o Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre Educación Compensatoria promove actitudes de compensación educativa en relación a persoas, grupos e ámbitos territoriais que estean en situación desfavorable; posteriormente, a LOXSE fai unha aposta pola educación rural, aportando recursos e desenvolvendo modelos organizativos máis integrados no medio.

Os CRA contribúen a dar resposta ao dereito dos nenos e nenas a recibir atención educativa no seu medio durante as primeiras etapas, así como a recoñecer a utilidade social da escola no seu papel de revitalizadora das comunidades rurais. Isto require asumir un novo modelo de escola heteroxénea en canto a niveis.

Encadrándose no modelo pedagóxico que propugna a LOE, que incorpora a compensación de desigualdades como principio básico para acadar unha educación de calidade para todos e todas, a escola rural debe ser sinónimo de calidade e igualdade de oportunidades.

Tal como sinala Bernal Agudo (2004), en calquera caso, o mundo rural e a escola rural seguen existindo e deben ter a consideración como tal. Non tería que entenderse como un mundo superado e sen sentido actualmente, senón todo o contrario, un ámbito xeográfico, estrutural, curricular e organizativo que habería que atender e coidar coa maior sensibilidade e esmero.

Así o reflicte o músico e mestre Mero Iglesias no seu poema “In memoriam da escola unitaria”

*...mais fuches “ventá do mundo”, humilde escola unitaria!
e entre tenrura e o esforzo fixécheste enorme e sabia.
Fuches ledicia e abrigo, culto ao sinxelo, esperanza;
fuches o pano que enxuga, raíz que á terra se agarra.
Estímeite, boa amiga, vencendo aquelas distancias...*

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal Agudo, J. L. (2004). Luces y sombras de la escuela rural. Comunicación presentada ás “Jornadas de debate los Colegios Rurales Agrupados”, organizadas por CCOO e celebradas en Madrid os días 4 e 5 de xuño de 2004. Recuperado o 10 de marzo de 2010 de <http://didac.unizar.es/jlbernal/escuelarurallucsomb.PDF>
- Circular número 10/2008, da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, sobre o profesorado itinerante.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1996). Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 206 (21 de outubro de 1996) (Corrección de erros DOG, 06/11/1996, núm. 217 e DOG, 08/01/97, núm. 195).
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1997). Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de

- educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 168 (2 de setembro de 1997).
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187 (6 de agosto de 1970).
- Mesa Galega de Educación no rural (2006). *A educación no rural en Galicia*. A Coruña: Edicións do Castro.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 112 (11 de maio de 1983).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 8 (9 de xaneiro de 1987).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 177 (25 de xullo de 1987).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 115 (11 de xuño de 1996).
- Sancha Villanueva, P., Fuertes Ezquerro, P. (2006). Ayer y hoy de la escuela rural. *Vida rural II, Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja*, 2, 72-79.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO ERASMUS

Rebeca García Murias

rebeca.garcia@usc.es

M^a Cristina Ceinos Sanz

cristina.ceinos@usc.es

Ana Isabel Couce Santalla

ana.couce@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación en Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional (DIOP)

Resumen

Con la creación de programas de movilidad académico-profesional en el contexto europeo, se contribuye al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. En este sentido, se considera necesario un mayor apoyo a las acciones de movilidad europea de cara a favorecer la mejora de la calidad y eficacia en los sistemas de educación y formación existentes en Europa. Una de las vías para alcanzar esta mejora es proporcionar -desde diferentes instituciones universitarias- un modelo de asesoramiento y orientación relativo a las políticas de información vinculadas a las diversas acciones de movilidad a través de los numerosos programas de intercambio ofertados. Dicha información facilitará el proceso de toma de decisiones del alumnado que desee llevar a cabo con éxito una acción de movilidad en este contexto.

1. INTRODUCCIÓN

La creación y consolidación de un Espacio común Europeo de Enseñanza Superior (EEES) conlleva una gran transformación en diferentes aspectos: cambio cultural en la organización de la institución universitaria, en la definición de sus currícula, en los enfoques de las metodologías docentes, en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, etc. Esta situación, caracterizada por el cambio, supone para las instituciones de educación superior, una gran responsabilidad y sentido de compromiso. Ante un proceso tan complejo pero a su vez, muy enriquecedor, hemos de buscar respuestas entre todos los agentes que participamos en el sistema educativo universitario, procedimientos y herramientas que sirvan para actuar desde el propio sistema universitario. Entre las diversas acciones que la institución ha de desempeñar, se presenta una que ocupa uno de los pilares fundamentales, aquella relativa a las acciones de orientación e información, ofreciendo un asesoramiento óptimo al alumnado en cuestiones vinculadas con la toma de decisiones de cara a llevar a cabo una acción de movilidad académica en un Estado miembro.

Por ello, con la creación de programas de movilidad y de intercambio interuniversitario, se apoya y promueve una formación de calidad y de autonomía (cuestiones básicas e irremediamente unidas en la formación superior), se fomenta e impulsa el llevar a la práctica estas cuestiones, facilitando así la labor de adaptación a esta realidad del profesorado, alumnado, personal investigador y otros agentes educativos.

Actualmente, la Comisión Europea apuesta por una tipología de aprendizaje permanente (Lifelong Learning), por lo que existen numerosos y muy diversos programas que favorecen las acciones de movilidad en el escenario europeo de estudiantes, investigadores y profesionales. En este sentido, los programas que pone en funcionamiento la Unión Europea están destinados a alcanzar, entre otros, los objetivos que se presentan a continuación:

- 1) Desarrollar la dimensión europea de la enseñanza con una mayor difusión de las lenguas de Europa;
- 2) Facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y personal investigador;
- 3) Avanzar en el reconocimiento mutuo de títulos académicos y profesionales;
- 4) Animar la cooperación entre centros docentes;
- 5) Mejorar la preparación de los jóvenes para el mercado de trabajo y
- 6) Estimular el intercambio de experiencias e información sobre los sistemas educativos.

En este sentido, la movilidad académico-profesional en la Unión Europea ofrece una gran variedad de posibilidades en la educación superior a través de estos programas que apoyan múltiples iniciativas y acciones de movilidad y de intercambio entre alumnado universitario.

En este contexto, uno de los principales programas europeos que favorece la movilidad de los estudiantes universitarios es el denominado Programa Erasmus, que se encuentra dentro de la nueva generación de programas 2007-2013 para la educación y la formación, en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), cuyo objetivo fundamental es la promoción, en el interior de la Comunidad Europea, de intercambios de cooperación y de movilidad entre los distintos sistemas de educación y formación, para que éstos se conviertan en punto de referencia de calidad a nivel mundial. El Programa de Aprendizaje Permanente al que nos referimos sustituye desde el año 2006, a los anteriores programas Sócrates y Leonardo, integrándolos actualmente en un único programa. La estructura de este programa se compone de cuatro Programas sectoriales, un Programa transversal y el Programa Jean Monnet.

En base a lo expuesto, el principal objetivo que se pretende alcanzar con el desarrollo del presente trabajo consiste en presentar algunos de los resultados obtenidos en una investigación, cuya finalidad principal es analizar la información que el alumnado perteneciente a la Universidad de Santiago de Compostela, concretamente del Campus Universitario de Lugo, recibe en relación al programa de movilidad Erasmus. Es decir, nos interesa conocer la valoración e importancia que el alumnado universitario que llevará a cabo una acción de movilidad a través del programa Erasmus le concede a dicha información ofertada y recibida de cara a llevar con éxito sus acciones de movilidad en el contexto europeo.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos de la investigación

En el trabajo que nos ocupa se presentan algunos de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo desde la Universidad de Santiago de Compostela (USC) cuyo objetivo fundamental es analizar la información que el alumnado de esta universidad, concretamente el campus de Lugo, recibe en relación al programa de movilidad Erasmus y cómo éstos la valoran y qué importancia le ofrecen de cara a su toma de decisiones hacia la realización de una acción de movilidad en el escenario europeo.

En concreto se analiza uno de los objetivos de esta investigación: “Valorar la importancia que el alumnado otorga a las acciones de promoción e información de la universidad para la toma de decisiones relativas a realizar una estancia de formación en el contexto europeo”.

2.2. Muestra

La población objeto de nuestro estudio se constituye por la totalidad del alumnado universitario, procedente del Campus de Lugo -Universidad de Santiago de Compostela- que llevaría a cabo alguna acción de movilidad en el curso académico 2006/2007. Dadas las características de esta investigación, el muestreo utilizado es intencional, ya que pretendía recoger las valoraciones y aportaciones de los alumnos que llevarían a cabo alguna acción de movilidad durante el curso 2006-2007. Para ello, previamente a la realización de este programa de movilidad por parte del alumnado del campus de Lugo, se convocó a los estudiantes a una reunión en la que además de abordar y debatir diferentes cuestiones todas ellas de interés, se procedió a la aplicación del cuestionario -instrumento que como veremos a continuación, se ha utilizado en la presente investigación-. Finalmente en este estudio participaron 35 alumnos, constituyendo así la muestra real.

2.3. Instrumento

Esta investigación parte de una intencionalidad descriptiva y exploratoria, orientándose a realizar un acercamiento inicial al tema objeto de estudio, que nos permitirá indagar en los objetivos planteados, a la vez que descubrir nuevas cuestiones que puedan servir de base para posteriores estudios. Partiendo de esta intencionalidad, el instrumento que ha sido seleccionado para la recogida de información fue el cuestionario, por ser ésta una herramienta que nos permite:

- Aportar información estandarizada, permitiendo que los encuestados respondan al mismo conjunto de cuestiones, por lo que la comparación e interpretación de sus respuestas resulta más fácil.
- Ahorrar tiempo, pues permite encuestar a un gran número de personas de una vez, con la posibilidad de responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y agilizando el análisis estadístico de sus respuestas.
- Facilitar la confidencialidad, contribuyendo a asegurar el anonimato del encuestado, que puede responder con sinceridad y franqueza sintiéndose más libre para expresar sus opiniones.

3. RESULTADOS

Tras la depuración de los datos con la intención de facilitar su posterior tratamiento estadístico, se procedió a la realización de un análisis fundamentalmente cuantitativo, debido a la naturaleza de la mayor parte de las preguntas e ítems que componen dicho instrumento, así como del tipo de información que se ha obtenido una vez cumplimentados los cuestionarios. Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos a través del cálculo de diversos estadísticos, los cuales presentan una finalidad, fundamentalmente, descriptiva. Este análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows versión 15.

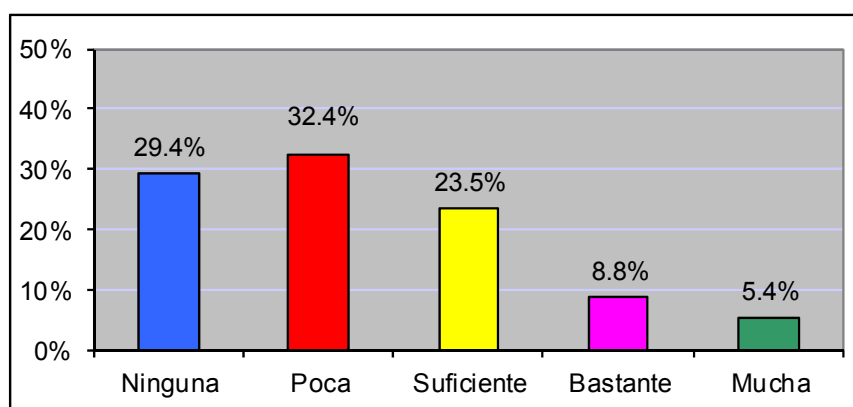
Los principales resultados obtenidos en relación a la importancia que el alumnado concede a la información recibida de cara a realizar acciones de movilidad son los que se muestran a continuación.

En relación a la importancia que el alumnado otorga a la información recibida por parte de su Universidad de procedencia en lo que respecta al Programa Erasmus, un 32.4% señala que dichas acciones de promoción e información le han sido poco útiles, concediéndole apenas importancia de cara a tomar una decisión con el objeto de realizar una estancia en el extranjero. En este sentido, podemos afirmar que la información recibida por ellos ha tenido poca influencia en el desarrollo de una acción de movilidad académica.

En contraposición, sólo un 5.9% del alumnado considera que esta información le ha sido muy útil, influyendo notablemente en su toma de decisiones (ver gráfico 1).

En este contexto nos sumamos a las aportaciones realizadas por expertos en la materia, donde constatamos, en investigaciones como la realizada por Gil de Gómez Rubio (2002) y Alfaro (2005), que el alumnado manifiesta un bajo y escaso nivel de información en relación a las diferentes acciones de movilidad que se desarrollan a través de los programas de movilidad y de intercambio ofertados por las universidades. La escasa o insuficiente información que poseen sobre estos programas, en aspectos tales como los diversos recursos, programas y ayudas para la movilidad -entre otros- nos plantean la necesidad ineludible de poner en marcha acciones de información y orientación desde las instituciones de Educación Superior para subsanar estas necesidades.

Gráfico 1. Importancia de las acciones de promoción e información de la propia universidad



Asimismo, consideramos de gran interés para nuestro estudio tener en consideración las posibles diferencias entre la valoración que el alumnado otorga a estas actividades de promoción e información según el área de estudios cursada: Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Humanidades.

En este sentido, los resultados obtenidos nos muestran que el alumnado que otorga una menor valoración a estas acciones es el que cursa alguna titulación de Enseñanzas Técnicas, de hecho, el 58.3% considera que estas no tienen “ninguna importancia”. Esto significa que el alumnado perteneciente a esta área de estudios es el que menos importancia concede a la información recibida desde su universidad. De forma similar se sitúa el alumnado del área de Ciencias de la Salud, que otorga una valoración negativa a estas acciones de promoción e información, de hecho, un 66.7% indica concederle poca importancia.

Por el contrario, el colectivo que mejor valora estas acciones informativas (con una puntuación intermedia entre el valor 4 y 5- bastante y mucha importancia, respectivamente) es el alumnado de Ciencias Sociales (15.4%- mucha importancia).

Tabla 1. Importancia de las acciones de promoción e información de la propia universidad por área de estudios

		1.Importancia Global				
		Ninguna	Poca	Suficiente	Bastante	Mucha
Area de Estudios	Ciencias Experimentales	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%
	Ciencias de la Salud	,0%	66,7%	33,3%	,0%	,0%
	Ciencias Sociales	23,1%	23,1%	23,1%	15,4%	15,4%
	Enseñanzas Técnicas	58,3%	25,0%	16,7%	,0%	,0%
	Humanidades	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%
Total		29,4%	32,4%	23,5%	8,8%	5,9%

4. CONCLUSIONES

Las acciones de movilidad académico-profesional se consideran -en este nuevo panorama europeo- parte integrante de la libre circulación de las personas, resultando así un instrumento esencial para la construcción de un auténtico y verdadero Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y para promover y contribuir al desarrollo íntegro de una ciudadanía europea activa. La intensificación de la movilidad europea y de los intercambios con una finalidad educativa y formativa, desempeña un papel fundamental consistente en la consolidación en Europa, a partir del año 2010, de una economía basada en un conocimiento más innovador y competitivo. Igualmente, se requiere un mayor apoyo a la movilidad europea de cara a favorecer la mejora de la calidad y eficacia en los sistemas de educación y formación existentes en Europa.

En la actualidad, son muchos los jóvenes que deciden llevar a cabo una acción de movilidad a lo largo de su vida académica y profesional, por lo que consideramos que la movilidad académico-profesional se constituye como un elemento que proporciona una marcada dimensión europea a la docencia e investigación, fomentando la cooperación transnacional, la transmisión de conocimientos y experiencias en la Unión Europea y otros países.

Con la creación de programas europeos de movilidad se contribuye al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. En particular, uno de los principales objetivos por los que apuesta la nueva universidad europea es estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad a nivel mundial.

Ante este tipo de cuestiones y tras haber observado y analizado los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos afirmar y corroborar la necesidad inmediata de dis-

poner, en las diferentes instituciones universitarias, de un modelo de asesoramiento y orientación relativo a las políticas de información vinculadas a las diversas acciones de movilidad a través de los numerosos programas de intercambio ofertados, como por ejemplo lo es el Programa Erasmus. Todo ello con el propósito fundamental de lograr que el alumnado universitario se encuentre mejor y más informado y asesorado en su toma de decisiones con el objeto de realizar con éxito una acción de movilidad.

