

EDITORIAL	11-14
ESTUDIOS	
<i>Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo</i>	17-33
<i>Educación para el consumo</i>	35-58
<i>Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica</i>	59-87
<i>La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado</i>	89-115
<i>Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria.</i>	117-134
<i>Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil</i>	135-156
<i>Los buenos hábitos de escritura empiezan en la escuela, lo mismo para diestros que para zurdos..</i>	157-177
<i>Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social</i>	179-200
<i>La defensa de los derechos de la infancia en América Latina desde la perspectiva legal. Una visión educativa</i>	201-221
<i>E-actividades en el contexto virtual de ruralnet: satisfacción de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.....</i>	223-243
<i>Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia</i>	245-264
<i>La educación en valores en los estudios oficiales de danza y el folklore</i>	265-285
RECENSIONES	



Educación XXI

Revista de la Facultad de Educación

14.1
2011

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)**

EDUCACIÓN XX1 se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área.

Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

La Revista Educación XX1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Valoración del Comité Científico. Todos los artículos recibidos serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico, una vez comprobado que cumplen con los objetivos de esta publicación y con las normas formales establecidas. El Comité Científico lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenido propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.

Pº Senda del Rey, 7 - 28040 MADRID (España)

Tels. +34 91.398.69.11/87.69

Correo electrónico: educacionxx1@edu.uned.es

<http://www.uned.es/educacionXX1/>

VENTA:

Librería UNED: C/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid

Tels. 91.398.75.60/73

Correo electrónico: libreria@adm.uned.es

Precio/ejemplar 12.00 €

<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS:

- A 360°
- DIALNET
- HEDBIB
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- RECYT
- REDALYC
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX
- ULRICH'S

CATÁLOGOS:

- BRITISH LIBRARY
- CCPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- HUMBOLDT UNI. ZU BERLIN
- I. N. RECHERCHE PEDAGOGIQUE
- LIBRARY OF CONGRESS (USA)
- REBIUN
- WORLDCAT

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2011

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468- 1998

Impreso en España - Printed in Spain

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR

Lorenzo García Aretio, Decano de la Facultad de Educación. UNED

SUBDIRECTORA

Marta Ruiz Corbella, Vicedecana de la Facultad de Educación. UNED

SECRETARIA

M^a José García Ruiz, Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación. UNED

VOCALES

Nieves Almenar Ibarra. UNED

Julia Boronat Mundina. Universidad de Valladolid

María Cristobal Martín. Universidad Complutense

M^a Ángeles González Galán. UNED

M^a de Codés Martínez González. UNED

Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo

M^a Luisa Sevillano García. UNED

Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Javier Vergara Ciordía. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Francisco Altarejos Masota, *Universidad de Navarra*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Margarita Bartolomé Pina, *Universidad de Barcelona*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joao Boavida, *Universidad de Coimbra, Portugal*

Leonor Buendía Eisman, *Universidad de Granada*

M^a Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

José Antonio Caride Gómez, *Universidad de Santiago de Compostela*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluce Segurola, *Universidad del País Vasco*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Ángeles Galino Carrillo, *Profesora Emérita*

Narciso García Nieto, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis Gaviria Soto, *Universidad Complutense de Madrid*

M^a Ángeles Gervilla Castillo, *Universidad de Málaga*

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

Fuensanta Hernández Pina, *Universidad de Murcia*

José A. Ibáñez-Martín Mellado, *Universidad Complutense de Madrid*

Carmen Jiménez Fernández, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Ángel Lázaro Martínez, *Universidad de Alcalá de Henares*

Manuel Lorenzo Delgado, *Universidad de Granada*

Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*

Rogelio Medina Rubio, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Roberto Óscar Paez, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Petra M^a Pérez Alonso-Geta, *Universidad de Valencia*

Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*
Richard Pring, *Universidad de Oxford*
Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*
Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*
Julio Ruiz Berrio, *Universidad Complutense de Madrid*
Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*
Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*
Dieter Spanhel, *Universidad de Nürnberg, Alemania*
Marc Spoelders, *Universidad de Gent, Bélgica*
Juan Carlos Tedesco, *IIPE, Buenos Aires, Argentina*
Javier Tourón Figueroa, *Universidad de Navarra*
Gerhard Tulodziecki, *Universidad de Paderborn, Alemania*
Amando Vega Fuentes, *Universidad del País Vasco*
Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona*
Luis Miguel Villar Angulo, *Universidad de Sevilla*
Miguel Angel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial 11-14

Estudios

1. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN EL DOCTORADO EN FUNCIÓN DEL SEXO.
(SEX-BASED PERFORMANCE ASSESSMENT IN DOCTORAL DEGREES)
M. Paz Bermúdez, Alejandro Guillén-Riquelme, Almudena Gómez-García, Raúl Quevedo-Blasco, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buela-Casal
Universidad de Granada 17-33
2. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO.
(EDUCATION FOR CONSUMPTION)
J. L. Castillejo, A.J. Colom, P.M^a Alonso Pérez-Geta, T. Rodríguez Neira, J. Sarramona, J.M. Touriñán y G. Vázquez
SI(e)TE. Educación 35-58
3. DISPOSICIONES ESENCIALES DE LOS PROFESORES EN LAS RELACIONES CON SUS ALUMNOS DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICA-PEDAGÓGICA.
(ESSENTIAL DISPOSITIONS OF TEACHERS IN THE RELATIONS WITH THEIR STUDENTS FROM AN ETHICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE)
José Antonio Jordán Sierra
Universidad Autónoma de Barcelona 59-87
4. LA ALFABETIZACIÓN Y LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.
(MEDIA LITERACY IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION)
Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla
Sonsoles Guerra Liaño. Universidad de Cantabria 89-115
5. HÁBITOS LECTORES Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.
(READING HABITS AND BASIC COMPETENCES IN STUDENTS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION)
Javier Gil Flores
Universidad de Sevilla 117-134
6. METÁFORAS DE LA TRANSICIÓN: LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA INFANTIL Y LA ESCUELA PRIMARIA Y LA PERSPECTIVA DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL.