En síntesis, conocer la valoración que el alumnado otorga a la información recibida desde su Universidad en lo que respecta a los programas y acciones de movilidad resulta es una cuestión clave en la medida en que facilita conocer las necesidades existentes y, en consecuencia, adoptar estrategias de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, I. J. (2005): El Espacio Universitario Europeo. Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia. *Cuadernos de Integración Europea*, Nº 2, 3-15.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Apodaca, P. (1997): *Orientación universitaria y evaluación de calidad*. Bilbao: U.P.V, Servicio Editorial, D.L.
- Campoy Aranda, T.J. y Pantoja Vallejo, A. (2000b): La orientación en la universidad de Jaén. *REOP*, Vol 11, Nº 9, pp. 77-106.
- Comisión Europea (2001): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la *Movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (2001). Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2002). *Oportunidades de formación, movilidad y desarrollo profesional para investigadores*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- Comisión Europea (2006): Recomendación (CE) nº 2006/961/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la *Movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad* [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Bruselas: Comisión Europea.
- Del Oro, P. (2007): Materiales del curso “Europa. Estudiar, trabajar e vivir nun calidoscopio de culturas”. Santiago de Compostela, 9 a 11 de xullo de 2007.
- Echevarría, B.; Figuera, P. y Gallego, S. (1996): La orientación Universitaria: del diseño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 7, Nº 12, 2º semestre (207-220).
- Moreno Huart, Carmen (2007): *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP)*. Agencia Nacional Sócrates-Ministerio de Cultura. Málaga.
- Muñoz, E.; Raposo, M.; González, M.; Zabalza, M. (2004): *O Espaço Europeo de Educação Superior: Aspectos fundamentais*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia-ACSUG.
- Sobrado Fernández, L.M. y Cortés Pascual, A. (Coords). (2009): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Ed. Biblioteca Nueva, S.L., Madrid.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid, Narcea.
- Vieira, Mª J. y Vidal, J. (2006): Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. En *REOP*, Vol. 17, Nº 1, 75-97.
- Vez, J.M. y Rodríguez Rodríguez, J. (2006): *Contribución á dimensión Europea na formación do profesorado mediante redes de colaboración*. Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias da Educación (ICE). Universidad de Santiago de Compostela.

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN EN UN AYUNTAMIENTO. EL AYUNTAMIENTO DE MONTERROSO.

Raquel Mariño Fernández

raquel.marino@usc.es

Dpto. Didáctica e Organización Escolar-grupo GEFIL

Rocío García Pazos

Rocio.Garcia.Pazos@rai.usc.es

Dpto. Didáctica e Organización Escolar-grupo GEFIL

Resumen

Por gestionar entendemos un conjunto de actividades que nos conducen a la obtención de un resultado: examinar el futuro y realizar un plan de acción; organizar las estructuras físicas y humanas para realizar dichas acciones; ordenar o mantener la actividad en la organización; coordinar para unificar y armonizar acciones y esfuerzos; controlar o verificar que todo el proceso se produce conforme a los objetivos preestablecidos. En base a esto, lo que pretendemos con este trabajo es la realización de un proyecto de análisis de necesidades enmarcado en el Ayuntamiento de Monterroso, y dado que gestionar todo el ayuntamiento supondría un trabajo inabarcable, nos decantamos por el departamento de Servicios Sociales. Las actividades finales propuestas tienen una intención formativa de cara a potenciar las habilidades y destrezas que los mismos trabajadores y trabajadoras demandaron, tras una entrevista previa con los miembros de estos Servicios Sociales y directivos de este pequeño ayuntamiento.

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVE VINCULADOS A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN.

El trabajo es una acción efectuada por un conjunto de personas, organizaciones e instituciones diversas procedentes de distintos campos presentes en la organización de la sociedad y dinamizadores de ella, como son el económico, el tecnológico, el legislativo y en una medida muy importante el histórico (en las sociedades más primarias ligadas a los trabajos artesanales y al sector primario, el componente histórico es el factor más relevante a la hora de introducir cambios). La creación de instrumentos para determinar la evolución de los propios procesos de producción en los sectores primarios, o las evoluciones y mutaciones en los sectores de servicios con la finalidad de planificar la formación, implica, en primer lugar conocer la lógica específica del desarrollo del perfil ligado al medio o contexto donde opera, lo que requiere conocer la lógica específica de cada desarrollo profesional (Rial, 2008). Tal es el caso de la estrategia del “Análisis de Necesidades” que nos permite realizar

un acercamiento real a los aspectos clave que debe recoger el diseño y planificación de un proceso formativo eficaz y acorde con las actuales demandas socio-laborales.

Como muy bien recoge en su obra Sarceda (2002: 403)¹, cuando hablamos de “necesidades de formación” nos estamos enfrentando a problemas diversos de índole conceptual, metodológica y operativa que tienen su reflejo en planteamientos ideológicos y teóricos diferentes. Es decir, la carga teórica asumida por el término al convertirse en objeto científico, susceptible, por tanto, de utilización en un contexto específico de investigación y sujeto a los usos que los investigadores hacen de él, hace necesario explicitar inicialmente el posicionamiento desde el que abordamos este estudio. En este sentido, resultan interesantes las advertencias realizadas por Siegel y otros (1978) cuando señalan que:

- 1) Las necesidades son relativas a la forma de ser percibidas y están asociadas a los valores, cultura, pasado histórico y experiencia de una sociedad determinada.
- 2) Las necesidades sentidas respecto a los distintos servicios sociales no son específicas de ningún campo ni de ningún colectivo por lo que su diferenciación es compleja.
- 3) Las comunidades y sus necesidades son dinámicas, estando en permanente estado de evolución.
- 4) Los procesos para satisfacer necesidades están condicionadas por las características de los hallazgos y por los recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles.

En cuanto al propio concepto de “necesidades”, un hecho frecuente, es la identificación en sí del propio término “necesidades” con otros similares. Así, “deseo”, “motivación”, “opiniones”, “problemas”, etc. Suelen ser utilizados indistintamente con el vocablo “necesidad”. En relación con esta polisemia, se realiza una llamada a diferenciar necesidades de otros términos con los que a menudo se confunden, debido a los límites imprecisos que separan a esos conceptos y a las dificultades substantivas y metodológicas que acompañan al análisis de necesidades (Sarceda, 2002: 404). Por otro lado autores como Blake y Mouton (1986) ofrecen una definición de “necesidad” directamente relacionada con el concepto de carencia. Así, señalan que “estamos frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria por carecer quienes deberían hacerlo de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel”. Finalmente el autor Gairín (1995: 191) tomando como referencia esta definición de Blake y Mouton, establece unas matizaciones que, aunque referidas a la formación de directivos, pueden extraerse para el campo de la formación de profesionales de este campo:

- 1) Las necesidades de formación harían referencia a un concepto más amplio que las directamente relacionadas con la instrucción.
- 2) No siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo pueden ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros.
- 3) El mal desempeño también puede deberse a factores personales de carácter interno. Así, una persona que dispone de conocimientos y habilidades para desempeñar adecuadamente una tarea no lo hace por falta de motivación, debido a factores tales como la disconformidad con la situación en la que está involucrado, la insatisfacción laboral, etc.

¹ Véase Tesis doctoral referenciada en la bibliografía.

- 4) Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización.
- 5) Decisiones que no están en el campo de la formación suelen impulsar procesos de formación, y a su vez, el desarrollo de la formación puede ser una vía para conocer necesidades que superan el ámbito de la propia formación.
- 6) Las necesidades de formación integran varios elementos: habilidades vinculadas a las tareas; conocimientos vinculados a las tareas; aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social; y aptitudes y actitudes vinculadas al desarrollo personal (Sarramona, Vázquez y Úcar, 1991).
- 7) A través de la evaluación de necesidades de capacitación se intentan definir las problemáticas reales que hay detrás de una situación determinada, identificar otras causas del problema que acompañan a las necesidades de capacitación y revisar si es posible intervenir, de tal forma que la permanencia de esos otros factores no anule los posibles beneficios del aprendizaje.
- 8) La detección, análisis y evaluación de necesidades implica a toda la organización.
- 9) Es importante una detección, análisis y evaluación de necesidades que tenga un carácter metódico, puesto que cuando no es así se ocasiona pérdida de tiempo y esfuerzo intentando resolver necesidades que no son tales, ignorando algunas importantes o simplemente no estableciendo prioridad entre las detectadas.
- 10) La detección de necesidades es un proceso continuo, siempre existirán nuevas necesidades.
- 11) La detección de necesidades será diferente si corresponde a situación no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva). Lo mismo sucederá si la necesidad procede de un proceso de cambio que se realiza o si corresponde a déficits existentes.
- 12) Deberá prestarse especial atención a las pseudonecesidades de formación que a veces se plantean, en el sentido de evitar el carácter instrumental para fines ajenos a los propios de la formación con que a veces se acompaña ésta.

Otro concepto determinante a tener presente son las múltiples definiciones que se nos ofrece sobre los diferentes tipos de necesidades existentes. Así, Bradshaw (1972) establece una clasificación de las necesidades que sentarán las bases de posteriores trabajos realizados en este campo. Para él, las necesidades podrían ser:

- 1) Normativas: basadas en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de unos niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad. Se identifican a menudo con las necesidades del sistema.
- 2) Expresadas: son las que coinciden con lo manifiesto y se identifican en gran parte con las demandas.
- 3) Percibidas o experimentales: son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Son, por lo tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociológicos particulares.
- 4) Comparativas: son el resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

En relación con la clasificación aportada por Bradshaw, Gairín (1995b: 89) nos ofrece una serie de puntualizaciones:

- Se combinan varios referentes personal (expresadas, percibidas), social (comparativas, normativas), lo latente (percibido) o lo explícito.
- No se contemplan tipos excluyentes aunque si diferenciados. Una perspectiva dinámica integraría los diferentes tipos, considerando que sus relaciones pueden ir variando con el tiempo y dependiendo de las circunstancias.
- Las necesidades no sólo existen, también pueden crearse o potenciarse artificialmente.
- La perspectiva de análisis influye de manera determinante en el contenido.
- Desde algunas perspectivas se llega a identificar necesidad con otros factores de evaluación.
- La consideración de las necesidades percibidas o latentes, tiene especial interés en la formación, en la medida en que identifican déficits reales de las personas.

Otra visión clarificadora es la que nos aporta Stufflebeam (1984), quien recoge cuatro perspectivas que muestran de nuevo la diversidad existente en la conceptualización de este término, y que coinciden con algunas de las señaladas:

- Perspectiva basada en la discrepancia: necesidad sería la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
- Perspectiva democrática: necesidad sería el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.
- Perspectiva analítica: necesidad es la dirección en que puede producirse mejora sobre la base de la información disponible.
- Perspectiva diagnóstica: necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

De nuevo Gairín (1995b;1996b) identifica tres tipos de necesidades que pueden surgir como consecuencia de exigencias de capacitación. Así, en base a lo expuesto anteriormente, este autor diferencia tres tipos de necesidades vinculadas a capacidades:

1.-Necesidad de capacitación por discrepancia: sería el resultado de necesidades existentes que se manifiestan como consecuencia de un desempeño satisfactorio. El mayor problema que existe en este tipo de necesidades es el reconocimiento del déficit por parte de los afectados. Resulta contrario a la autoimagen el ser consciente de que se está trabajando por debajo de las expectativas y de que no se poseen suficientes conocimientos o habilidades en la profesión. Por otra parte, la persona que no perciba las consecuencias negativas de una discrepancia, raramente la admitirá y seguramente no entenderá por qué debe aprender que cree que hace correctamente.

2.-Necesidad de capacitación por cambio: aparecen como consecuencia de la modificación que se introduce en la forma de hacer las cosas. Aunque las problemáticas que se dan en esta situación provienen básicamente de las diferencias de percepción y en las resistencias al cambio que produce la modificación de la situación, el mayor problema puede venir dado por la necesidad de producir un des-aprendizaje antes de proceder al nuevo aprendizaje. En este caso habrá que actuar teniendo en cuenta los factores que inciden en el olvido y potenciar la máxima participación de los implicados en el proceso de elaboración de los cambios.

3.-Necesidad de capacitación por incorporación: surgen como consecuencia de que el proyecto de cambio contempla la realización de tareas que actualmente no se están haciendo, precisándose, por tanto, un aprendizaje para una nueva tarea. Además de la problemática señalada anteriormente, surgiría aquí la propia polarización en las organizaciones: los que están a favor del cambio y los que lo consideran inviable, poco necesario o poco positivo.

2. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES: UNA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN.

Históricamente, el análisis de necesidades se enmarca dentro de las actuaciones de las Administraciones Educativas o de algunas de sus instancias, a excepción de investigadores individuales o equipos que, hacia mediados de los 70, adoptaron el enfoque de la indagación de necesidades y preferencias de los docentes hacia su formación. Este enfoque se fundamenta en la conceptualización de los profesores como profesionales protagonistas, y no receptores pasivos, de su propia formación (Montero et al, 1990). Para Gairín (1995b: 98), el análisis de necesidades se define como “una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación”. Podemos decir, pues, que “el análisis de necesidades” aparece íntimamente ligado a los procesos de planificación, siendo uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención. Se entiende como una de las cuatro dimensiones fundamentales a evaluar en un programa, siendo las otras el diseño, el proceso y el producto. Igualmente, Alvira Martín (1991:36) señala que “la evaluación o diagnóstico de necesidades es el primer paso racional en el desarrollo de un programa o intervención. Tiene como objetivo analizar el volumen y características esenciales del problema que la intervención quiere solucionar”. Hay que entender las necesidades, por lo tanto, como parte esencial del ciclo continuo de planificación, desarrollo, evaluación e innovación de programas.

Otro enfoque significativo es el aportado por Imbernón (1993) quien considera que todo proceso de formación comprende tres fases, situando el análisis de necesidades en la primera:

- 1) Pre-activa, que comprende el análisis de necesidades, el diseño, la planificación logística y la planificación operativa (planificación). Sarramona, Vázquez y Ucar (1991:13) señalan a este respecto que “las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación; la determinación de ambos a partir de aquéllas constituyen una tarea para técnicos especializados en planificación de programas, conocedores a la vez del ámbito a que se refiere esas necesidades, o bien formando parte de equipos con esos conocedores”.
- 2) Inter-activa, que incluye ejecución, motivación, comunicación y seguimiento.
- 3) Evaluación, que debe atender a los momentos y a los resultados.

No obstante, en esta relación que se establece entre la formación y el análisis de necesidades, hay que tener en cuenta una serie de aspectos clave que nos van a garantizar la eficacia del proceso y que no debemos pasar por alto, estos son:

- 1) La detección de necesidades de formación participa del valor que se da a la formación. Cuanto mayor sea ésta, cuanto mejor sepan los responsables y protagonistas qué se quiere de la educación, de los centros educativos y de la formación, cuanto más sensible se sea al valor de la formación a emprender y a su implicación en los rendimientos, mayor será la sensibilidad hacia la detección de necesidades.

- 2) La detección de necesidades no puede sustituir la falta de claridad que a veces tienen los programas de innovación y de formación. Si no somos claros con lo que queremos o si no destinamos el tiempo suficiente para clarificarlo, es posible que la detección sea un tiempo perdido. A menudo las personas no están conformes con lo que tienen y no saben lo que quieren.
- 3) La detección de necesidades debe incidir en la elaboración de programas. Los responsables de éstos realizan a veces los programas que les gustan pero, tal vez, no sean necesarios.
- 4) La realización de un programa de capacitación es el resultado de aproximaciones sucesivas, de una sucesión de propuestas y de aceptaciones y rechazos parciales donde la detección de necesidades siempre está presente.
- 5) La detección de necesidades siempre precisa de un tiempo con el que se debe de contar. Sería peligroso iniciar un programa sin saber lo que se quiere satisfacer, entre otras razones, porque los programas son irreversibles y porque sus efectos producen mecanismos de rechazo generalizado hacia la formación por parte de los que han tenido experiencias negativas.
- 6) Los métodos de detección no se deben limitar a describir el comportamiento indeseado, también deben describir el requerido. Igualmente, deben centrarse en señalar los resultados esperados.
- 7) La detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida. En este sentido, es importante identificar los modelos internos que rigen en las instituciones, considerar la cultura de la organización en la que se quiere incidir, clarificar adecuadamente los intereses y expectativas de los involucrados, los límites de acción (qué se desea y qué no se desea), las exigencias que la operatividad exige (espacios, tiempos, grupos de trabajo, etc.) y los indicadores de satisfacción (dónde se necesitan los logros principales, qué conductas mínimas debe satisfacer el proyecto) (Gairín, 1995b:232; 2000:137)

3. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL AYUNTAMIENTO DE MONTERROSO: UN CASO EJEMPLIFICADO.