- (METAPHORS ABOUT THE TRANSITION: THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AND THE PERSPECTIVES OF FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS)
Javier Argos González, M^a Pilar Ezquerro Muñoz y Ana Castro Zubizarreta
Universidad de Cantabria 135-156
7. LOS BUENOS HÁBITOS DE ESCRITURA EMPIEZAN EN LA ESCUELA, LO MISMO PARA DIERSTROS QUE PARA ZURDOS.
(GOOD WRITING HABITS BEGIN IN SCHOOL, BOTH FOR RIGHT-HANDED AND FOR LEFT-HANDED)
José Quintanal Díaz
Centro de Enseñanza Superior Don Bosco 157-177
8. COMPETENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL.
(COMPETENCES FOR SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION WITH YOUNG PEOPLE IN SOCIAL DIFFICULTY)
M^a José Bautista-Cerro Ruiz y Miguel Melendro Estefanía
Universidad Nacional de Educación a Distancia 179-200
9. LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA DESDE LA PERSPECTIVA LEGAL. UNA VISIÓN EDUCATIVA.
(THE DEFENSE OF CHILDREN'S RIGHTS IN LATIN AMERICA FROM A LEGAL PERSPECTIVE. AN EDUCATIONAL APPROACH)
Paulí Dávila y Luis M^a Naya Garmendia
Universidad del País Vasco 201-221
10. E-ACTIVIDADES EN EL CONTEXTO VIRTUAL DE RURALNET: SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE.
(E-ACTIVITIES IN RURALNET'S VIRTUAL CONTEXT: SATISFACTION OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEARNING STYLES)
Lourdes Villalustre Martínez y M^a Esther del Moral Pérez
Universidad de Oviedo 223-243
11. REFLEXIONES PARA UNA REFORMA PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN, DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LA COMPLEJIDAD, LA UNIVERSALIDAD Y LA CONCIENCIA.
(THOUGHTS FOR A RADICAL REFORM OF EDUCATION, FROM AN APPROACH BASED ON THE COMPLEXITY, UNIVERSALITY AND AWARENESS)
Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid 245-264

12. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ESTUDIOS OFICIALES DE DANZA Y
EL FOLKLORE

(VALUES EDUCATION IN THE OFICIAL DANCE STUDIES AND IN
FOLKLORE)

Rosario Rodríguez Lloréns

Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana.....265-285

Recensiones

Editorial

Con el volumen anterior (13, 2010) iniciamos la publicación semestral de esta revista. Este año 2011 continuamos con esta periodicidad, pero con la novedad de que su edición salga a la luz al comienzo de cada semestre. Para lograr este objetivo, este primer número del 2011 adelanta su edición y el segundo número se publicará ya al inicio del próximo semestre. Gracias al esfuerzo en este primer número, que redundará en beneficio de todos, podrán estar disponibles ya todos los artículos desde el inicio de cada semestre, lo que redundará en unas mayores posibilidades de citación de cada una de estas aportaciones.

En este primer número del volumen 14 volvemos a presentar una propuesta interdisciplinar. En él se abordan temas tan relevantes en la actualidad como la competencia lectora, a través del análisis de los hábitos lectores o de la escritura, la transición entre la educación infantil y la educación primaria, la investigación del rendimiento en el doctorado o el análisis de las competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. A la vez, se abordan cuestiones relevantes para la educación actual, a las que, ya sea por falta de tiempo, por exigencias más urgentes, o simplemente por cuestiones de moda, no se les está dedicando la atención que se merecen. Nos referimos, en concreto, a la educación para el consumo o a la relación ético pedagógica entre profesores y alumnos. Unos y otros artículos aportan diferentes visiones de la realidad educativa, distintos enfoques de la acción pedagógica y en diferentes escenarios, que nos ayuda a reflexionar sobre nuestro quehacer educativo.

En esta línea, el primer artículo, firmado por M. Paz Bermúdez, Alejandro Guillén-Riquelme, Almudena Gómez-García, Raúl Quevedo-Blasco, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buela-Casal de la Universidad de Granada, presenta los resultados de la investigación dirigida a evaluar el rendimiento global y por área de conocimiento en el doctorado en función del sexo. Con una muestra de 3.463 doctorandos que defendieron su tesis entre 2002 y 2009, concluyen que no existe ninguna diferencia de éxito entre hombres y mujeres en términos de número de tesis doctorales, además de que la distribución de los doctorandos de ambos sexos resulta homogénea en la mayoría de las diferentes áreas de conocimiento, aunque persisten diferencias entre sexos en las enseñanzas técnicas.

El grupo SI(e)TE Educación, integrado por catedráticos de Pedagogía, aporta un sugerente análisis sobre la educación para el consumo, tema relevante en la sociedad actual y al que no dedicamos el tiempo y espacio necesario para su reflexión y su urgente aplicación didáctica en cada etapa vital. Sin duda, el consumo es un fenómeno de gran peso en la vida actual de los países desarrollados y también de los que están en vías de desarrollo, síntesis de felicidad y de estatus personal. Por lo que una educación para el consumo resulta clave, e implica información, capacidad de análisis crítica de las situaciones y sensibilidad respecto a las consecuencias del consumo desmedido, que pone en peligro la supervivencia misma del planeta.

José Antonio Jordán Sierra, de la Universidad Autónoma de Barcelona, analiza, de forma amplia y propedéutica, algunas actitudes ético-pedagógicas profundas que muestran los profesores en la relación con sus alumnos en la realidad práctica diaria. Para ello sigue la propuesta de Van Manen sobre el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. A partir de esta análisis, Jordán destaca, en primer lugar, la incalculable influencia que esas actitudes densas de los profesores ejercen en la mejora académica y formativa de sus alumnos; en segundo lugar, la constatación de que sólo los profesores que poseen en grado notorio ese tipo de actitudes profundas gozan de una plena satisfacción en el ejercicio de su docencia; y, finalmente, la urgente necesidad de acentuar la formación inicial y permanente de los profesores en actitudes densas éticas-pedagógicas.

Julio Cabero, de la Universidad de Sevilla, y Sonsoles Guerra, de Cantabria, nos acercan a la realidad de la alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. En este estudio se parte de la premisa de que, si formamos a los agentes educativos en una educación en medios, podemos lograr que estos profesionales desarrollen una serie de competencias útiles y necesarias tanto para nuestra sociedad, como para el desarrollo de su tarea educadora.

El siguiente artículo, firmado por Javier Gil Flores, de la Universidad de Sevilla, se centra en el análisis de la relación entre hábitos lectores y aprendizaje. Para ello se han tomado en consideración los resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en los centros educativos andaluces a principios del curso escolar 2008/2009, en el que participaron un total de 82.961 alumnos y alumnas de centros educativos públicos y concertados, matriculados en tercer curso de la ESO. Los resultados muestran que una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. En cambio, la frecuencia con que se practica una lectura instrumental, dirigida a la mera localización de información o a la participación

en situaciones de comunicación a través de Internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje.