El Ayuntamiento de Monterroso es uno de los municipios integrantes de la comarca de La Ulloa, comarca con una extensión de 447,6 Km² con algo más de 500 entidades de población junto con Palas de Rei y Antas de Ulla. El Ayuntamiento cuenta con una extensión de 114,6 Km² y se sitúa en el Suroeste de la provincia de Lugo. Su situación dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia es privilegiada, situándose prácticamente en el centro de esta. Xeográficamente limita polo norte con Guntín y Palas de Rei; por el oeste con Palas también y con Antas de Ulla; por el este con Portomarín, Taboada y Guntín y finalmente polo sur con Taboada y Antas de Ulla. El tipo de organización que escogimos en este trabajo para realizar un análisis de necesidades, como se puede ver, fue un ayuntamiento, concretamente el de Monterroso, por lo que partimos de la base de que se trata de una Administración pública territorial que se rige por la Ley Básica de Régimen Local, que define el concepto de municipio segundo artículo 11 perteneciente al Título II de la Ley 7/1985, de 2 de abril. Bases de Régimen Local cómo “la entidad local básica de la organización territorial del Estado, tiene personalidad jurídica y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines”. Son elementos del municipio segundo esta ley “el territorio, la población y la organización”. Actualmente este ayuntamiento cuenta con un censo de 4.252 personas de las cuales 2.193 son hombres y 2.059 son mujeres. Este es un dato muy impor-

tante a tener en cuenta, ya que nos permite ver el potencial de capacidad de gestión que se le puede proyectar en un proceso como este.

En cuanto al tipo de puestos analizados, podemos decir que en este trabajo nos hemos centrado en dos aspectos fundamentales: por un lado en los profesionales que trabajaban allí y, por otro lado, en el perfil formativo y profesional que nos ofrecían. Concretamente realizaremos un plan de formación enmarcado en el ayuntamiento de Monterroso, y dado que gestionar y analizar todo el ayuntamiento supondría un trabajo inabarcable, sobre todo por una falta real de tiempo disponible, nos inclinamos a analizar e investigar el departamento de Servicios Sociales del cuál forman parte una Trabajadora Social y una Educadora Social.

3.1.- Formación detectada vs necesidades formativas.

Este ayuntamiento no cuenta con un programa específico de formación del personal, ya que tan sólo sus trabajadores pueden acceder a la oferta de su propia formación continua de perfeccionamiento, especialización y promoción mediante los cursos que van saliendo en la Xunta de Galicia o en el Gobierno Estatal. Por consiguiente, para llevar a cabo la primera fase de la detección de necesidades formativas diseñamos una encuesta semiestructurada en torno a tres bloques de ítems que permitieron recoger la información de una forma más organizada y centrada en nuestros objetivos principales. El primer bloque recoge datos personales de cada uno de los informantes. El segundo bloque recoge información vinculada a su formación inicial, continua y a las capacidades y competencias clave que consideraban que habían adquirido en esta trayectoria formativa. En el tercero y último bloque los ítems se centraron en información vinculada con las tareas propias de cada uno de los puestos laborales que ocupaban cada informante así como información relacionada con el inicio y desarrollo de sus propias trayectorias profesionales. Este cuestionario se les pasó a las dos profesionales clave de dicho departamento, una educadora social y una trabajadora social, y, a mayores, al alcalde al considerarlo un informante clave dado el tipo de organización. Una vez clasificada la información recogida mediante unas variables preestablecidas, pasamos a la segunda fase del proceso que consiste en el análisis propiamente dicho de la información recogida. Este análisis nos permitió detectar las necesidades más relevantes para elaborar las conclusiones principales y nuestras propuestas de mejora. Así, podemos decir que observamos que cada persona reclamaba una formación específica para su puesto de trabajo, y por lo tanto la formación demandada por la educadora social o trabajadora no resultaba ser la misma que la que demandaría el alcalde. Por ello quisimos centrar este plan de formación en unas acciones que englobasen a todo el personal y que fuesen generales para todos. Es decir, priorizando como necesidades las siguientes, a pesar de que recogimos necesidades específicas de cada puesto solo priorizamos aquellas necesidades que fueron comunes a los tres puestos. Estas son:

- Falta de formación en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- Falta de conocimiento sobre el manejo de programas informáticos, como Office, Excel...
- Falta de formación en lenguas extranjeras como son el inglés o el francés, idiomas considerados clave hoy en día.
- Carencia de recursos sobre nuevas tecnologías tanto materiales como económicos e incluso humanos o de personal, como la disponibilidad de ordenadores, entre otras.

Estas necesidades, según los y las encuestadas, se deben a la falta de tiempo disponible para pararse en el manejo y exploración de las nuevas tecnologías, pues su puesto de traba-

jo exige mucha dedicación a tareas de atención y trato personal directo, lo que requiere bastante dedicación por parte de los trabajadores en el entrenamiento y adquisición de estas habilidades en detrimento de otras como son las vinculadas con las TICs.

3.2. Propuesta de mejora a partir del análisis de necesidades

Font e Imbernón (1991) señalan, entre otros aspectos, que la detección de necesidades forma parte de un plan de actuación que nos permite el establecimiento de programas de formación que desarrollarían los siguientes procesos:

1. El Prediagnóstico: dirigido a centrar el objetivo de análisis y su ámbito de actuación. Para ello nos dicen que debemos partir de unos problemas, necesidades o carencias determinadas, así como de unas hipótesis que los expliquen y que determinen la información que se desea, que se busca y para qué se necesita.

2. El Diseño, que debe incorporar:

- Descripción detallada del déficit supuesto de formación.
- Nivel óptimo o deseable.
- Nivel actual de la persona o grupo evaluados.
- Nivel potencial de la persona o grupo evaluado.
- Motivación hacia la formación y la confianza que se tiene en ella.
- Causas.
- Prioridades, ya sean establecidas por conocimientos, habilidades o actitudes, por objetivos o personas o por áreas o niveles. Se deben considerar en el análisis de necesidades, pero las decisiones se tomarán en el momento de la planificación en función de los recursos disponibles y su coherencia con los objetivos fijados.

3. La Recopilación de información, que supone determinar si es de todo el grupo o de una muestra significativa, y si se pretende una formación personalizada o una formación grupal.

4. El Análisis y sus conclusiones.

5. Las Recomendaciones.

Dicho lo cual, nuestro plan de formación se diseñó según las necesidades detectadas en los trabajadores/as del Departamento de Servicios Sociales de Monterroso. Todas estas actividades fueron creadas y programadas para tratar de llenar las necesidades y demandas que ellos mismos manifestaron en las encuestas. Así, el objetivo fundamental de este proceso de análisis fue contribuir a la creación de actividades que mejorasen su formación, su bienestar y la salud mental de estos y estas trabajadoras, que también supondría una mejora en su vida personal y profesional del día a día. Como objetivos principales se establecieron los siguientes:

- Objetivo General:
 - Mejorar la formación TIC de los trabajadores del municipio.
- Objetivos Específicos:
 - Analizar el conocimiento previo del comité de empresa tiene alrededor de las nuevas tecnologías.

- Promover el uso de las nuevas tecnologías.
- Adquirir habilidades en el desarrollo de la competencia digital y diversos programas de ordenador.
- Proporcionar capacitación en uso de las TICs y los idiomas.
- Formación en el diseño e implementación de páginas webs.

Para el logro de estos objetivos y tras analizar los recursos humanos y materiales disponibles en el ayuntamiento, se diseñaron y planificaron inicialmente y a modo de ejemplificación las siguientes actividades formativas:

ACTIVIDAD I: Nombre: Laberinto Digital Propósitos: - Mostrar diferentes programas informáticos existentes. - Contribuir al diseño de la correspondiente a los servicios sociales.	ACTIVIDAD II: Nombre: Web Común Propósito: - Promover la capacidad y la motivación para el diseño de páginas web. - Crear una página web como una herramienta de comunicación e intercambio de ideas y opiniones entre los socios de servicios de varios municipios contiguos.
Desarrollo: Con la creación de una página Web como forma de un soporte informático para llevar a cabo las actividades de los trabajadores en el mismo, muestran una estructura de un laberinto que recorren cada uno de los trabajadores, que por pinchar en los diferentes eslabones, que abarca el Irán en mencionado laberinto para encontrar las diferentes actividades introducción al uso de programas informáticos como Office, Word, Excel ... van a tener que hacer uso de sus conocimientos previos y realizar distintas tareas en la consecución de habilidades y competencias están más desarrollados.	Desarrollo: Las actividades consistieron en la creación de un espacio común en la red, donde el personal de los Servicios Sociales para hacer uso de la plataforma está diseñada para comunicar y comunicarse con los profesionales de otras ciudades que trabajan en el mismo entorno. Antes de que el comportamiento de otra de las actividades de exploración conjunta de distintas páginas del municipio en el que dicha coordinación está presente, de modo que los trabajadores se sienten motivados con esta tarea y tienen la necesidad de adentrarse en el mundo de las nuevas tecnologías para mejorar su profesionalidad y el conocimiento sobre.

Finalmente para verificar si su implementación y resultados son los deseados, se planificó el siguiente proceso de evaluación: se diseña un proceso basado en el modelo holístico que consiste en un método de evaluación que cubre seis niveles de evaluación diferentes hasta llegar a la fase final o evaluación global. En nuestro caso, los instrumentos que hemos decidido utilizar para esta evaluación son: el primer nivel de una conferencia de evaluación con técnicas grupales (debates, torbellino de ideas...). Para el segundo nivel se llevarán a cabo varias actividades de aprendizaje (baterías de preguntas, ejercicios de autoreflexión...). En el tercer nivel se hará uso de la observación durante el entrenamiento mediante parrillas preestablecidas. En el cuarto se debe hacer un informe que presente una evaluación del conocimiento aplicado al campo profesional o puesto desempeñado. En el quinto y sexto nivel se escogieron instrumentos para recoger datos cualitativos y cuantitativos, como son los cuestionarios y los grupos de discusión, porque nos permiten extraer conclusiones y readaptar el plan de capacitación en caso de que no se ajustase a las necesidades detectadas inicialmente.

4. CONCLUSIONES FINALES.

A modo de conclusiones generales destacamos que estos procesos de análisis de necesidades nos permiten reflexionar sobre las verdaderas necesidades formativas de los trabajadores y sobre donde debemos concentrar nuestros esfuerzos. También nos permite

reflexionar sobre los siguientes aspectos que consideramos importante tener muy presentes:

1.-Una buena planificación, comenzando por el conocimiento de los grupos destinatarios y al estudio previo de necesidades. Para determinar el contenido de la formación se deben tener en cuenta las necesidades específicas y únicas de los diferentes grupos de trabajadores: directivos, trabajadores con competencias y trabajadores no cualificados o con cualificaciones basadas exclusivamente en la práctica laboral que realizan su cometido de manera rutinaria y sin formación básica para poder construir nuevas formaciones.

2.-Los sistemas de enseñanza y de formación, haciendo referencia a las debilidades de estos sistemas de cara a los desafíos anteriores. En primer lugar, consideramos en general que es uno de los puntos débiles, la escasa calidad de la enseñanza, insuficiente para satisfacer las nuevas necesidades de las economías: los sistemas de formación se centran más en el estudio de conocimientos formales rutinarios y repetitivos y prestan escasa atención a la innovación y a la preparación profesional en donde debe compaginarse el conocer, con el saber hacer y el saber estar.

3.-Los sistemas de formación tampoco disponen de elementos claramente definidos que se centren en el desarrollo de los distintos tipos de competencias relacionadas con el trabajo, a través del aprendizaje por la práctica y la formación en el lugar de trabajo. La historia y la cultura de cada país tienden a influir más en los sistemas de educación y de formación que las exigencias económicas actuales y futuras.

Del análisis anterior se desprende, en definitiva, que los diseños de formación exigen pues una respuesta global que tome más en consideración el conjunto de todos los factores que están remodelando el actual mundo laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvira Martín, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigadores Sociológicos.
- Blake, R. y Mounton, J. (1986). *El aspecto humano de la productividad*. Bilbao: Ed.Deusto.
- Bradshaw, J. (1972). The concepts of social need, en *New Society*, nº 30, pp 640-643.
- Font, A. e Imbernón, F. (1991). Anàlisi de necessitats i planificació de la formació a la empresa, en *Temps d'educació*, Vol.5, pp.23-40
- Fuertes López, F. J. (2004). Ley Básica del Régimen Local. Aranzadi.
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación, en Gairín, J. et al: *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO. pp.77-116.
- Gairín, J. y otros (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos*. Madrid: CIDE.
- Imbernón, F. (1993). La planificación de la formación, en Curso de asesores, Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid: MEC (Documento policopiado).
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona:PPU.
- Montero Mesa, M. L. (1986-87). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado, *Enseñanza*, 4-5, pp.59-76.
- Montero Mesa, M. L. et al. (1990). Análisis de las necesidades en formación del profesorado en *Revista de Investigación Educativa*, Vol.8, nº16, pp.175-182.
- Pont, Barceló, E. (1996). Los diseños curriculares, en Gairín, J. et al (1996): *Formación para el empleo*, Barcelona: CIFO, pp.141-170.

- Rial Sánchez, A. (2008). Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo. En García, J. A. y Sabán, C. (coord.) *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci. pp. 45-68
- Sarceda Gorgoso, M. C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia*. Tesis Doctoral
- Sarramona, J., Vázquez, G., y Úcar, J. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea: Madrid.
- Siegel, L. M. et al. (1978). Need identification and programm plannig in the commuity conte, en Attkisson, C.C. y otros (Eds.) *Evaluation ob Human Service Programms*, Academic Press, Nueva York.
- Stufflebeam,D.L. (1984). *Conducting Educational Needs Assesment*, Boston: Kluwer-Nighott.

OS CICLOS FORMATIVOS NA COMARCA DO BARBANZA: REGULACIÓN E SITUACIÓN ACTUAL.

Laura Rego Agraso

laura.rego@usc.es

Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

A partir do Traballo de Investigación Tutelado (TTT) que leva por título “A relación entre a oferta de formación profesional inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza”, puidemos extraer varias conclusións relativas á ordenación territorial da oferta formativa profesionalizadora na comarca do Barbanza (A Coruña). Segundo a normativa vixente, na cal profundizaremos a continuación, podemos considerar que a oferta de Formación Profesional Inicial actual está constituída polos ciclos formativos e os recentemente creados Programas de cualificación profesional inicial (Pcpis). Sen embargo, neste traballo pretendemos dar a coñecer a situación actual unicamente dos ciclos formativos nunha comarca galega para, de forma posterior, establecer bases para unha toma de decisións acerca da ordenación dos ciclos no mesmo territorio en función das posibilidades de inserción do alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

O Traballo de Investigación Tutelado que conforma a base desta aportación trata de establecer vínculos entre a Formación Profesional Inicial e o mercado laboral tomando como referente o territorio comarcal. Partimos da idea de que a Formación Profesional Inicial pode ser considerada como un elemento que favorece o desenvolvemento socioeconómico do territorio no que está inserida, no senso de que proporciona aos traballadores/as unha cualificación profesional que facilitará a súa posterior inserción laboral e ás empresas recursos humanos cualificados. En consecuencia, a Formación Profesional non pode estar desvinculada do mercado laboral do territorio, xa que debe amoldarse ao mesmo e ter en conta as súas necesidades e requirimentos. Tomando esta investigación como base plantexamos este traballo, no cal analizaremos a oferta existente de ciclos formativos na comarca do Barbanza (A Coruña), tras realizar unha contextualización da propia Formación Profesional Inicial a nivel normativo.

Así pois, un dos obxectivos que nos plantexamos con esta investigación alude esencialmente a comprender a evolución máis recente da Formación Profesional Inicial a través da normativa vixente, así como coñecer as principais características da oferta de ciclos formativos no territorio comarcal seleccionado.

Trala análise realizada da lexislación actual en relación coa Formación Profesional Inicial, plantexamos o marco empírico da investigación levada a cabo, así como o deseño da mesma coa finalidade de acadar os obxectivos propostos inicialmente.

No cuarto apartado expoñemos brevemente algúns dos resultados do proceso investigador para analizalos e interrelacionalos de forma máis pormenorizada nas conclusións do estudo.

2. A REGULACIÓN ACTUAL DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL: A LOE (2006).

A promulgación da LOE (2006) aparece como unha actualización da LOXSE (1990) dentro do sistema educativo español, xa que salvo determinados aspectos que introducen cambios significativos, trátase dunha posta ao día da filosofía LOXSE (1990) e da ordenación que nela se plantexa.

Vai ser no Título I (As ensinanzas e a súa ordenación), onde se van recoller a ampla maioría das regulacións relativas á Formación Profesional Inicial, desenvolvendo a ordenación dos ciclos formativos no seu capítulo V. Sen embargo, xa previamente no capítulo III relativo á Educación Secundaria Obrigatoria, aparecen as primeiras alusións á mesma. Destacamos esencialmente, os novos Programas de Cualificación Profesional Inicial, remarcando o carácter continuísta con respecto á LOCE (2002)¹ que propoñía a aparición dos Programas de Iniciación Profesional. Neste caso, modifícase a súa denominación, pasando a ser Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), así como a idade mínima para o acceso aos mesmos, que pasa de 15 a 16 anos, podendo darse o primeiro caso como excepción e coa condición de estaren obrigados ditos alumnos/as a cursar os módulos para a obtención do graduado en Educación Secundaria. Do mesmo xeito que se establecía na lexislación anterior, estes Programas están destinados a alumnos/as que, coa idade indicada anteriormente, non obtiveran o Título de graduado en ESO e, ao mesmo tempo, son menores de 21 anos.

Os principios que regulan actualmente as ensinanzas de Formación Profesional recóllense no artigo 39º e en resumidas contas, establecen unha definición da Formación Profesional, a finalidade da mesma e a súa estruturación en ciclos de grao medio e superior. Ademais, indica os centros nos que será posible cursar estas ensinanzas e que as diversas titulacións serán propostas polo goberno, previa consulta ás comunidades autónomas (artigo 39.5º e 39.6º). Deste xeito, a LOE (2006) entende por Formación Profesional, o conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación na vida social, cultural e económica (artigo 39.1º). Inclúese tamén dentro da FP: a Formación Profesional Inicial, as accións de inserción e reinserción laboral e a Formación continua propiciada dende as empresas. Xa non se alude á división da FP en varios subsistemas (inicial, ocupacional e continua), senón que se trata de conceptualizar estas ensinanzas dunha forma máis global. Tal e como indica Homs (2005:7), na LOE (2006) ya no se habla de los tres pilares [...] de Formación Profesional [...], acorde con la nueva regulación que de forma inminente reorganizará la actualmente llamada formación ocupacional y continua².

Do mesmo xeito que se veu facendo ata o momento, establécese que a Formación Profesional vai estar organizada en ciclos formativos de grao medio e superior que, á súa vez, van dar lugar á FP de grao medio e superior. Así mesmo, as cualificacións para as cales

¹ A Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade do Ensino (BOE 24.12.2002) non chegou a entrar en vigor, xa que co cambio do goberno en España formulouse e promulgouse a LOE no ano 2006.

² A regulación á que se está aludindo vai ser, por un lado, o R.D. 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03.01.2007). e por outro, o Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego (BOE 11.04.2007). O primeiro deles, ao que aludiremos en apartados posteriores de forma máis extensa, modifica a denominación atribuída á Formación Profesional Inicial por *Ensinanzas de Formación Profesional no sistema educativo*. Ao mesmo tempo, o segundo Real Decreto mencionado denominaría *Formación profesional para o emprego* aos anteriormente denominados subsistema de formación ocupacional e subsistema de formación continua.

estarán orientados os ciclos deberán referirse ao Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais. Previamente, no artigo 3.5º da presente lei establécese que a Formación Profesional de grao superior vai constituír parte da Educación Superior, polo que deben ser entendida como tal. Deste xeito, ponse claridade sobre a consideración da Formación Profesional de grao superior como ensinanza.

Por outra banda, os obxectivos xerais que deberán servir como guía da Formación Profesional Inicial aparecen referidos exclusivamente aos alumnos/as destas ensinanzas, especificando que estes deberán adquirir as capacidades que lles permitan, entre outros aspectos, desenvolver a competencia xeral correspondente á cualificación obxecto dos estudos realizados ou comprender a organización e características do sector produtivo correspondente [...].

Por outra banda, as condicións de acceso a estas ensinanzas non varían en exceso con respecto ás propostas na LOXSE (1990) e LOCE (2002). Mantense a titulación da ESO como requisito de cara ao acceso aos ciclos formativos de grao medio e o Bacharelato para o acceso aos ciclos de grao superior (artigo 41.1º). Do mesmo xeito establécese unha proba de acceso para todos aqueles que carezan dos requisitos anteriores. A idade mínima para a realización desta proba redúcese no caso do acceso a ciclos medios de 18 (LOCE, 2002) a 17 anos, e no caso do acceso a ciclos superiores, de 20 a 19 anos ou, incluso 18 acreditando estar en posesión dun título de Técnico relacionado co ciclo ao que se desexa acceder. Estarán exentos de parte ou da totalidade da realización destas probas aquelas persoas que superaran un Programa de Cualificación Profesional Inicial, un ciclo formativo de grao medio, posúan un certificado de profesionalidade relacionado ou acrediten unha determinada experiencia laboral no sector. Un aspecto novo en relación con estas probas aparece reflectido no artigo 41.5º, onde se indica que as Administracións educativas poderán programar e ofertar cursos destinados á preparación das probas para o acceso á formación profesional. Sen embargo, estes cursos estarán destinados só a aquelas persoas que teñan superado un PCPI e desexen acceder a un ciclo de grao medio ou a aquelas que tendo superado un ciclo de grao medio desexen acceder a un ciclo superior.

Así mesmo, reitérase que no currículo destas ensinanzas vai estar incluída unha fase de formación práctica nos centros de traballo, da que quedarán exentos quen acredite experiencia laboral ao respecto (artigo 42.2º). Esta formación é a que xa está establecida como Módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT) a proposta da LOXSE (1990). Ao mesmo tempo, a FP deberá ampliar os seus contidos e prover a integración daqueles de índole científica, tecnolóxica e organizativa.

Alúdese tamén á necesidade de que os alumnos/as adquiran os coñecementos e capacidades das áreas establecidas na disposición adicional terceira da Lei 5/2002, do 19 de xuño das Cualificacións e da FP (LOCFP, 2002)³. Deste xeito, continúaase tal e como ata o momento, destacando as aportacións da Lei de Cualificacións (2002) ao respecto, así como do R.D. 362/2004, do 5 de marzo, polo que se establece a ordenación xeral da FP Específica (BOE 26.03.04).

A avaliación tamén queda sinalada de forma moi breve, xa que só se alude a que esta se realizará en función dos módulos profesionais e para superar un ciclo formativo será necesario contar cunha avaliación positiva en tódolos que compoñen o ciclo. Séguese así unha liña continuísta con respecto á lexislación e ordenación realizada anteriormente.

³ Estámonos a referir ás Tecnoloxías da Información e da Comunicación; Idiomas dos países da Unión Europea; Traballo en equipo, Prevención de riscos laborais e aquelas contempladas ao respecto na normativa da Unión Europea.

Outro aspecto relevante alude á vinculación dos PCPIs con cualificacións de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións e FP, xa que deste xeito perséguese abrir expectativas de formación e cualificación, evitando o abandono dos estudos de forma temperá e facilitando o acceso á vida laboral (Escamilla, A. e Lagares, A.R., 2006:140). Quizais se bota en falta unha maior especificación das distintas modalidades que van poder adoptar este tipo de programas, para coñecer de antemán como van a organizarse unha vez implantada a devandita lei.

En xeral, trátase de promover unha maior equidade, proporcionándolle aos alumnos/as tantas posibilidades como sexan precisas á hora de alternar traballo e formación, evitando especialmente o abandono prematuro dos estudos sen ningunha titulación ou cualificación.

O Real Decreto que desenvolve a Formación Profesional segundo o disposto na LOE (2006)⁴ vai ser o marco regulador da lexislación que se promulgue na Comunidade Autónoma Galega con respecto a estas ensinanzas. Trátase dun R.D. bastante aperturista xa que inclúe, entre outros aspectos, novas modalidades de Formación Profesional (presencial ou a distancia); a consideración da experiencia profesional como unha vía máis de aprendizaxe que debe se recoñecida; a reiteración de que os títulos que se creen por parte das Comunidades Autónomas deben ter en conta o entorno socioproductivo das mesmas e as súas posibilidades reais de inserción laboral ou a posibilidade de subdividir os módulos profesionais en varias unidades formativas inferiores, facilitando así a certificación das competencias e dando a posibilidade de poder chegar a obter un título de Formación Profesional mediante a superación das probas correspondentes.

Sen embargo, é especialmente significativa a ausencia dunha regulación dos Programas de Cualificación Profesional Inicial, xa que semellan non ser entendidos como parte da Formación Profesional do sistema educativo. Sería interesante poder constatar e regular abertamente os PCPIs dende un R.D. coma este, especificando tamén as vías de acceso aos ciclos formativos. Ao mesmo tempo, sería necesario ampliar a regulación existente con respecto ao curso para a superación das probas de acceso aos ciclos medios ou superiores, dado que é necesario establecer quen os vai impartir, quen pode ser destinatario dos mesmos e en que tipoloxía de centros se van por en marcha.

Posteriormente, en Galicia establécense tres Ordes que regulan directamente os ciclos de Formación Profesional e outros aspectos vinculados co seu funcionamento, como por exemplo, o módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT) e a avaliación e acreditación académica do alumnado⁵. A regulación dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), como ven sendo habitual, vai depender doutra normativa diferenciada: a Orde do 13 de maio de 2008 (DOG 23.05.08) e a Orde do 31 de xullo de 2008 (DOG 18.08.08).

En definitiva, os ciclos formativos non van ser obxecto de cambios relevantes en comparación cos aspectos xa lexislados pola LOXSE (1990), senón que se mantén a gran maioría da súa regulación. Sen embargo, os cambios propostos son pequenos pasos adiante de cara á integración dos subsistemas de Formación Profesional e á equidade no acceso ás cualificacións.

⁴ Trátase do Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do Sistema Educativo (BOE 03.01.07).

⁵ Estámonos a referir á Orde do 28 de febreiro do 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 08.03.07); á Orde do 23 de abril de 2007 pola que se regulan o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional, en réxime ordinario e para as persoas adultas, e as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior. (DOG 07.05.07) e á Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de formación profesional inicial. (DOG 09.08.07)

3. O ESTUDO EMPÍRICO DA INVESTIGACIÓN.

O obxectivo que pretendiamos conseguir no estudo empírico da investigación realizada é analizar a oferta de Formación Profesional Inicial existente na comarca do Barbanza, así como o volume de matriculados/as e de titulados nestas e noutras ensinanzas. Así pois, é preciso realizar unha análise da oferta formativa existente na comarca citada polo que decidimos pois, caracterizar a nosa investigación como descritiva. Este tipo de estudos tratan de observar aos individuos, centros ou institucións coa finalidade de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar ou interpretar os acontecementos ou entidades que constitúen os seus diversos campos de investigación (Cohen e Manhion, 1990).

A comarca do Barbanza vai ser o territorio seleccionado para realizar esta investigación. Situada ao sur da provincia da Coruña (Galicia), esta comarca está conformada por catro concellos: Ribeira, Boiro, A Pobra do Caramiñal e Rianxo. Todos eles son costeiros, polo que a súa economía está especialmente vinculada ao subsector pesqueiro, ademais da construción e o comercio (Instituto Galego das Cualificacións, 2009).

3.1. O instrumento de recollida de datos.

Para coñecer a oferta formativa que se leva a cabo nesta comarca empregamos como técnica de recollida de datos a entrevista, a cal irá destinada aos responsables destas ensinanzas nos centros nos que se imparten dentro do propio territorio no ano académico 2008/2009. Dita proba é unha entrevista de tipo estruturada, tratándose dun instrumento de medida sistemática, polo que na análise de datos empregaremos a estatística. Ambos aspectos (a medida sistemática e a análise estatística de datos) foron definidos por Bisquerra (1989:63) como propios da investigación cuantitativa. De tódolos xeitos, a interpretación que fagamos dos datos vai ter en conta aspectos máis cualitativos, polo que cabe sinalar que a análise que posteriormente se vai facer vai tratar de extraer relacións de índole máis cualitativa a pesar de provir de datos cuantitativos.

Tal e como vimos sinalando, o instrumento empregado para a recollida de datos vai ser unha entrevista estruturada, a cal estivo conformada por catro bloques de contido:

- I) Datos identificativos e de contacto do centro.
- II) Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo.
- III) Caracterización dos docentes de Formación Profesional do centro.
- IV) Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.

Dentro de cada un deles, establécense varios ítems cunha tipoloxía diferente, é dicir, por un lado aparecen cuestións que terá que responder o entrevistado, e por outro aparecen ítems que contextualizan a entrevista e que terán que ser aportados polo entrevistador. Decidimos estruturar a entrevista deste xeito xa que, tendo en conta que en cada un dos centros a oferta está diferenciada, a entrevistadora ía ter que adaptarse á cada unha delas e coñecer previamente algunhas das características esenciais de cada centro. Exemplo disto é a normativa que regula cada ciclo ou PCPI, así como os módulos que os conforman.

3.2. A poboación e mostra do estudo.

A poboación que constitúe o obxecto de estudo da nosa investigación vai estar conformada por tódolos centros educativos, de titularidade pública ou privada concertada, que oferten algunha das modalidades de Formación Profesional Inicial na comarca do Barban-

za. Todos eles teñen como denominador común o feito de seren as entidades que ofertan aquela formación que podemos considerar profesionalizadora e que, hoxe en día, denominamos como Formación Profesional Inicial⁶. En principio imos atender a toda a poboación de centros que cumpra estes requisitos no territorio seleccionado, polo que plantexaremos unha mostraxe non aleatoria e participante, é dicir, os centros decidirán se forman parte da mostra e aceptan colaborar coa investigación ou non. Ao mesmo tempo e posto que se trata dunha mostraxe non aleatoria, entendemos que non tódolos centros teñen a mesma probabilidade de seren elixidos, xa que a selección redúcese a aqueles que cumpran os requisitos xa sinalados anteriormente. Polo tanto, a mostra que imos empregar para levar a cabo a nosa investigación estará composta por tódolos centros que cumpren os requisitos propostos menos un (n-1), quedando a listaxe conformada por 7 centros, tal como segue: IES Coroso (Ribeira); IES Leliadoura (Ribeira); Escola Náutico-Pesqueira (Ribeira); IES Espiñeira (Boiro), IES Praia Barraña (Boiro); IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal) e IES Félix Muriel (Rianxo). Así, obteremos datos relativos a 7 centros dos 8 que imparten Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza.

Por outra banda, o instrumento de recollida de datos será aplicado aos directores/as ou xefes/as de estudos de cada un destes centros citados, xa que entendemos que son as persoas que van ter unha visión máis ampla e global da totalidade da oferta formativa que se desenvolve dende o centro, tendo en conta que son os encargados da súa xestión e funcionamento diario. Levamos a cabo por tanto, unha mostraxe cualitativa, xa que decidimos previamente cales van ser os nosos produtores de datos, ademais de entendela como unha mostraxe intencional (Tójar Hurtado, 2006:186), é dicir, tomamos as decisións acerca da selección dos diversos elementos da realidade tendo en conta especialmente os obxectivos e propósitos plantexados na investigación de forma inicial.

4. RESULTADOS OBTIDOS ACERCA DA OFERTA FORMATIVA EXISTENTE NA COMARCA DO BARBANZA.

Os resultados obtidos da investigación realizada neste territorio son moi diversos e reproducen as características da oferta de Formación Profesional Inicial existente. A análise de datos foi realizada tendo en conta tres dos catro bloques de contido xa mencionados⁷: caracterización dos centros de Formación Profesional Inicial e da súa oferta educativa xeral; caracterización dos docentes de Formación Profesional do centro e caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente, especificando a situación actual dos ciclos formativos.

4.1. Os centros e a súa oferta formativa xeral.

Con respecto a este primeiro dos bloques podemos destacar os seguintes aspectos de forma xeral e a modo de resumo:

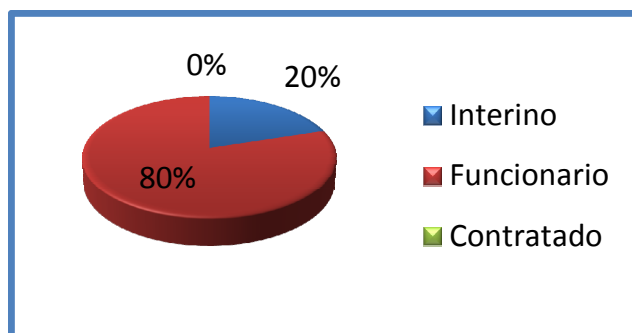
- Existe una relación proporcional entre o número de habitantes do concello e a oferta de ciclos formativos e Pcpis. A maior número de habitantes, máis titulacións existen no territorio. Así, o concello de Ribeira, ademais de ser o máis poboado, posúe o 42'9% dos centros de FP Inicial da comarca.
- Por outra banda, é destacable o feito de que o 85'7% dos centros que imparten FP da comarca desenvolvan tamén a ESO e o Bacharelato.