Los profesores Javier Argos González, M^a Pilar Ezquerra Muñoz y Ana Castro Zubizarreta, de la Universidad de Cantabria, abordan la transición entre etapas educativas y, en particular la que se realiza entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, como elemento clave y reto para el adecuado desarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas. A raíz de las observaciones, reflexiones y argumentaciones efectuadas por los estudiantes de Magisterio Educación Infantil en relación con continuidad entre las referidas etapas, constatamos cierta disfunción entre la importancia otorgada a la continuidad en los centros y sus prácticas cotidianas. De esto se desprende la necesidad de instaurar en los centros propuestas armonizadas que faciliten una adecuada transición entre etapas.

José Quintanal Díaz, Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, Universidad Complutense, parte de la convicción de que la escritura es uno de los aprendizajes que se automatizan con mayor rapidez en los primeros estadios del desarrollo infantil. Esto supone que la escuela deba estar atenta para conseguir su correcta aplicación, de modo que los pequeños integren este hábito con corrección. Tanto para diestros como para zurdos, un buen aprendizaje de esta destreza les va a suponer no sólo contar con una mejora en su comunicación, pues su escrito resultará más legible y presentará una mayor calidad técnica, sino que se prevendrá las secuelas propias de su posterior ejecución. El presente estudio analiza cómo adecuar el proceso de enseñanza de la escritura desde la escuela infantil.

Por su parte los profesores M^a José Bautista-Cerro Ruiz y Miguel Melendo Estefanía, de la UNED, presentan los resultados de la investigación sobre lo que supone ser un/a educador/a competente en la intervención socioeducativa con población juvenil en dificultad social. En la investigación se utilizó una metodología ex post facto de tipo causal-correlacional, en la que se recurrió al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación de los jóvenes, contrastando los resultados relacionados con la definición de competencias en intervención socioeducativa y las aportaciones teóricas al respecto. En ella se profundiza en las diferentes valoraciones de jóvenes y profesionales, y se concluye definiendo siete competencias específicas para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

Otro tema muy sugerente es el planteado por Paulí Davila y Luis M^a Naya, de la Universidad del País Vasco, en el que analizan los textos legales latinoamericanos en los que se recogen los derechos de la infancia desde una perspectiva educativa. Sabemos que, en América Latina, la ratificación de la

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se produjo a partir de 1989, lo que supuso cambios en los sistemas legales internos, adecuándolos a dicho tratado internacional. El logro mayor fue la aprobación, entre 1990 y 2009, de los Códigos de la Niñez, que son un modelo de norma legal, pues combina la mayoría de los derechos reconocidos a la infancia. El objetivo de este artículo es analizar la estructura y el contenido de dichos códigos, utilizando metodológicamente los ejes clave de la CDN. La conclusión principal de este artículo es que los países del área han mostrado una preocupación por resaltar los aspectos educativos en su normativa legal.

Las profesoras Lourdes Villalustre Martínez y M^a Esther Del Moral Pérez, de la Universidad de Oviedo, exponen la experiencia desarrollada en la asignatura optativa Educación en el ámbito rural (Ruralnet), ofertada en el Campus Virtual del G9. En su propuesta didáctica se formularon diversas e-actividades formativas de carácter individual (estudios de casos, mapas conceptuales, mapas mentales, etc.), y otra de carácter colaborativo (Gamaproject), atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los discentes. Tras su implementación, a lo largo de tres cursos académicos consecutivos, se analizó el nivel de satisfacción de los estudiantes con las e-actividades desarrolladas.

Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia es la preocupación que el profesor Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid expone con la idea de servir de debate a la comunidad científica pedagógica para una reforma profunda de la educación. Abordar y debatir estos temas resulta, hoy en día, imprescindibles para recuperar la verdadera esencia de la educación.

Por último, la profesora Rosario Rodríguez Lloréns, del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana, nos presenta el estudio de la educación en valores en los estudios oficiales de danza y en el folklore, con la intención de subsanar la incoherencia que presentan actualmente los estudios reglados de danza, en cuanto a las excelentes posibilidades educativas que ésta puede brindar al ser humano y la carencia en formación en valores que a menudo se observa en las aulas de los centros oficiales. A partir de este análisis propone una Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD), que se presenta como valiosa herramienta educativa para la enseñanza de la danza en los estudios oficiales.

Marta Ruiz Corbella
Subdirectora *Educación XXI*

Estudios

1

ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO EN EL DOCTORADO EN FUNCIÓN DEL SEXO

(SEX-BASED PERFORMANCE ASSESSMENT IN DOCTORAL DEGREES)

M. Paz Bermúdez, Alejandro Guillén-Riquelme, Almudena Gómez-García, Raúl Quevedo-Blasco, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buela-Casal

Universidad de Granada

RESUMEN

Introducción: Las mujeres no están representadas de manera igualitaria respecto a los hombres a lo largo de las categorías profesionales del sistema científico. Varios estudios demuestran que el primer escalón donde se verifica una disminución del número de mujeres es el doctorado. El objetivo de este estudio era evaluar el rendimiento global y por área de conocimiento en el doctorado en función del sexo. Método: Como medida de rendimiento, se comparó el número de tesis doctorales registradas en la base de datos de Tesis Españolas Ordenadas TESEO del Ministerio de Educación del Gobierno de España entre 2002 y 2009 por sexo en una muestra 3.463 doctorandos (1.724 mujeres, 1.739 hombres). Resultados: El análisis del rendimiento diferencial por sexo no mostró diferencias estadísticamente significativas a nivel global ni por áreas de conocimiento. Conclusiones: El presente estudio confirma que, cuando los doctorandos son beneficiarios de una beca predoctoral y en condiciones igualitarias, no existen diferencias de rendimiento en programas de doctorado en función del sexo.

ABSTRACT

Introduction: Unlike men, women are not equally represented in the different professional categories of the scientific system. According to several studies, the first noticeable decrease in the number of women takes place in

doctoral degrees. The aim of this study was to evaluate sex differences in performance in doctoral degrees both globally and by areas of knowledge. Method: As a measure of performance, the number of doctoral theses registered in the Ordered Spanish Theses (TESEO) data base between 2002 and 2009 was compared across sex in a sample of 3.463 PhD students (1.724 women, 1.739 men). Results: The differential analysis did not show any statistically significant difference either at the global level or any specific area of knowledge. Conclusion: This study confirms that, when PhD students are given a pre-doctoral scholarship, there is not any sex difference in performance in doctoral degrees.

INTRODUCCIÓN

La condición de la mujer en el sistema de educación y ciencia es un tópico que ha estimulado un amplio debate internacional. Entre los primeros estudios que denunciaban la escasez de mujeres en la investigación científica se encuentra un informe de Handschin (1911), publicado en la revista *Science*, donde se constataba la escasez de profesoras en las instituciones educativas en rangos profesionales elevados (Handschin, 1911). Cattel, profesor de la Universidad de Columbia, estadístico y exponente de las teorías sociológicas orientadas biológicamente, explicaba que la escasa presencia de la mujer en la ciencia era debida a su supuesta inferioridad intelectual (tal como se cita en Pérez, et al., 2003).

Desde entonces la condición social de la mujer ha mejorado mucho. Algunos pasos importantes hacia la igualdad entre sexos han sido la Carta de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (AGONU, 1948) y la Convención sobre la eliminación de todas las forma de discriminación contra las mujeres (Consejo Económico Social y de las ONU, 1979). El documento más importante y significativo en Europa sobre este tema es el Informe ETAN, que denuncia la injusticia, además de la amenaza para la excelencia, de una representación tan baja de la mujer en el sistema científico europeo (Osborn, 2001).

En España, la igualdad entre hombre y mujer está establecida por el artículo 14 de la Constitución. En 2002 la Junta del Gobierno del Consejo Superior de Investigación Científica aprobó la constitución de una comisión para “el estudio de los problemas que dificultan la carrera científica de las mujeres en el CSIC” (CSIC, 2002) y en 2003 fue creada la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas. De manera similar la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología tiene abierta desde sus inicios una línea de trabajo sobre el papel de las mujeres en la actividad científica con finalida-

des similares. Con la Orden del 7 marzo 2005 (Ministerio de la Presidencia, 2005) se adoptaron medidas para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres y se creó la Unidad de Mujeres y Ciencia, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, para vigilar la situación de la mujer en la investigación. Finalmente, la Jefatura del Estado (2007), establece mediante Ley Orgánica, lo siguiente:

“Resulta necesaria, en efecto, una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres, con remoción de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla”. (p. 12611)

El número de alumnas en la enseñanza primaria, media o secundaria y en la universidad, así como de profesoras, ha crecido de manera constante en las últimas décadas si contamos que en los años 40 en España las universitarias eran el 13% del total (Pérez, González, Miranda, Ortega y Sanz, 2006) y que en el año académico 1972-73 constituyan el 31%, donde el 40% estudiaba humanidades y solamente el 2% ciencias técnicas (Pérez, 1996). Hasta los años 80 las mujeres no llegaron al 50% de los estudiantes que terminan la enseñanza universitaria (De Pablo, 2004), constituyendo en los años 1990-1991 el 57,8% y en 2003-2004 el 59,10% de todos los licenciados (Pérez et al., 2006). En el Informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003) se afirma que las mujeres están por delante de los hombres en todos los niveles del sistema educativo excepto en las carreras técnicas, terminan con éxito sus estudios universitarios y su abandono es escaso, pero en los datos relativos a su participación en los niveles más prestigiosos del sistema científico no se mantienen estas proporciones (FECYT, 2005). Por ejemplo, en el año académico 2007-2008 las mujeres matriculadas en la universidad pública constituyan el 60% del total, el 65% de los licenciados y el 52% de los matriculados en los estudios de doctorado (Instituto Nacional de Estadística, 2009).

Pese a que el número de estudiantes mujeres y licenciadas sea mayor que el número de hombres, de estas mismas características, la proporción entre hombres y mujeres se desequilibra a lo largo de la carrera investigadora (CSIC, 2009; MEC, 2007). La figura 1 representa esta situación, donde el número de mujeres disminuye al aumentar el prestigio del puesto de trabajo del sistema científico, trazando un modelo de tijera.

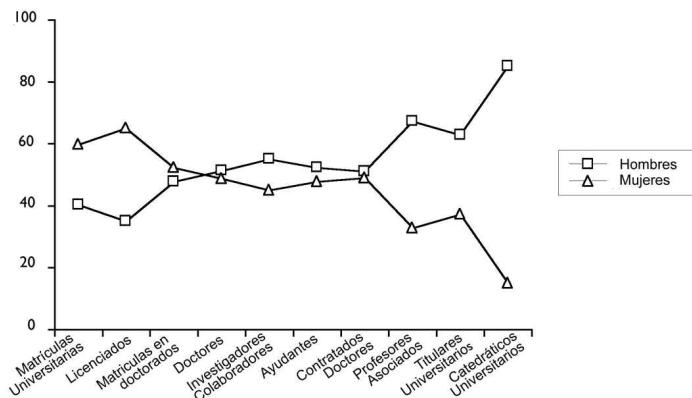


Figura 1. Distribución de hombres y mujeres en los distintos niveles de la carrera académica universitaria

En varios trabajos se indica que el primer nivel académico donde se registra una disminución de capital humano femenino es el doctorado (De Pablo, 2004; Pérez et al., 2006). A pesar de que las mujeres matriculadas sean más numerosas respecto a los hombres (el 52% del total), solamente llegan a terminar el 49% de las tesis doctorales en el año académico 2007-2008 (INE, 2009).

Existen múltiples estudios que han analizado la evolución de las Escuelas Doctorales (BuelaCasal y Castro 2008a; Castro et al., 2010) y muchos autores han evidenciado la importancia del doctorado, el grado académico más importante del sistema educativo y puerta de acceso a la carrera investigadora para la evaluación de la productividad científica tanto de las universidades (Agudelo et al., 2003; Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009; Buela-Casal 2005; Buela-Casal y Castro, 2008b; Castro y Buela-Casal, 2008; Moyano, Delgado-Domínguez y Buela-Casal, 2006), como del profesorado (Buela-Casal, 2010; Buela-Casal y Sierra, 2007; Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2010; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias, 2009b). En este sentido también se han realizado trabajos sobre la productividad de los programas de doctorado (Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Buela-Casal, 2009; Quevedo-Blasco, Del Río, Bermúdez y Buela-Casal, 2010) y en concreto sobre el rendimiento en el doctorado de los becarios de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y Formación de Personal Investigador (FPI) (Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro y Buela-Casal, 2010), además de analizarse aspectos relacionados con la contratación de investigadores (Bretz, 2010). En otros trabajos se ha mostrado que los estudios de doctorado tienen una baja tasa de éxito (Buela-Casal, 2005; González-Ra-

mos, et al., 2006). Según los datos aportados por el INE, en el año académico 2007-2008 de cada 100 alumnos matriculados en el doctorado solamente 11 obtuvieron el título de doctor en aquel mismo año (INE, 2009).