⁶ Entendemos que formarán parte desta poboación, aqueles Institutos de Ensino Secundario que impartan Ciclos Formativos de grao medio, de grao superior e/ou Programas de Cualificación Profesional Inicial.

⁷ Excluimos o bloque relativo aos datos de contacto do centro por tratarse de información necesaria para a realización da entrevista, pero que non é susceptible de ser manexada na análise dos resultados da investigación.

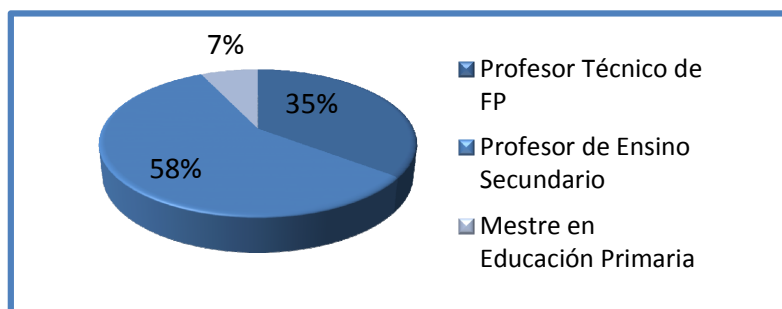
- En total na comarca existen 8 ciclos de grao medio diferenciados e outros 8 de grao superior no ano académico 2008/2009.
- CM de Xestión Administrativa e o CS de Administración e Finanzas son os únicos que se levan a cabo en dous dos centros analizados.
- A maior parte dos centros (57'1%) teñen entre 21 e 41 alumnos/as cursando ciclos de grao medio e superior no ano 2008/2009.

Gráfica 2. corpos docentes aos que pertencen os Profesores/as de FP Inicial da comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009.



FONTE: REGO AGRASO (2009:246)

Gráfica 3. Categoría profesional docente dos profesores/as de FP Inicial da comarca do Barbanza no ano 2008/2009.

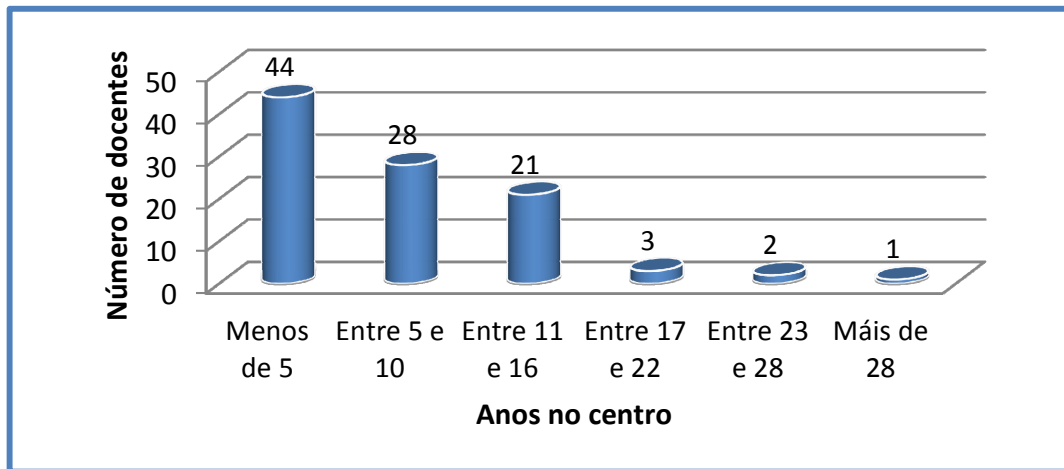


FONTE: REGO AGRASO (2009:248)

4.2. Os docentes de Formación Profesional Inicial.

Con respecto aos docentes de Formación Profesional Inicial na comarca, destacamos varios aspectos, entre eles, o tempo que levan no centro, a categoría profesional e o corpo ao que pertencen dentro desta. Neste territorio existen un total de 99 docentes, os cales aparecen distribuídos nos catro concellos, destacando Ribeira como o que conta cun maior número (68). Tal e como podemos apreciar na seguinte gráfica, un número bastante elevada dos mesmos (44) levan menos de 5 anos no centro, reducíndose este número a medida que aumentan os anos. Sen embargo, se temos en conta a todos os que levan máis de 5 anos no centro, atopámonos con que en total son 55, superando aos que levan menos dese tempo

Gráfica 1. Número de docentes de Formación Profesional Inicial e anos que levan no mesmo centro educativo.



FONTE: REGO AGRASO (2009:252)

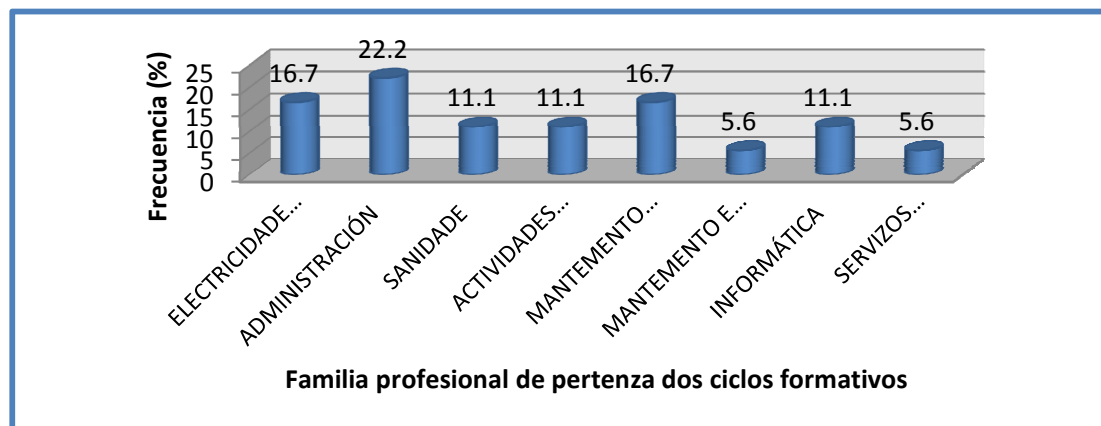
Con respecto á categoría profesional, podemos apreciar como a maior parte dos profesores/as son funcionarios (80%), mentres que un 20% son interinos. Ademais, encaixarían na súa maioría no corpo de Profesores/as de Ensino Secundario (58%) e, no de Profesores Técnicos de Formación Profesional (35%). Existe tamén un 7% dos mesmos que serían mestres en Educación Primaria, xa que segundo establece a normativa vixente, estarían destinados a impartir docencia nos módulos comúns dos Pcpis.

Tendo en conta estes datos, podemos sinalar que o perfil tipo do docente de FP Inicial na comarca é: un profesor que imparte docencia no concello de Ribeira, que leva nese mesmo centro máis de 5 anos, que é funcionario e que pertence ao corpo de Profesores de Ensino Secundario.

4.3. A oferta de ciclos formativos na comarca do Barbanza.

Con respecto á caracterización da oferta formativa no territorio seleccionado, destacamos a existencia de 18 ciclos formativos distribuídos maioritariamente no concello de Ribeira (12), seguidos de Boiro (3), A Pobra do Caramiñal (2) e Rianxo (1). Existe unha variedade de ciclos considerable, destacando só dous que se imparten en dous centros: o ciclo medio de Xestión Administrativa e o ciclo superior de Administración e Finanzas. Ditos ciclos pertencen á familia profesional que máis se oferta na comarca: Administración. Tal e como podemos apreciar na seguinte gráfica, impártense 4 ciclos desta familia, 3 da familia de Mantemento de vehículos autopropulsados e outros 3 da familia de Electricidade e Electrónica, conformando estas tres, as familias con maior oferta na comarca.

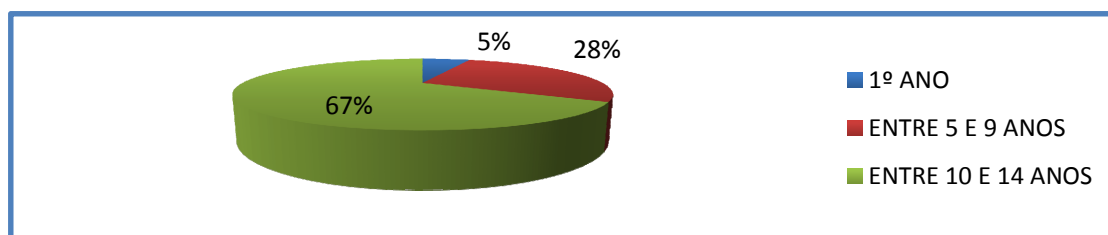
Gráfica 2. Porcentaxe de ciclos formativos segundo a familia profesional de pertenza na comarca do Barbanza no ano 2008/2009.



FONTE: REGO AGRASO (2009:259).

Por outra banda, tamén indagamos acerca do número de anos que levan os ciclos formativos impartíndose nos centros da comarca, destacando especialmente que a maior parte dos mesmos, concretamente un 67%, levan entre 10 e 14 anos ofertándose no mesmo centro.

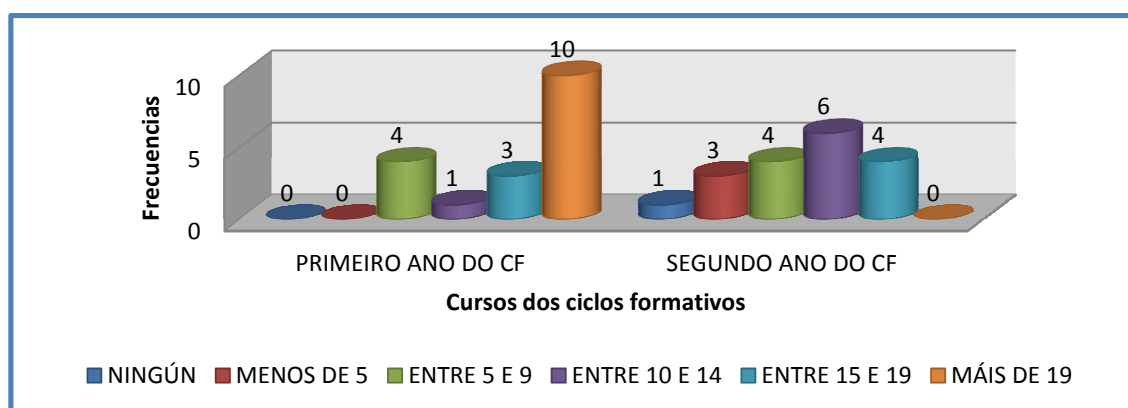
Gráfica 5. Número de anos que levan os ciclos nos centros da comarca do Barbanza.



FONTE: REGO AGRASO (2009:262)

En relación co número de alumnos/as podemos apreciar que a maior parte dos ciclos (10) teñen matriculados no primeiro ano dos mesmos, máis de 19 alumnos/as, mentres que se constatamos as cifras do segundo ano, a maior parte dos ciclos (6) teñen matriculados entre 10 e 14 alumnos/as. Podemos apreciar así, un descenso no número de alumnos/as matriculados nos ciclos formativos a medida que avanzamos nos cursos para a obtención do título.

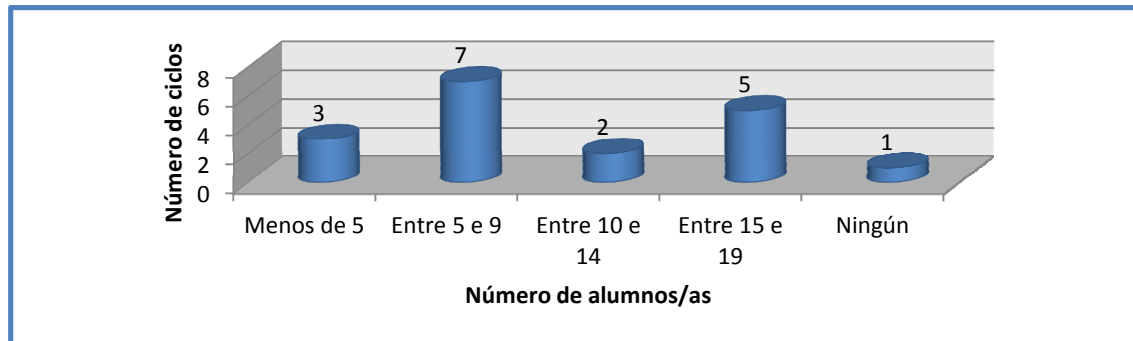
Gráfica 3. Frecuencias dos ciclos en función do número de alumnos/as matriculados en primeiro e segundo curso no ano 2008/2009 na comarca do Barbanza.



FONTE: REGO AGRASO (2009: 263).

Parece así necesario, establecer a proporción de alumnos/as que logran obter o título correspondente ao proceso formativo no que inicialmente se matricularon. Tal e como podemos apreciar, na maior parte dos ciclos formativos que se impartiron na comarca, rematan os seus estudos entre 5 e 9 alumnos/as, seguidos por aqueles nos que rematan entre 15 e 19. Semella en definitiva, que a medida que avanzamos nos cursos cara á obtención do título, o número de alumnos/as vai diminuindo progresivamente: do primeiro ao segundo ano e, posteriormente, do segundo ano á obtención do título.

Gráfica 4. Número de alumnos/as que finalizaron o CF no ano 2007/2008 na comarca do Barbanza.



FONTE: REGO AGRASO (2009:267).

5. CONCLUSIONES

Tal e como puidemos comprobar a partir dos resultados, unha das primeiras conclusións que se poden extraer, alude á existencia dunha relación entre o número de habitantes do concello e a oferta de Formación Profesional. Cantos máis habitantes teña o concello da comarca, máis centros ten que impartan este tipo de ensinanzas e, por conseguinte, máis titulacións diferenciadas. Este é o caso de Ribeira, que posúe un maior volume de poboación e, ao mesmo tempo, posúe o 42'9% dos centros de FP da comarca. Do mesmo xeito, a medida que se vai reducindo o número de habitantes do concello, redúcese tamén a oferta de Formación Profesional, entendendo quizais, que son posibles os desprazamentos entre concellos limítrofes. Ademais, a maior parte dos centros da comarca imparten outras ensinanzas, ademais das relativas á Formación Profesional, como a ESO ou o Bacharelato, existindo só un centro no que só se levan a cabo accións de Formación Profesional.

Con respecto aos docentes, destaca especialmente o feito de que a maior parte leven no mesmo centro un número de anos superior a 5, en consonancia coa permanencia que, á súa vez, teñen os ciclos formativos no territorio. Tal como puidemos apreciar, o 67% dos mesmos levan entre 10 e 14 anos impartíndose no mesmo centro. Baixo a consideración inicial realizada, entendemos que, posto que o mercado laboral e as necesidades dos empregadores/as mudan constantemente, é preciso mobilizar a oferta formativa de cara a unha maior concordancia entre a mesma e as necesidades laborais do territorio. Deste xeito, os ciclos formativos non poden permanecer estáticos ante un mercado laboral de carácter dinámico e en constante evolución, xa que só aumentando a súa adaptabilidade cumprirá o seu obxectivo principal: a inserción laboral dos titulados/as.

Ao mesmo tempo, percibimos carencias con respecto ao proceso formativo do alumnado, xa que só optan á consecución do título unha cantidade mínima en comparación cos matriculados iniciais. Esta situación reflicte a necesidade de mellorar, por un lado, a orientación dos alumnos/as á hora de realizar a súa elección vocacional e, por outro, a capacidade dos centros para mellorar e promover procesos formativos de calidade que faciliten a

consecución do título por parte do alumno/a. Baixo a conxunción de ambos aspectos será posible mellorar a oferta de ciclos de Formación Profesional existente na comarca e favorecer a cualificación dos recursos humanos do territorio e, en consecuencia, unha mellor inserción laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Cohen, L. e Manhion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Escamilla, A., Lagares, A.R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Homs Ferret, O. (2005). La Formación Profesional en la nueva Ley de educación. *Herramientas. Revista de Formación y empleo*, 80, 6-13.
- Instituto Galego das Cualificacións (2009). *Informe do Mercado laboral Galicia 2008*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rial Sánchez, A. (2009). Evolución legislativa da Formación Profesional (II): da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990) á actualidade. En Rial Sánchez, A. e Lorenzo Moledo, M. *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

LEXISLACIÓN

- Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE 04.10.1990)
- Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (BOE 20.06.2002)
- Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, da Calidade da Educación (LOCE). (BOE 24.12.2002)
- Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (BOE 04.05.2006)
- Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 03.01.2007).
- Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego. (BOE 11.04.2007)
- Real Decreto 362/2004, do 5 de marzo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional específica. (BOE 26.03.04).
- Orde do 28 de febreiro do 2007 pola que se regula o módulo profesional de formación en centros de traballo da formación profesional inicial, para o alumnado matriculado en centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 08.03.07)

Orde do 23 de abril de 2007 pola que se regulan o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional, en réxime ordinario e para as persoas adultas, e as probas libres para a obtención dos títulos de técnico e técnico superior. (DOG 07.05.07)

Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de formación profesional inicial. (DOG 09.08.07)

Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).

Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08).

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao

hectormanuel.rodriguez@usc.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La investigación se extrae de un Trabajo de Investigación Tutelado enmarcado en el Proyecto VISIBILIDAD y desarrollado por el Grupo Interuniversitario de Estudios (Miguel A. Zabalza, coord.) que pretende identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios de manera tal que se haga posible el debate didáctico y pueda servir como referente para otros docentes.

El trabajo consiste en el análisis de las prácticas de 18 profesores de 4 universidades (USC, UMA, UVI, UNAM) seleccionados a partir de sus “buenas prácticas”. La experiencia de estos docentes, la forma en la que fundamentan y desarrollan su conocimiento, puede servir como marco de referencia para identificar cuáles son los elementos que caracterizan a una “buena práctica” docente en la Universidad.

1. INTRODUCCIÓN.

Las universidades no se consideran buenas o malas al margen de su profesorado. La labor desarrollada y el prestigio de su profesorado son elementos clave en la determinación de la calidad de las mismas.

No parece poder cuestionarse en la actualidad que los conocimientos, habilidades y competencias para que los alumnos universitarios puedan desenvolverse con soltura en el mercado laboral y la vida activa difieren considerablemente de los que demandaban generaciones anteriores. Paradójicamente, la organización y metodología de trabajo que se sigue habitualmente en las aulas de las facultades presenciales continua orientada preferentemente hacia las necesidades formativas que demandaban los ciudadanos de las sociedades industriales.

En nuestro contexto, las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Benelux (2009) han recogido la calidad de la docencia universitaria como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Las mencionadas directivas y los subsiguientes procesos de desarrollo y aplicación de las mismas han insistido en que la universidad y su oferta formativa precisen avanzar hacia propuestas curriculares más flexibles, más centradas en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con mayor uso de las TIC, con una orientación docente basada en competencias y que suponga en inicio de una capacitación profesional que continuará “a lo largo de

la vida”. Estos extraordinarios propósitos pueden quedarse en meros enunciados vacíos si el profesorado universitario no los llena de sentido.

En este contexto de cambio, se ha puesto de manifiesto la ausencia de un modelo de calidad de las universidades españolas desde su realidad actual, en el que queden reflejadas sus cualidades, sus limitaciones y su potencial de mejora (Alba Pastor, 2005).

Tampoco están generalizadas ni la evaluación de la labor docente de los profesores universitarios, ni el reconocimiento institucional de los aspectos relacionados con el desempeño de esta labor.

Como ha puesto de manifiesto Alba Pastor (2005), existen dos grandes lagunas respecto al profesorado en la Convergencia al EEES: por un lado, su incorporación explícita como clave estratégica del mismo y, por otro, la indagación sobre su práctica actual y necesidades institucionales, formativas, estructurales y organizativas para permitirles su participación activa en su construcción.

Por este motivo cobra especial importancia la revisión de aquellas prácticas consideradas como excelentes. La experiencia de estos docentes, la forma en la que fundamentan y desarrollan su conocimiento, puede servir como marco de referencia de “buenas prácticas”. Cualquier iniciativa de formación y/o mejora de la docencia ha de basarse en dichas concepciones porque en ellas se integran los elementos generales de los conocimientos y creencias de la enseñanza.

2. METODOLOGÍA.

El presente Trabajo se infiere a partir de un Proyecto de Investigación, el Proyecto Visibilidad, que pretende identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios de manera tal que se haga posible el debate didáctico y pueda servir como referente para que otros docente puedan analizar su propia práctica y reajustarla de ser preciso.

En esta investigación se utiliza el método de estudio de casos como uno de los comúnmente empleados dentro del paradigma interpretativo (cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico), a pesar de que actualmente las investigaciones no se rigen exclusivamente de un único paradigma, sino que se nutren y enriquecen de los diferentes métodos y paradigmas.

2.1. Muestra.

Los sujetos participantes en este trabajo son 18 profesores universitarios de 4 universidades: Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de Málaga (UMA), Universidad de Vigo (UVI), y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

2.2. Materiales.

En la sesión de recogida de información los profesores participantes respondieron a las preguntas recogidas en una entrevista estructurada, formuladas por un entrevistador y grabadas en audio para su posterior transcripción, de la que se extraen posteriormente los datos para el estudio. Esta entrevista fue dividida en cuatro bloques:

- Datos biográficos generales: donde se inicia la recogida de información con cuestiones descriptivas (edad, estudios, trabajos previos, etc.).

- Experiencia docente: vincula cuestiones que tienen que ver con la docencia como actividad a la biografía del entrevistado (materias impartidas, modelos docentes, etc.)
- Dimensión didáctica: donde se trata de obtener la máxima información posible sobre cómo enseña el profesor (tres ejes básicos: la preparación del programa y de las clases, el desarrollo de la docencia, y la evaluación).
- Opiniones y valoraciones generales: parte más ideológica de la entrevista que trata de extraer las creencias e ideas centrales de los profesores entrevistados sobre la docencia en la universidad.

2.3. Procedimiento.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el software de análisis de textos MAXqda (versión 2007). En este tipo de investigación cualitativa la utilización del programa, basado en el establecimiento de categorías (códigos), ayudó a la ordenación de la información para su posterior análisis.

Las entrevistas realizadas a los profesores se transcribieron mediante editores de texto a partir de las grabaciones de audio existentes. A continuación se utilizaron las entrevistas en formato .rtf para crear un nuevo proyecto en MAXqda con el que poder realizar el análisis. El análisis posterior con el programa consistió en el establecimiento de categorías durante la lectura de las entrevistas que permitieran la descripción de las ideas principales que sobre la docencia tienen los profesores universitarios seleccionados por sus “buenas prácticas”.

2.4. Criterios para la selección de “buenas prácticas”.

Cada una de las Universidades participantes hace una interpretación flexible de estos criterios para tratar de adecuarlos a su propio contexto y a las condiciones de viabilidad del mismo. Pero, en principio, se toman en consideración alguno (o una combinación de ellos) de los siguientes criterios:

- Profesores/as muy bien evaluados de forma reiterada por los estudiantes.
- Profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y/o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.)
- Profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionados con la necesidad de transformar la enseñanza universitaria.
- Profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la Declaración de Bolonia y de los diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, formación compartida entre varias instituciones, etc.

3. RESULTADOS.

A continuación se presentan algunas de las ideas generales que sobre la docencia se obtienen del análisis de las entrevistas a los docentes universitarios.

3.1. Experiencia docente.

En este apartado se crea una gran categoría respecto a la experiencia docente que incluye preguntas como “¿qué recuerda de cuando comenzó a enseñar? ¿qué problemas tuvo? ¿cómo ha evolucionado con el paso de los años? ¿a qué cosas da más importancia en la actualidad?”.

Se pudo observar en las diferentes respuestas la pluralidad de experiencias que los profesores estudiados han ido acumulando con el transcurso de los años.

A partir de estas experiencias varias se ha organizado una tabla que recoge los principales rasgos o características de la experiencia docente en dos dimensiones: el antes y el después, o lo que es lo mismo, “al principio” de la actividad docente y el presente o “ahora” que surge tras la evolución que trae consigo la madurez y experiencia profesional.

Tabla 1. Experiencia docente	
Al principio...	Ahora...
▪ Nervios, “miedo escénico”, etc. ▪ Centrado en los contenidos ▪ Alta preparación de las clases, todo previsto, estudio, etc. ▪ Prima el dominio de la materia ▪ Más teoría ▪ Clases expositivas ▪ Parte del “modelo” (imitación) ▪ Cantidad y profundidad de información ▪ Más formal ▪ Dificultad mantener atención discente ▪ Apuntes ▪ Problemas: recursos materiales, organización espacio-temporal, etc.	▪ Seguridad, sin miedos ▪ Adaptación temario, reducción contenidos y criterios del programa ▪ Dominio de la materia, rutinas, guión (improvisación ejemplos, etc.) ▪ Generar inquietudes, curiosidad, etc. ▪ Más práctica (aplicación) ▪ Clases más creativas ▪ Se replantea la enseñanza (reflexión) ▪ Esquema general, relación entre las partes ▪ Más personal ▪ Comunicación, participación, actitud ▪ Competencia profesional ▪ Más herramientas

3.2. Docencia Vs. Investigación.

Ante la pregunta “¿le resulta fácil compaginar docencia e investigación?” se entra en cuestiones que tienen que ver propiamente con la docencia y, más específicamente, con las acciones que debe desenvolver un profesor universitario. De hecho, se dice que son tres las acciones que deben hacer: docencia, investigación y gestión.

Respecto a los resultados la mitad de la muestra (9 sujetos) afirma que le resulta fácil compaginar estos dos quehaceres del profesorado universitario, es más, los que compaginan la docencia con la investigación dicen que no entienden una sin la otra. En estos casos hablan de investigación aplicada.

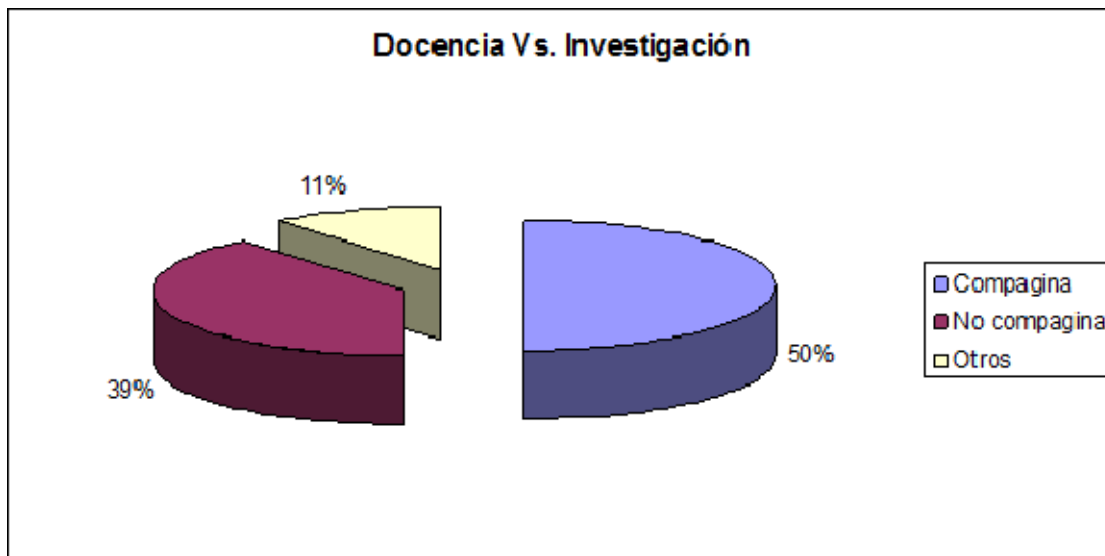
Algo menos de la mitad (7 sujetos) dice directamente no resultarle fácil el poder compaginar las dos acciones. Son críticos ante la posibilidad de poder compatibilizar correctamente una buena docencia con una buena investigación.

De manera aislada, hay quien pide reducción de horas por verse sobresaturado (1 sujeto) y quien muestra predilección por la docencia y por ello le dedica más tiempo (1 sujeto). Estas dos lecturas podríamos encuadrarlas dentro de la visión anterior porque “no compaginan fácilmente la docencia y la investigación” aunque no lo expresan tácitamente.

De todas estas visiones se extrae el siguiente diagrama.

La lectura correcta sería establecer que la mitad de los docentes estudiados compaginan fácilmente la docencia con la investigación (porque generalmente le dan una aplicación

práctica), y la otra mitad no lo hace (por distintas razones como la formación, la motivación, el estrés, etc.).



3.3. Planificación.

En este punto se agrupan las siguientes preguntas “¿cómo planifica su materia al comienzo de cada curso? ¿cómo prepara el programa de sus asignaturas? ¿cómo selecciona los contenidos?” incluido “¿cómo suele preparar las clases?”.

Este tipo de preguntas genera unas respuestas de amplio espectro, abiertas y con cierta variedad conceptual. En cualquier caso, pueden establecerse características básicas o repetitivas (extrapoladas de las entrevistas) de lo que sería una buena planificación referida al programa, a los contenidos y a las clases.

Tabla 2. Características de la “buena” planificación	
Programa	Tener unas ideas claras del programa y su articulación Reflexión del curso anterior (planificación preactiva, a medio plazo, partir de una “evaluación de cierre” de la asignatura) Actualización anual / renovación Negociación con los alumnos Hacer un cronograma Flexibilidad (no rigidez)
Contenidos	Partir de los descriptores Preguntas: ¿qué es lo importante? ¿qué quiero que aprendan? Dar preferencia a unos descriptores sobre otros (adaptar, modificar, etc.) Actualización de contenidos (bibliografía, ejemplos, etc.) Buscar la motivación del alumno
Clase	Antes de la clase ordenar las ideas, crear un argumento válido Hacer un organigrama Dejar un espacio para la espontaneidad (aprovechar cualquier elemento que surja)

Cabe señalar que aunque los métodos de planificación de la enseñanza seguidos por los docentes son variados se ha tratado de buscar unas líneas de encuentro con las principales características de cada docente que, a modo de resumen, expliciten las características de una buena planificación.

3.4. Metodología.

Aquí se analiza el ítem de la entrevista “describa someramente cómo es una sesión de clase típica: tiempos, espacios, actividades, materiales (si son de varios tipos, teóricas, de laboratorio, de prácticas, etc., puede describirlas todas)” y la pregunta “¿qué tipo de metodología le da mejor resultado?” que hace clara referencia a los métodos utilizados por los profesores de la educación superior contenidos en la muestra y que presentan “buenas prácticas”.

Al igual que sucedía en el apartado anterior, el rango de respuestas es muy amplio y se muestra necesario el sintetizar las ideas principales o características elementales de la “buena metodología” en un cuadro clarificador posteriormente a la presentación de las citas que se consideran validadoras de la construcción.

Tabla 3. Características de la “buena” metodología
Diversidad metodológica (conferencias, talleres, seminarios, tutorías, etc.)
Comunicación(*), diálogo
Participación, interacción, razonamientos (ej. preguntas, debates, etc.)
Clases teórico-prácticas (sin división)
Importancia de las tutorías (permanentes(*), enseñanza individualizada)
E: INTRODUCCIÓN (evocación, esquema-orden del día, etc.) – DESARROLLO (met. variadas en función contenidos) – RESUMEN FINAL (conclusiones)
Importancia de los espacios(*) (**)
Uso de la tecnología
Estrategias: relación contenidos - experiencias personales discentes, esquemas-mapas conceptuales, evocar-concluir, etc.
Actividad, dinámicas grupales(**)
Utilidad
Autoaprendizaje (guías de aprendizaje, etc.), trabajo autónomo, ceder la responsabilidad (ej. clases prácticas-laboratorio)

* TICs

** Problemáticas

Como se puede observar, en la parte inferior del cuadro aparecen señalados con uno (TICs) o dos (Problemáticas) asteriscos los conceptos que mientras se hilaba la elaboración de esta sección aparecieron como significativos.