A la luz de lo expuesto hasta aquí y de la importancia del doctorado en la sociedad del conocimiento este estudio se propone analizar el rendimiento global y por áreas de conocimiento de los doctorandos en función del sexo.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

La muestra estaba compuesta por 3.463 doctorandos, de los que 1.739 eran hombres y 1.724 mujeres. Se incluyeron solamente estudiantes titulares de una beca predoctoral de la Agencia General de Estado, con el fin de obtener una muestra homogénea en cuanto a condiciones económicas y de trabajo para la realización de la tesis. Por tanto, 1.517 participantes pertenecían al programa de Formación de Personal Investigador (FPI), de los cuales 741 (48,8%) son mujeres y 776 (51,2%) son hombres. Los restantes 1.946 pertenecían al programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU), de los cuales 983 (50,5%) son mujeres frente a 963 (49,5%) hombres.

1.2. Unidades de análisis

Número de tesis doctorales registradas en la base de datos de Tesis Españolas Ordenadas, TESEO, del MEC del Gobierno de España entre el año 2002 y 2009.

1.3. Materiales

Documentación sobre concesiones de becas de doctorado a nivel nacional, extraída de los Boletines Oficiales del Estado correspondientes, donde se publica la lista de concesiones de las becas de las convocatorias de 2002 y 2003. Disponible en la dirección: http://www.boe.es/diario_boe/.

Base de datos TESEO. Disponible en la dirección: <https://www.micinn.es/teseo/irGestionarConsulta.do>.

Bases de datos del INE sobre matriculados y doctores del curso académico 2007-2008. Disponible en la dirección: <http://www.ine.es>.

1.4. Diseño

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de tipo ex-post facto, concretamente un estudio historiográfico bibliométrico según la clasificación de Montero y León (2007). Para la redacción de este texto se han seguido los criterios propuestos por Ramos-Álvarez, Moreno-Fernández, Valdés-Conroy y Catena (2008).

1.5. Procedimiento

Se seleccionaron las convocatorias de los programas FPU y FPI de las convocatorias de 2002 y 2003 y se identificaron los nombres completos de los becarios a través de la página web del MEC. Se buscaron los nombres obtenidos en el sistema de gestión de tesis doctorales a nivel nacional TES-EO desde 2002 hasta 2009. Se realizaron dos búsquedas, ejecutadas separadamente por dos investigadores, para evaluar el grado de consenso entre ambos. Los resultados obtenidos mostraron que el porcentaje de acuerdo entre las dos búsquedas realizadas fue del 98,6%. En aquellos casos en los que no existió consenso en la primera búsqueda, se realizó una nueva de forma conjunta, llegando finalmente a un consenso en el 100% de los casos. Cada doctorando fue clasificado según el sexo, la obtención del título de doctor y la fecha de finalización de la tesis. Una vez obtenidos los datos se realizaron los análisis del rendimiento global y la distribución de los doctorandos en las diferentes áreas de conocimiento según el sexo de los doctorandos.

2. RESULTADOS

Se realizó el análisis del rendimiento diferencial por sexo. En el grupo de las mujeres el 41,7% logró el título de doctor mientras que en el grupo de los hombres estos fueron el 40%. Se efectuó la prueba chi-cuadrado y resultó que los dos grupos no difieren de manera estadísticamente significativa ($\chi^2_{(1; n = 3463)} = 1,014; (p = 0,314)$).

Seguidamente se repitieron los análisis de forma separada para cada una de las áreas de conocimiento establecidas por el Consejo de Coordinación Universitaria. Para ello únicamente se utilizaron los becarios FPU, ya que en los datos de los FPI no se recoge información sobre el área de conocimiento de los mismos. Así pues, se analizó la frecuencia de concesiones por área y sexo (Tabla 2). En ella se observa que en humanidades, ciencias experimentales y ciencias sociales y jurídicas no hay apenas diferencias, mientras, en las enseñanzas técnicas hay un 22% más de hombres que mu-

Becarios Predoctorales (2002-2003)					
	Doctorados	No Doctorados	Total	$\chi^2(g.l;n)$	p
Hombres	696 (40,0%)	1.043 (60,0%)	1.739 (100%)	1,014 (1; 3463)	0,314
Mujeres	719 (41,7%)	1.005 (58,3%)	1.724 (100%)		
Total	1.415 (40,9%)	2.048 (59,1%)	3.463 (100%)		

Tabla 1. Frecuencia (porcentaje) doctorados entre el año 2002 y 2009 según sexo (de las convocatorias de becas FPU y FPI de los años 2002 y 2003).

jeres. Sucede lo contrario en las ciencias de la salud, donde hay un 38% más de mujeres. Para comprobar estadísticamente si estas diferencias son significativas se recurrió a la chi-cuadrado. Esta prueba confirmó que hay diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(4; n = 1946)} = 35,290; p = 0,000$) en las concesiones de las becas FPU en función del sexo y del área de conocimiento.

Área	Hombre (%)	Mujer (%)	Total
Humanidades	165 (46,3)	191 (53,7)	365
Ciencias experimentales	442 (49,8)	446 (50,2)	888
Ciencias sociales y jurídicas	129 (48,1)	139 (51,9)	268
Enseñanzas técnicas	189 (61)	121 (39)	310
Ciencias de la salud	39 (31)	87 (69)	126

Tabla 2. Frecuencia (porcentaje) de becas FPU por área y sexo (convocatoria 2002 y 2003)

Una vez vistas las diferencias en las concesiones se pasó al análisis del rendimiento diferencial por área y sexo (Tabla 3). Para realizar las comparaciones por sexo se calcularon cinco chi-cuadrado (una por cada área de conocimiento). En los resultados se observa que no hay diferencia en el rendimiento de hombres y mujeres en cada una de las áreas de conocimiento.

Área	Sexo	Doctor Sí (%)	No (%)	χ^2*	p**
Humanidades	Hombre	35 (21,2)	130 (78,8)	0,760 (1)	0,383
	Mujer	48 (25,1)	143 (74,9)		
	Total	83 (23,3)	273 (76,7)		
Ciencias experimentales	Hombre	192 (43,4)	250 (56,6)	0,527 (1)	0,468
	Mujer	183 (41)	263 (59)		
	Total	375 (42,2)	513 (57,8)		
Ciencias sociales y jurídicas	Hombre	34 (26,4)	95 (73,6)	0,007 (1)	0,932
	Mujer	36 (25,9)	103 (74,1)		
	Total	70 (26,1)	198 (73,9)		
Enseñanzas técnicas	Hombre	87 (46)	102 (54)	1,744 (1)	0,187
	Mujer	65 (53,7)	56 (46,3)		
	Total	152 (49)	158 (51)		
Ciencias de la salud	Hombre	17 (43,6)	22 (56,4)	0,136 (1)	0,713
	Mujer	41 (47,1)	46 (52,9)		
	Total	58 (46)	68 (54)		

*Grados de libertad = 1 para todas las comparaciones.

** p = probabilidad asociada a la chi-cuadrado.

Tabla 3. Comparación de doctores por área y sexo entre los becarios FPU de las convocatorias 2002 y 2003

En los resultados se observa que no hay diferencias significativas en el rendimiento de hombres y mujeres en cada una de las áreas de conocimiento (Figura 2).

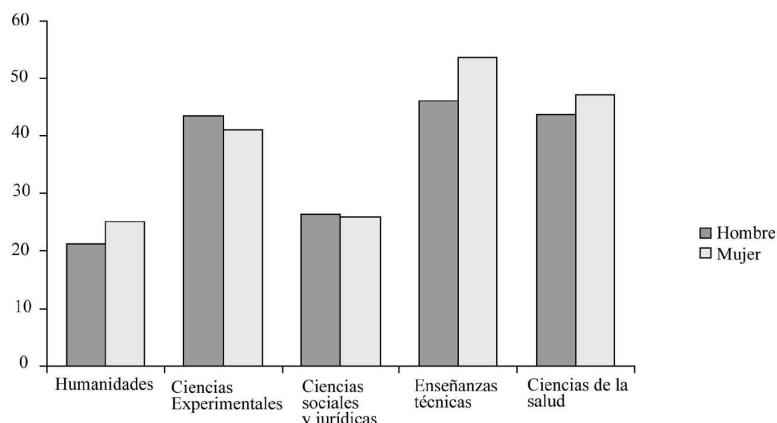


Figura 2. Comparación del porcentaje de doctores becados FPU del 2002 y 2003 por áreas de conocimiento según el sexo en le periodo 2002-2009.

3. DISCUSIÓN

Como se ha expuesto en los resultados, no se evidencia ninguna diferencia significativa en el número de tesis doctorales realizadas por hombres y mujeres, demostrando la misma tasa de éxito. Otro resultado interesante hallado en este trabajo es que hombres y mujeres se distribuyen de manera homogénea en las áreas de humanidades, ciencias experimentales y ciencias sociales y jurídicas pero no se encuentra la misma distribución en las áreas de las enseñanzas técnicas y de ciencias de la salud. Un estudio previo obtuvo resultados parecidos ya que halló equidad por sexo en las tesis doctorales presentadas entre el 1990 y el 2004 (Villarroya, Barrios, Borrego, Frías, 2008). Por el contrario, en otros trabajos se observó que, a pesar de que el número de las mujeres matriculadas en el doctorado supera al de los hombres, el porcentaje de las que consiguen el título de doctora es menor (Pérez et al., 2003). Además, según el INE las mujeres matriculadas en el doctorado constituyen el 52% del total, mientras que la tasa de doctoras es un poco inferior al de los hombres (49%) (INE, 2009). No obstante, en este estudio no se igualaron las condiciones económicas.

Algunos autores se preguntan si la desigualdad de representación de los dos sexos en la ciencia sea debida a una diferencia real en la producción científica. En un estudio de Bermúdez, Castro y Buela-Casal (2007), donde se analiza la producción científica de hombres y mujeres pertenecientes a las universidades españolas incluidas en el *Academic Ranking of World Universities* (Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, 2008) se evidencia que las mujeres tienen un número de tramos de investigación superior al de los hombres. Las mujeres resultan ser también más exigentes respecto a los criterios para evaluar la carrera científica y valoran más un modelo de selección de tipo meritocrático para acceder a los cuerpos docentes universitarios respecto a los hombres (Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesiás, 2009a). En otros resultados obtenidos por Bordons, Morillo, Fernández y Gómez (2003) donde no se encuentra ninguna diferencia significativa entre hombres y mujeres en la producción científica en las áreas de ciencias naturales y química de los investigadores del CSIC. Además, los intentos por explicar la presencia desigual de la mujer en ciertos ámbitos científicos con teorías referidas a la diversidad sexual en habilidades cognitivas no han logrado su objetivo, ya que se ha demostrado que no hay alguna diferencias entre sexos en cuanto a las habilidades matemáticas (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis, Williams, 2008). Otros autores intentan comprender esta desigualdad a partir de los procesos de socialización. El estereotipo relativo a que las niñas y las mujeres tienen mayores dificultades que los hombres con la aritmética persiste entre los padres e influye muchísimo tanto en las actitudes (Jacobs y Eccles, 1992), como en las futuras elecciones del tipo de estudios de los hijos (Bleeker y Jacobs, 2004). El hecho de que no haya modelos femeninos de referencia en

el mundo de la ciencia podría ser otro motivo de desmotivación por parte de las chicas que podrían emprender carreras científico-técnicas (Blickenstaff, 2005). Otros autores explican la desigualdad de representación de los dos sexos en la ciencia con el hecho de que el conflicto entre vida laboral y familiar afecta más la vida profesional de las científicas y académicas que la de los hombres (Wolfinger, Mason y Goulden, 2009).

A partir de los resultados del presente estudio, parece que cuando las doctorandas tienen dedicación plena a su trabajo de doctorado, gracias a ser beneficiarias de una beca predoctoral, no existen diferencias en la tasa de éxito por sexo. Sin embargo, aquellas mujeres que no perciben ayudas específicas para conseguir el doctorado tienen más dificultades que los hombres para compatibilizar sus estudios, sus profesiones o sus responsabilidades familiares, por lo que su rendimiento es menor.

NOTAS

1. El estudio ha sido financiado parcialmente por la Dirección General de Universidades. Referencia: EA2008-0208.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortiz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. y Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15, 595-609.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/charter/intro.shtml>. [Consulta 2009, 20 de abril].
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. [Consulta 2009, 20 de abril].
- Bermúdez, M.P., Castro, A. y Buela-Casal, G. (2007). Análisis de la productividad científica por género en las mejores universidades españolas, en M. P. Bermúdez y A. Castro (Comps.), *Evaluación de la calidad de la educación superior y la investigación científica (IV Foro)* Granada: Fundación Empresa-Universidad de Granada, 81.
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEEES. *Revista Psicodidáctica*, 14, 193-210.
- Bleeker, M. M. y Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97-109.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky a pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17, 369-386.
- Bordons, M., Morillo, F., Fernández M. T. y Gómez, I. (2003). One step further in the production of bibliometric indicators at the micro level: differences by gender and professional category of scientists. *Scientometrics*, 57, 159-173.
- Bretz, B. (2010). Análisis de las fortalezas institucionales para la contratación de investigadores. *Aula Abierta*, 38, 65-74.
- Buela-Casal, G. (2005). Recomendaciones para superar un programa de doctorado, en G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado*. Madrid: Eos, 153-167.
- Buela-Casal, G. (2010). Índices de impacto de las revistas científicas e indicadores para medir el rendimiento de los investigadores. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 3-19.
- BuelaCasal, G. y Castro, A. (2008a). Análisis de la evolución de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad en las universidades españolas y propuestas de mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 496.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008b). Criterios y estándares para la obtención de la Mención de Calidad en Programas de Doctorado: Evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 127-136.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J. C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicothema*, 19, 537-551.
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.