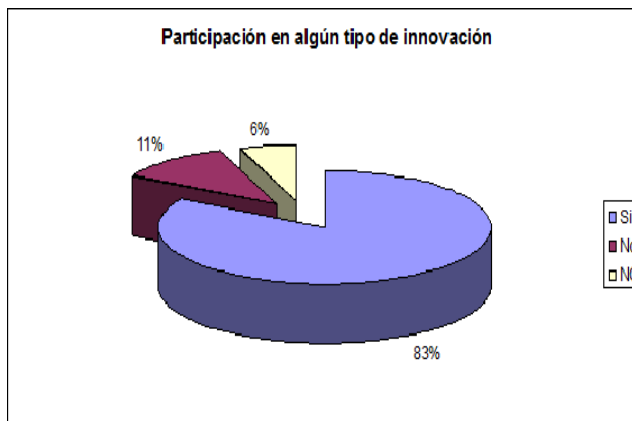
El primero, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), porque se muestra como un elemento clave en la construcción de:

- otras formas de comunicación que ayuden a la tutorización permanente de los alumnos (foros, correo electrónico, etc.).
- otros espacios educativos que permitan el intercambio de experiencias fuera del espacio-aula.
- El segundo concepto hace referencia a las “problemáticas” observadas por los propios docentes categorizados con “buenas prácticas” durante el ejercicio de su actividad y, concretamente, en el desarrollo de sus métodos didácticos:
- Problema del espacio
- Problemática en el trabajo con grupos

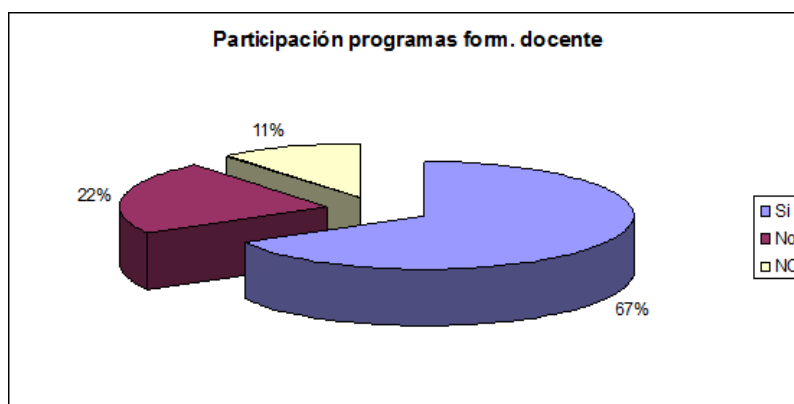
3.5. Innovación o formación docente.

Por último, se analizan las respuestas dadas ante la pregunta “¿participa en algún tipo de innovación o en algún programa de formación docente?”. Como se trata de dos situaciones diferentes, y así responden también los docentes, se divide el análisis en dos bloques con sus correspondientes gráficos.

Por un lado, en relación a la innovación se puede observar que un 83% de los profesores con “buenas prácticas” de la muestra (15 sujetos) han participado o participan en algún tipo de innovación, institucional o individual. Sólo el 11% no participaron nunca en actividades de innovación (2 sujetos). Y 1 sujeto (el 6%) no contesta a la pregunta porque no se la formula el entrevistador.



Por otro lado, respecto a la participación en programas específicos de formación docente, aquí el 67% de los entrevistados (12 sujetos) dice participar o haber participado en programas de formación. El 22% (4 sujetos) dice no haberlo hecho nunca de forma oficial. Y un 11% (2 sujetos) no responden de manera directa a la pregunta porque el investigador-entrevistador no se la realiza o no lo hace correctamente.



4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Aunque no parece conveniente el establecimiento de conclusiones en un trabajo de investigación que no está finalizado y que muestra diferentes vías o perspectivas de continuación, a lo largo de la elaboración de este TIT fueron surgiendo hallazgos de interés que se muestran a continuación con posibles implicaciones y utilidades concretas en la revisión de las prácticas docentes universitarias.

- La experiencia docente (entendida como la madurez personal más la experiencia profesional) provoca un replanteamiento de la enseñanza en los profesores con “buenas prácticas”: de clases centradas en los contenidos, más teóricas, expositivas, con una alta preparación, etc.; hacia una adaptación del temario y reducción de los contenidos, clases más prácticas, con una mayor comunicación y participación, etc. Es decir, existe una reflexión y evolución de la actuación docente.

- Sólo la mitad de los profesores con “buenas prácticas” compaginan la docencia con la investigación, en estos casos hablan de investigación aplicada. El resto no lo hace porque se muestran críticos ante la posibilidad de compaginar correctamente una buena docencia y una buena investigación (39%), o tienen otros motivos para no hacerlo (11%).
- La “buena planificación de un programa” requiere (según las principales características inferidas de los profesores estudiados) de la reflexión preactiva, actualización anual, negociación con los alumnos y flexibilidad.
- La “buena planificación de los contenidos” (aunque debe partir de los descriptores) necesita plantearse qué es lo importante para la competencia profesional de los alumnos para dar preferencia a unos descriptores sobre otros, necesita actualización periódica de contenidos, y buscar la motivación del alumno.
- La “buena planificación de las clases” necesita organizar previamente las ideas de los docentes para crear un argumento válido, hacer un organigrama y dejar espacio para la espontaneidad.
- Una “buena metodología” se caracteriza por la diversidad metodológica, fomentar la comunicación y la participación, la importancia de las tutorías y los espacios, el uso de la tecnología, la actividad y dinámicas grupales, la utilidad, y el autoaprendizaje discente.
- Un 83% de los docentes con “buenas prácticas” participa o ha participado en algún tipo de innovación, institucional o individual. Mientras que el 67% dice participar o haber participado en programas de formación y el 22% no haberlo hecho nunca de forma oficial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (2005). La Universidad española en el EEES: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, 337: 7-11.
- Declaración Bolonia 1999 <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica> (Consulta: 06-07-2009).
- Declaración Praga 2001 <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica> (Consulta: 06-07-2009).
- Declaración Berlín 2003 <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica> (Consulta: 06-07-2009).
- Declaración Bergen 2005 <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica> (Consulta: 06-07-2009).
- Declaración Londres 2007 http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf (Consulta: 06-07-2009).
- Declaración Benelux 2009 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (Consulta: 06-07-2009).

AS AULAS HOSPITALARIAS EN ESPAÑA: UN ESTUDIO MULTICASOS

Yésica Teijeiro Bóo

yesica.teijeiro@usc.es

Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

As aulas hospitalarias, son espazos inmersos nas plantas de pediatría ou nos diferentes servizos de hospitais pediátricos, coa finalidade de prestar unha atención socioeducativa a nenos e rapaces hospitalizados.

Neste traballo preséntase un estudo de corte mixto, no que se combinan técnicas metodolóxicas de corte cualitativo e cuantitativo, enmarcado nun proxecto de Tese Doutoral que leva por título “Experiencias y programas educativos para la infancia en contextos hospitalarios: un estudio pedagógico-social acerca de sus realidades y perspectivas de futuro”.

Centrarémonos na presentación dun estudo de casos realizado en 11 aulas ou escolas hospitalarias, de hospitais españois, coa finalidade de analizar o seu funcionamento habitual, os programas educativos que teñen en marcha, así como os recursos materiais e humanos cos que contan, coa intención de identificar se existen diferentes modelos de aulas hospitalarias. Finalmente, describirase un pequeno avance de resultados, xa que o estudo aínda se atopa na fase de análise de resultados.

1. A HOSPITALIZACIÓN INFANTIL COMO REALIDADE E DESAFÍO EDUCATIVO

Son cada día máis coñecidas as iniciativas e perspectivas de actuación socioeducativa referidas a nenos hospitalizados. Unha mostra disto é que cada día son máis os hospitais que hoxe en día contan con aulas ou escolas que desenvolven programas educativos con nenos e adolescentes que seguen tratamentos en réxime de internado, en moitos casos configurando importantes e moi consolidadas experiencias de innovación e renovación pedagóxica, que gozan dun notable recoñecemento por parte das familias, dos profesionais da saúde e da educación así como da sociedade en xeral. Non só nas súas vertentes curriculares ou “compensatorias” dos déficits escolares naqueles alumnos que deben afrontar “temporalmente” unhas necesidades educativas especiais, senón tamén, e ás veces de modo prioritario, en aspectos ou dimensións que afectan directamente a actitudes, condutas, competencias, expectativas, valores, etc., claramente incidentes na súa capacidade de inserción e integración social.

Deste xeito, a hospitalización infantil supón, na actualidade, un desafío para a intervención educativa. Preocupación que data de anos atrás, cando xa a finais da Primeira Guerra Mundial en Francia se crean as Escolas ó Aire Libre co fin de evitar o contaxio da tuberculose. Sen embargo, foi a partir da Segunda Guerra Mundial cando as “escolas” se introdu-

zan nos hospitais franceses, baixo o amparo legislativo (Decreto do 23 de xullo de 1965) que fai obrigatoria a atención escolar a rapaces e adolescentes que están sendo atendidos en establecementos sanitarios especializados.

Esta situación é compartida por moitos outros países europeos, facendo que a partir da Segunda Guerra Mundial os espazos para a atención educativa do neno nos hospitais comezaron a abrirse, fundamentalmente polas frecuentes alteracións psicolóxicas que sufrían os nenos ingresados durante longos períodos nos hospitais e, ademais, ata ese momento, afastados do seu entorno familiar. A educación destes nenos prevén o “hospitalismo” contribuíndo á súa estabilidade emocional, á súa felicidade e a unha pronta recuperación. Os nenos, nestes espazos, necesitan de actividades recreativas, relacións persoais, así como de actividades que lles permitan adquirir coñecementos para, con todo isto, lograr unha adecuada adaptación psico-física, e proporcionar ós pequenos oportunidades de desenvolvemento persoal e intelectual.

2. UN ESTUDO SOBRE AS AULAS HOSPITALARIAS EN ESPAÑA

As Aulas Hospitalarias son un factor esencial para o desenvolvemento educativo, formativo e afectivo duns nenos e nenas que por causa dunha determinada situación, normalmente de enfermidade, pasan un tempo, máis ou menos prolongado da súa vida, nun centro hospitalario e, polo tanto, lonxe do seu ámbito normal de traballo e do seu ambiente familiar e social cotiá. Deste xeito, un dos obxectivos primordiais da labor desempeñada nestes espazos é que os nenos ou nenas enfermos atopen o clima propicio para desenvolver as súas inquietudes pese á enfermidade que padecen ou á situación na que están a vivir. Nestas aulas atopan novas posibilidades de traballo, de amizade, de compartir momentos e experiencias con outros nenos que sofren iguais ou parecidas circunstancias ca eles.

O inicio das aulas hospitalarias en España segue, fundamentalmente, a liña europea, a pesar de que o seu funcionamento é algo máis tardío, sobre todo no que se refire ó aspecto legislativo. Sen embargo, esta actuación a nivel particular nalgúns hospitais veu sendo habitual dende moitos anos atrás, a través dunha iniciativa dalgúns profesionais alleos á escola (enfermeiras, auxiliares, celadores, etc.), que posibilitan máis tarde a chegada ós hospitais de mestres que deron un novo enfoque á atención do neno hospitalizado. As primeiras escolas dentro dun hospital están datadas sobre os anos cincuenta do pasado século, en centros vinculados coa orde hospitalaria de San Xoán de Deus, como foi o caso do Sanatorio Marítimo de Xixón, labor continuada noutros centros como o Asilo de San Rafael en Madrid. Ó redor de 1965, ante unha epidemia de poliomielite sufrida pola poboación infantil española, xorde a necesidade de axudar a este colectivo, non só dende o punto de vista médico senón tamén dende o escolar e educativo, o que da lugar á apertura dunha serie de aulas en diversos hospitais da xeografía española, en concreto no Hospital de Oviedo, na Fé de Valencia, en Manresa (Barcelona) a cargo dos irmáns San Xoán de Deus, e nos madrileños Neno Xesús, Clínico, Gregorio Marañón e Hospital do Rei, aulas dependentes do INSALUD, coñecido por aqueles tempos como o Ministerio de Traballo e Seguridade Social.

Xa na actualidade son máis dun centenar de aulas ou escolas hospitalarias repartidas polos hospitais públicos e privados do contexto español. Estes espazos creados co fin de evitar que os nenos hospitalizados quedaran privados dun dos seus dereitos fundamentais, o da educación, así como os profesionais que traballan neles, son o que permiten que os rapaces sigan coa súa actividade académica e socioeducativa, a pesar da súa situación de enfermidade. Deste xeito, estas unidades escolares axudan a que a infancia e adolescencia poida estruturar o seu tempo, se desenvolva, comunique e aprenda durante o período de permanencia nos hospitais. Esta escolarización humaniza máis a estancia do neno no hos-

pital e contribúe a previr efectos negativos que o tratamento médico e o propio centro hospitalario pode orixinar (Lizasoáin e Polaino, 1998).

Estes espazos ou unidades escolares enmarcadas dentro dos hospitais e denominadas aulas ou escolas hospitalarias son o obxecto de estudo no traballo que se presenta a continuación.

Estamos a falar dun traballo enmarcado dentro dun Proxecto de Tese Doutoral que leva por título “Experiencias y programas educativos para la infancia en contextos hospitalarios: un estudio pedagógico-social acerca de sus realidades y perspectivas de futuro”.

Entre os obxectivos do proxecto poderíamos destacar como principal: identificar e valorar as iniciativas e realizacións que existen en España atendendo a denominación de “escolas” ou “aulas” hospitalarias, analizando o seu estado de cuestión: experiencias, necesidades e problemáticas específicas programas educativos e estratexias de intervención pedagóxica, recursos materiais e didácticos, profesionais vinculados, interacción coas e familias e centros escolares, etc.

3. ANÁLISE A PARTIR DUN ESTUDO MULTICASOS

Metodoloxicamente optamos por unha investigación de corte mixto na que combinamos técnicas cualitativas e cuantitativas.

O estudo consta de varias fases e varias técnicas de recollida de información. Nun primeiro momento (no ano 2007) aplicouse un cuestionario a todas as aulas hospitalarias do contexto español, 95 por aquel entón. O cuestionario recollía información de diferentes aspectos sobre os datos xerais das aulas ou escolas hospitalarias; o equipamento, recursos e organización das mesmas; a programación e o desenvolvemento das diferentes actividades socioeducativas que se levaban a cabo nestes espazos; as características da poboación atendida e o persoal profesional destas aulas.

Nunha segunda fase aplicase de novo o mesmo cuestionario a 105 aulas no ano 2009, para tentar apreciar se hai algún cambio significativo respecto do funcionamento destes espazos socioeducativos no contexto hospitalario. Ademais desta achega, esta segunda fase definirá a selección das aulas que serán estudadas en maior detalle a través do estudo multicaseos tentando apreciar os diferentes modelos de escolas hospitalarias ó longo do territorio español. Para isto, a terceira fase desenvolverase a finais do ano 2009 e comezos do 2010 para recoller información a través dun estudo multicaseos realizado en 11 hospitais, espaxados por diversas Comunidades Autónomas da península, tal como podemos apreciar na táboa 1.

A selección dos casos fíxose a través da análise dos datos obtidos cos resultados dos primeiros cuestionarios, así como dos segundos, ademais da recadación de información a través de internet ou do contacto cos responsables das aulas. O criterio de selección pretendía aglutinar diversos casos con distintas características, tal como podemos ver na táboa 2 que recolle as fichas técnicas dos 11 casos, na que atopamos diferenzas en canto á ubicación, titularidade dos hospitais, anos de antigüidade da aula, número de alumnos que atende, así como os profesionais remunerados que traballan nela, ademais doutros aspectos.