- Castro, A., Guillen-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38, 17-28.
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>. [Consulta 2009, 18 de junio].
- Consejo Superior de Investigación Científica (2002). *Proposición de la constitución de la Comisión Mujeres y Ciencia del CSIC*. Disponible en: <http://www.csic.es/mujerCiencia.do>. [Consulta 2009, 20 de junio].
- Consejo Superior de Investigación Científica (2009). *Informe mujeres investigadoras 2009. Mujeres y Ciencia*. Disponible en: http://www.csic.es/documentos/mujerCiencia/informe_mujeres_2009.pdf. [Consulta 2009, 5 de abril].
- De Pablo, F. (2004). En la ciencia todavía no existe el tanto monta-monta tanto. *Torre de los Lujanes: Boletín de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, 53, 81-90.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2005). *Mujeres y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Disponible en: <http://www.fecyt.es/fecyt/seleccionar-Menu2.do?strRutaNivel2=;Publicaciones;EstudiosInformes&strRutaNivel1=;Publicaciones&tc=publicaciones>. [Consulta 2009, 21 de marzo].
- González-Ramos, A. M., González de la Fe, T., Fernández-Esquinas, M., Peña-Vázquez, R., Bonnet-Escuela, M. y Van Oostrom, M. (2006). *Política de recursos humanos y carrera investigadora*. Memoria del proyecto EA2006-0099, BOE 11 de abril 2006. Disponible en: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~221~~>. [Consulta 2008, 15 diciembre].
- Guillen-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A. y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Handschin, C. H. (1911). Academic and industrial efficiency. *Science*, 9, 892-893.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B. y Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 25, 494-495.
- Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University. (2008). *Academic Ranking of World Universities*. Disponible en: <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2008/2008Main.htm>. [Consulta 2009, 20 de enero].
- Instituto Nacional de Estadística. (2009). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2007-2008*. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405/a2007-2008&file=pcaxis>. [Consulta 2009, 20 de marzo].
- Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva*.

va de mujeres y hombres. BOE núm. 71 de 23 de marzo de 2007. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?colección=ibrex&id=2007/06115. [Consulta 2009, 20 de junio].

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Académicas en cifras 2007*. Disponible en: <http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/umyc/files/2007-academicas-en-cifras.pdf>. [Consulta 2009, 23 de abril].

Ministerio de la Presidencia. *Orden APU/256/2005, de 7 de marzo, por la que se dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros de 4 de marzo de 2005, por la que se aprueba el plan para la igualdad de género en la Administración General del Estado.* BOE núm. 57 de 8 de marzo de 2005. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/03/08/pdfs/A08111-08114.pdf>. [Consulta 2009, 23 de abril].

Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

Moyano, M., Delgado, C. J. y Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 111-120.

Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A. y Buela-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de doctorado en Psicología Clínica y de la Salud en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 161-173.

Olivas-Ávila, J. A. y Musi-Lechuga, B. (2010). Producción en tesis doctorales

de los profesores funcionarios de psicología en España más productivos en la Web of Science. *Psicothema*, 22, 917-923.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *Informe PISA 2003*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>. [Consulta 2009, 24 de mayo].

Osborn, M. (2001). *Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Pérez, E. (1996). De la biología imaginaria a la sociología real: obstáculos para el acceso de las mujeres a la ciencia, en M. A. García de León, M. García de Cortázar y F. Ortega (Eds.), *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, 219-242.

Pérez, E., González, M., Miranda, M. J., Ortega, E. y Sanz, V. (2006). La cuestión de género en la investigación española, en J. Sebastián y E. Muñoz (Eds.), *Radiografía de la investigación pública en España*. Madrid: Biblioteca Nueva, 122-147.

Pérez, E., González, M., Santesmases, M. J., Martín, A., de Villota, P. y Guill, A. (2003). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Disponible en: http://www.csic.es/documentos/mujer-Ciencia/2003_Mujeres_en_CyT_en_España.pdf. [Consulta 2009, 19 de marzo].

Quevedo-Blasco, R., Del Río, L., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2010). Relación entre los programas de doctorado con Mención de Calidad y la productividad de tesis doctorales. *Revista Digital Universitaria*, 11, 1-14.

- Ramos-Álvarez, M. M., Moreno-Fernández, M. M., Valdés-Conroy, B. y Cateña, A. (2008). Criteria of the peer-review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology: a guide for creating research papers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 751-764.
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P. y Santos-Iglesias, P. (2009a). Diferencias por sexo en los criterios y estándares de productividad científica y docente en profesores funcionarios en España. *Psicothema*, 21, 124-132.
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P. y Santos-Iglesias. P. (2009b). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 49-59.
- Villarroya, A., Barrios, M., Borrego, A. y Frías, A. (2008). PhD theses in Spain: A gender study covering the years 1990-2004. *Scientometrics*, 77, 469-483.
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A. y Goulden, M. (2009). Stay in the game: gender, family formation and alternative trajectories in the academic life course. *Social Force*, 87, 1591-1621.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, estudios de doctorado, mujeres, ciencia.

KEYWORDS

Higher Education, PhD studies, Women, Science.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

M. Paz Bermúdez, Licenciada y Doctora en Psicología, en la actualidad Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Su principal línea de investigación se desarrolla en el campo de la prevención del VIH con población adolescente. Es investigadora principal de varios proyectos de investigación subvencionados, entre otros organismos, por el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Dirección General de Universidades.

Alejandro Guillén-Riquelme, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Sus investigaciones se centran principalmente en la evaluación de la ansiedad y el estudio de variables que influyen en la calidad de la educación superior y la investigación.

Almudena Gómez-García, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Desarrolla sus investigaciones en el ámbito de la evaluación de programas y la evaluación de la educación superior y la investigación.

Raúl Quevedo-Blasco, Personal Docente Investigador del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Sus ámbitos de estudio son, entre otros, la apnea del sueño y la evaluación de la educación superior y la investigación.

Juan Carlos Sierra, Doctor en Psicología y Profesor Titular de Evaluación Psicológica en la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en el área de la sexualidad, el sueño y la evaluación de la ciencia. Ha editado o coeditado siete monografías sobre estas temáticas y publicado un centenar de artículos científicos. Es el actual editor del *International Journal of Clinical and Health Psychology*.