Táboa 4: Distribución estudo multicasos



Táboa 5: Fichas técnicas dos casos

ESTUDO DE CASO Nº 1



Hospital

Localización

Nome da unidade

Titularidade do hospital

Número de camas pediátricas

Data de creación da aula

Superficie

Horario

Escolares atendidos no curso 08-09

Número de profesionais remunerados



Hospital Sant Joan de Deu

Barcelona (Cataluña)

Escola d'Educació Especial Sant Joan de Deu

Público

369

Outubro del 1967

35m2

Mañá:10:00-13:00

480

4

ESTUDO DE CASO Nº 2



Hospital



Hospital Infantil de la Fé

Localización

Valencia (Comunidad Valenciana)

Nome da unidade

Unidad Pedagógica Hospital Infantil La Fé

Titularidade do hospital

Público

Número de camas pediátricas

250

Data de creación da aula

1988

Superficie

40m2

Horario

Mañá:09:00-12:30 Tarde: 14:30-16:00

Escolares atendidos no curso 08-09

1600

Número de profesionais remunerados

8

ESTUDO DE CASO Nº 3



Hospital



Hospital Universitario de Guadalajara

Localización

Guadalajara (Castilla La Mancha)

Nome da unidade

Aula hospitalaria "La Pecera". EAEHD de Guadalajara

Titularidade do hospital

Público

Número de camas pediátricas

29 + outros servizos

Data de creación da aula

Setembro de 1983

Superficie

35 m2

Horario

Mañá:10:00-13:00

Escolares atendidos no curso 08-09

330

Número de profesionais remunerados

1

ESTUDO DE CASO Nº 4



Hospital



Hospital Infantil Universitario del Niño Jesús

Localización

Madrid

Nome da unidade

Colegio Público de Educación Especial "Hospital Niño Jesús"

Titularidade do hospital

Público

Número de camas pediátricas

180

Data de creación da aula

Febreiro de 1966

Superficie

293 m2

Horario

Mañá: 09:00-13:00 Tarde: 14:30-16:30

Escolares atendidos no curso 08-09

1353

Número de profesionais remunerados

11

ESTUDO DE CASO Nº 5



Hospital



Clínica Universidad de Navarra

Localización

Pamplona (Navarra)

Nome da unidade

Pedagogía Hospitalaria

Titularidade do hospital

Público

Número de camas pediátricas

1979

Data de creación da aula

15 m2

Superficie

Horario

Mañá: 09:00-13:00

Escolares atendidos no curso 08-09

671

Número de profesionais remunerados

2

ESTUDO DE CASO Nº 6



Hospital



Hospital Virgen del Camino

Localización	Pamplona (Navarra)
Nome da unidade	Aula Hospitalaria
Titularidade do hospital	Público
Número de camas pediátricas	
Data de creación da aula	Setembro de 2005
Superficie	30 m2
Horario	Mañá:10:00-13:00 Tarde: 14:00-16:30
Escolares atendidos no curso 08-09	506
Número de profesionais remunerados	2

ESTUDO DE CASO Nº 7



Hospital



Hospital Marqués de Valdecilla

Localización	Santander (Cantabria)
Nome da unidade	Centro de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria
Titularidade do hospital	Público
Número de camas pediátricas	
Data de creación da aula	Setembro de 1997
Superficie	100 m2
Horario	Mañá:09:00-14:30 Tarde: 16:00-18:00
Escolares atendidos no curso 08-09	800
Número de profesionais remunerados	4

ESTUDO DE CASO Nº 8



Hospital

Localización

Nome da unidade

Titularidade do hospital

Número de camas pediátricas

Data de creación da aula

Superficie

Horario

Escolares atendidos no curso 08-09

Número de profesionais remunerados



Hospital San Pedro de Alcántara

Cáceres (Extremadura)

C.P. Aula Hospitalaria

Público

34

1975

17 m2

Mañá: 09:00-14:00

475

1

ESTUDO DE CASO Nº 9



Hospital

Localización

Nome da unidade

Titularidade do hospital

Número de camas pediátricas

Data de creación da aula

Superficie

Horario

Escolares atendidos no curso 08-09

Número de profesionais remunerados



Hospital Infantil Virgen del Rocío

Sevilla (Andalucía)

Escuela Hospital Infantil Virgen del Rocío

Público

180

Xaneiro de 1982

Mañá: 09:00-14:00 Tarde: 17:00-19:00

4

ESTUDO DE CASO Nº 10



Hospital
Localización
Nome da unidade
Titularidade do hospital
Número de camas pediátricas
Data de creación da aula
Superficie
Horario
Escolares atendidos no curso 08-09
Número de profesionais remunerados



Hospital Virgen de la Arrixaca
Murcia
Aulas Hospitalarias Hospital Virgen de la Arrixaca
Público
80 + outros servizos
Setembro de 1984
70 m2
Mañá: 10:00-13:00 Tarde: 13:45-15:00
1500
4

ESTUDO DE CASO Nº 11



Hospital
Localización
Nome da unidade
Titularidade do hospital
Número de camas pediátricas
Data de creación
Superficie
Horario
Escolares atendidos no curso 08-09
Número de profesionais remunerados



Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela (A Coruña)
Escola Camilo José Cela
Público
Setembro de 1976
70 m2
Mañá: 9:00-13:00 Tarde: 13:00-20:00
800
1

A recollida de información a través do estudio multicasos fíxose empregando diferentes instrumentos, tales como:

- Entrevista ó responsable ou director da aula ou escola hospitalaria.
- Entrevista con algúns responsables do área sanitaria.
- Enquisa ós pais.
- Debuxo ou narración cos nenos hospitalizados.
- Observación do funcionamento dun día na aula.
- Análise da documentación (Proxecto Educativo, Programación Xeral Anual, Memorias, etc.).
- Rexistro fotográfico.

Os resultados da análise destes documentos e a información recollida deberá ser triangulada para a elaboración do informe final. Ata o momento, o estudo atópase, unha vez finalizado o traballo de campo, no inicio da fase de tratamento dos datos.

Por último tamén cabe sinalar que ó tempo que se facía o traballo de campo do estudo de casos, realizouse un grupo de expertos mediante unha entrevista con diferentes profesionais cunha ampla traxectoria vinculada co ámbito da Pedagogía Hospitalaria.

4. AVANCE DE RESULTADOS

A fase de tratamento dos datos aínda está a comezar, polo que aínda é moi cedo para avanzar os resultados que se obterán do estudio. Aínda así, do traballo de campo realizado, podemos perfilar un sinxelo esbozo do que apuntan ser os datos que acabarán sendo fundamentais nestes traballo. Polo momento, algúns dos avances que podemos destacar son os seguintes:

- A normativa lexislativa que rexe este espazos de atención socioeducativa nos hospitais é diferente en cada Comunidade Autónoma, debido a que as competencias en educación se ditan desde estas, sen embargo todas estas leis teñen e comparten unha base común que as fai moi semellantes. Aínda así, existen unhas comunidades cunha maior regulación que outras.
- Existen diferentes modelos de aulas hospitalarias en España se atendemos a criterios como o tipo de hospital, os horarios que cumpre, o número de poboación infantil que teñan, o número de docentes que traballe na aula, etc.
- A formación profesional dos docentes deste campo é moi necesaria debido á falta de plans especializados para este área de traballo tan específica.
- É preciso reivindicar que os contextos normativos contemplen as necesidades dos alumnos e a diversidade para crear unha lexislación máis axustada ó traballo que realmente se realiza en cada aula.

Por norma xeral, os diferentes profesionais do campo sanitario valoran moito o traballo dos mestres nas aulas hospitalarias, ademais consideran estes espazos como fundamentais para unha atención integral ó paciente pediátrico.

Das entrevistas realizadas cos docentes podemos deducir cuestións como:

- É preciso dar a coñecer máis o traballo que se está levando a cabo nestes espazos, tanto dentro do hospital coma fóra deste.

- Sería preciso traballar máis de orientación familiar e de atención e apoio ós pais dos rapaces hospitalizados, aínda que o traballo cos nenos sexa o prioritario.
- Existe un gran descoñecemento das distintas experiencias que se dan nos diferentes hospitais, polo que se deduce unha mínima interrelación entre os diferentes profesionais e responsables das aulas e escolas hospitalarias.
- A maioría coincide en que sería preciso contar con máis recursos humanos para mellorar a calidade da atención educativa.
- Hai unha gran demanda de formación específica en relación á pedagogía hospitalaria e ás actuacións e pautas de intervención neste ámbito, pero a resposta das institucións educativas é moi escasa, cando non é nula.

En relación ós rapaces, é asombroso como case o cen por cen das explicacións que dan en relación ás aulas son altamente positivas e agradecidas para a mellora da súa estancia hospitalaria.

Os pais son outro dos colectivos máis agradecidos do traballo dos docentes nas aulas, sobre todo cando ben os efectos que este causa sobre o ánimo e humor dos rapaces, ademais de atopar, moitas das veces, un respiro ou descanso para eles coa atención levada a cabo polos mestres hospitalarios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Caride Gómez, J.A. (2010). A pedagogía hospitalaria na pedagogía-educación social. *Revista Galega de Educación*, 46, pp. 17-21.
- Coller, X. (2005). *Estudios de casos*. Madrid: CIS.
- González-Simancas, J.L. e Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Grau Rubio, C. e Ortiz González, M.C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Lizasoáin Rumeu, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Eunate.
- Lizasoáin Rumeu, O. e Polaino-Lorente, A. (1998): *El devenir de la Pedagogía Hospitalaria: fundamentos y líneas de actuación*. En F.J. Laspalas; M.C. González-Torres e M.C. Molinos (Edits.): *Homenaje al profesor José Luis González-Simancas*. Navarra: Eunsá.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

EPÍLOGO

Para ir rematando este libro de actas dedicaremos un anaco final a certas cuestións que non quixéramos deixar no tinteiro. Son verbas que non teñen a intención de significar un punto e final, se acaso un punto e seguido. Se ben é certo que o cumprimento dos obxectivos propostos nun primeiro momento é motivo de satisfacción para o comité organizador deste II COGALICE, o fomento da comunicación e cooperación entre persoas que están a desenvolver a súa tarefa investigadora en diferentes áreas de Ciencias da Educación é unha meta permanente que temos que buscar de xeito perenne no día a día.

Mais alá de ser un espazo no que promover estudos e traballos no campo da investigación académica na etapa de posgrao; de dar a coñecer as diferentes liñas de investigación que se están a desenvolver nas Facultades de Ciencias da Educación, en xeral, e nas Facultades galegas, en particular; de reflexionar sobre as necesidades formativas e de desenvolvemento profesional do alumnado do antigo terceiro ciclo e actual etapa de posgrao, etc.; a verdadeira fortaleza deste congreso foi xerar un lugar para o encontro e a relación entre persoas que estamos a traballar no mesmo eido.

As dinámicas relacionais xeradas a partir da organización deste congreso permitiron que tomásemos conciencia como colectivo das dificultades que temos que superar de agora en adiante, e tamén, do potencial que acadamos cando compartimos e nos coordinamos. A realidade final amosa que o proceso mereceu a pena a pesar dos atrancos que tivemos que ir afrontando ao longo do camiño, entre eles, aprender a respectarnos e a traballar como grupo cunha estrutura democrática en todo o proceso de toma de decisións.

A pesares de que en determinadas ocasións os folgos foron mingando, soubemos buscar alternativas que finalmente permitiron que o II COGALICE tivera lugar e se convertiera nunha experiencia significativa para moitas persoas. Neste senso, é de salientar a elevada matriculación coa que contamos, partindo dunha base de 141 persoas inscritas que cumpriron cos compromisos conquistados, e cunha participación nos diferentes actos planificados que nalgún momento ben puido dobrar a cifra, tendo en conta a presenza puntual de gran parte do alumnado e profesorado da Facultade de Ciencias da Educación de Santiago de Compostela. Sen dúbida, esta realidade fixo medrar máis aínda un encontro entre investigadoras e investigadores predoutorais con formación diversa e con intereses de estudo variados, favorecendo unha gratificante dinámica de intercambio no campo científico e investigador.

Outro aspecto a destacar é a diversidade de procedencias das persoas asistentes ao congreso, tanto a nivel rexional como de universidades. En primeiro plano cabe salientar a maioritaria presenza de participantes procedentes do territorio galego, cifra que superou o

82% -dentro do cal o 54,92% pertencían á provincia da Coruña, o 13,93% á de Pontevedra, o 7,38% á de Lugo e o 5,74% á de Ourense-. A nivel universitario compre destacar que máis de 2/3 do total de asistentes eran membros da USC, algo previsible se temos en conta a localización do congreso no Campus Vida desta universidade.

Asemade, non é desprezábel, tendo en conta o carácter ‘galego’ do congreso, a relevancia estatal e internacional que cobrou coa activa participación de persoas chegadas doutras comunidades e mesmo de Portugal, destacando un 5,74% do total de asistentes que viñeron de Madrid, un 3,28% dende Castellón ou o 2,46% que o fixeron dende Zaragoza. Á vista destes números, podemos inferir que a elevada participación garda moita relación co bo facer do comité organizador da primeira edición, e co tempo e esforzos invertidos polos membros da organización deste segundo congreso na divulgación por todo o territorio peninsular, con especial fincapé nas facultades de educación de Galicia.

Esta mesma heteroxeneidade maniféstase cando falamos das titulacións que tiveron ampla presenza no II COGALICE. Así, as persoas asistentes abrangueron un espectro moi amplo, cunha maioritaria presenza do extinto colectivo de terceiro ciclo, de titulados nas licenciaturas de Pedagogía e Psicopedagogía, así como do Maxisterio Musical. Nembargantes, tamén estiveron interesados no Congreso outros titulados de ciencias sociais non vinculados á educación e aqueloutros profesionais do ensino que na súa labor diaria realizan investigación-acción.

Nembargantes, a pesares de que a elevada participación foi un elemento importante resulta máis interesante afondar na valoración que as persoas nos devolveron. Deste xeito, existen algúns aspectos de carácter avaliativo que nos permiten argumentar que supuxo unha experiencia formativa e de aprendizaxe moi completa, tendo en conta o resultado das enquisas de valoración que se cubriron a posteriori. Nese senso, cabe destacar, a percepción positiva da experiencia en xeral, a valoración sobre un escala Likert —onde puntuaban o interese da temática do Congreso de 1 (mellorábel) a 4 (excelente)- foi de 3’08; calificación que sitúa a actividade entre axeitada e excelente para quen cubriu a folla de avaliación.

Debemos apuntar con certa autocritica o 2’64 correspondente á valoración xeral da organización do Congreso (puntuado na mesma escala 1 —mellorábel- a 4 —excelente-) e recoller, igualmente, o 3’24 sobre 4 puntos baixo o baremo anterior cos que os asistentes valoraron o trato recibido e a información proporcionada. Sen dúbida, este grupo novel da organización de eventos académicos das características do COGALICE, recibe con profundo agradecemento estas valoracións tan positivas que recompensan a cantidade de tempo invertido e todas as dificultades xurdidas durante o camiño.

Na mesma liña, a través da folla de avaliación puidemos detectar que a principal canle de difusión do congreso foi o propio profesorado das distintas facultades de Ciencias da Educación, seguido do acceso á web e da publicitación con trípticos e carteis. Polo que entendemos que o esforzo realizado e o material informativo cumpriu coas previsións que nos marcamos nun primeiro momento, mais compre agradecer tamén a difusión “boca a boca” realizada polo profesorado nos mestrados e entre os seus doutorandos, o que potenciou a nosa labor e permitiu, finalmente, que o Congreso seguise adiante pese ás dificultades económicas.

Se hoxe voltásemos a vista atrás é posíbel que certas cousas mudaran, porque cabe esperar que, froito do proceso de crecemento que experimentamos, as afrontáramos de xeito distinto. Mais pese ás tensións xurdidas, mesmo entre nós; ás difíciles decisións que debíamos tomar debaténdonos en varias ocasións entre a adaptación á hexemonía ou o mantemento dos ideais; ou ao tempo, ás veces excesivo, disposto en xuntanzas e foros, logramos que o noso ánimo non marchitase, que os procesos democráticos se mantiveran vivos, que

seguíssemos pensando nas posíbeis consecuencias das nosas decisións e proponendo reflexións no canto de abandonarnos a opcións apresuradas. E todo isto, xunto coa posterior retroalimentación dos asistentes que valoraron positivamente a experiencia e a organización, máis co pracer de ter resolto a nosa 'misión', debemos crer que os procesos foron acaídos e verter as nosas achegas de cambio non sobre o pasado, senón sobre o futuro: as vindeiras edicións do COGALICE, nutridas se cabe por novas investigadoras e novos investigadores predoutorais chegados de todas as universidades galegas e mesmo do resto do estado.

Quédanos moito por camiñar no mundo académico, un percorrido longo que sempre é mellor facer en boa compañía, compartindo e aprendendo xuntos. E por iso, queremos lanzar ao vento dúas reivindicacións: dunha banda, a necesidade dunha rede ou asociación que nos permita mantermos comunicados e intercambiar puntos de vista, progresos e dificultades durante todo o ano, dun xeito máis fluído que nun congreso bianual. Doutra banda, a necesidade dunha Xunta de Galicia que aposte pola investigación e pola formación de investigadores predoutorais e posdoutorais.

Esta segunda reivindicación fundaméntase non só na falta de apoio e financiamento que mostraron cara o COGALICE a Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación da Consellería de Economía e Industria, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a través das súas Secretarías Xerais de Política Lingüística e de Universidades, así como o silencio do propio Presidente e da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza. Senón tamén no recente desmantelamento do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica que a través de seis tipos de contratos mantiña viva a carreira investigadora do noso sector sustentando a moitos investigadores en formación nas etapas máis difíciles ate a consolidación e que, no 2010, desaparece.

Chegados a este punto, toca poñer punto e aparte, nunca final, a unha experiencia que resultou de grande interese tanto no plano formativo-profesional, coma no humano. Agardamos que este proxecto que iniciamos con moita ilusión teña continuidade en futuras edicións.

C. DENÉBOLA ÁLVAREZ SEOANE

JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS

TANIA MERELAS IGLESIAS

MEMBROS DO COMITÉ ORGANIZADOR DO II COGALICE