Gualberto Buela-Casal, Catedrático de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Entre sus líneas de investigación destaca la apnea del sueño y su relación con otras variables, el VIH/Sida, la impulsividad/reflexividad y la evaluación de la educación superior y la investigación, en lo que respecta a evaluación de profesorado, másteres con mención de calidad y escuelas doctorales, entre otros.

Dirección de los autores: Facultad de Psicología.
Universidad de Granada.
e-mail: maripaz@ugr.es

Fecha de Recepción del artículo: 14. Diciembre. 2010
Fecha de Aceptacion del artículo: 16. Diciembre. 2010

2

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

(EDUCATION FOR CONSUMPTION)

J. L. Castillejo, A. J. Colom, P. M^a Alonso Pérez-Geta, T. Rodríguez Neira, J. Sarramona, J. M. Touriñán y G. Vázquez

*SI(e)TE Educación*¹

RESUMEN

El consumo es un fenómeno de gran peso en la vida actual de los países desarrollados y también de los que están en vías de desarrollo, sinónimo de felicidad y de estatus personal. Por todo ello el consumo merece ser objeto de la educación. En la educación para el consumo resulta clave la implicación familia-escuela, puesto que los padres marcan las primeras pautas en este terreno, junto al contexto social y los medios de comunicación. La educación para el consumo implica información, capacidad de análisis crítica de las situaciones y sensibilidad respecto a las consecuencias del consumo desmedido, que pone en peligro la supervivencia misma del planeta. El consumo se enfrenta así con la escala de valores que la educación debe defender.

ABSTRACT

Consumption is a phenomenon of great relevance in the current life of the developed countries and also of those that are in the process of development, synonym of happiness and personal status. Due to this fact, consumption oughts to be an object of education. In the education for consumption the family-school implication is of most relevance, since parents establish the first guidelines and criteria in this matter, together with the social context and the media. The education for consumption implies information, capacity of critical analysis of situations and sensitivity with respect to the consequences of the immoderate consumption, which puts in danger the very survival of the planet. Consumption faces this way the scale of values that education must defend.

INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 se ha ido desarrollando un creciente interés por analizar y proponer modelos de conducta de compra y consumo en niños y adolescentes. Ello es lógico si pensamos que los estímulos a que se enfrentan diariamente los menores resultan abrumadores y que las nuevas generaciones han ido asumiendo un papel cada vez más activo como consumidores, propiciado por un contexto sociocultural que refuerza el ocio y el consumo sobre otros valores (Brée, 1993).

Ciertamente, estamos ante una nueva cultura que conlleva una transformación radical del código ético de los individuos, en el que el consumo se convierte en elemento fundamental de la conformación de los valores sociales (Fernández, 2002). Y este contexto social parece abocar a los niños a ser consumidores insaciables, de ahí la importancia de los agentes de socialización (familia, escuela, etc.) como modulados de la conducta en este terreno.

Uno de los primeros modelos de socialización del consumidor fue propuesto por Moschis y Churchill en 1978 (cit. por Brée, 1993) y ha sido ampliamente utilizado en la literatura científica. Los autores incluyen tres elementos en su esquema: a) los antecedentes, constituidos por un lado por variables estructurales de tipo social (la clase social, el tamaño y la estructura familiar) y por otro la edad y la etapa del ciclo vital. Estas variables representan el *contexto* en el que tiene lugar el proceso de socialización propiamente dicho. b) los agentes socializadores, el sujeto y las relaciones (de modelado, refuerzo e interacción social) que se produce entre éstos. Por último, c) los resultados que produce el proceso de socialización y que cifran en aprendizajes (cogniciones y conductas), incluyendo una amplia variedad de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Si nos centramos específicamente en la influencia ejercida por la familia en el consumo de los menores, diversas investigaciones se han centrado específicamente en dos procesos: el modelo de comunicación familiar y el estilo parental (McLeod and Chaffee, 1972). Estos autores distinguen 4 tipos de estilos de comunicación familiar (*laissez-faire*, protectora, plural y de consenso) a partir de dos dimensiones de comunicación: la socio-orientada y la concepto-orientada. Estos estudios parecen concluir que ambientes de comunicación familiar diferentes propician conductas diferentes en los niños. Faltan, no obstante, en nuestro ámbito modelos educativos capaces de afrontar el tema del consumo en la educación en toda su dimensión, de ahí la necesidad de trabajar la *educación para el consumo*, un ámbito que resulta ser tan fundamental en nuestra sociedad.

1. EL CAMBIO DE MENTALIDAD COMO RETO Y OBJETIVO

1.1. El consumo como fenómeno del mundo actual

“Toda nuestra economía se basa en lo que los especialistas en mercadotecnia llaman en su jerga “impulso de compra” y no es, en realidad, sino la sistematización del capricho” (Meirieu, 2010, 80). El consumo ha existido siempre, forma parte de la existencia humana, pero en la actualidad se ha convertido en dinamizador singular del contexto social. Por un lado, se ha establecido en el imaginario colectivo la creencia - estrechamente vinculada al desarrollo industrial y económico - de que la acumulación de bienes de mercado es fuente de felicidad y sinónimo de éxito personal. Por otro, el fenómeno del consumo es global; el fenómeno que entendemos por globalización ha disuelto y expandido los límites territoriales de los modos de producción, distribución y consumo. Aunque la sociedad de consumo no se reduzca ni a la necesidad de expansión ni al espectáculo de la acumulación, sino que además despliega toda una estrategia de seducción ante la múltiple elección que la abundancia permite.

La elección, cada vez con más opciones, prolifera en el mercado actual que se caracteriza tanto por reducir las tendencias dirigistas como por acrecentar la circulación, la diversidad, la selección libre de productos y la implicación personal. Así, en sus últimos estudios sobre publicidad, el sociólogo Irving Goffman señala la importancia que está cobrando la implicación del consumidor; por ejemplo, las formas más sofisticadas de publicidad actual crean “marcos sin determinar” que invitan al consumidor a participar para completar el cuadro. De este modo actúan ciertos anuncios paradójicos, como los que venden un coche mostrando el Sáhara y no el coche. En ellos, lo que atrae al consumidor es su propio papel activo: el movimiento y el enfrentamiento a algo incompleto infunde un dinamismo y energía a la imaginación, que contrariamente la inmovilidad y la solidez amortiguan. El consumidor participa en el acto de crear una marca.

Sin embargo, el consumidor, al entrar en este juego del mercado de la imaginación, puede perder el sentido de la proporción y llegar a tomar como objeto de valor real el dorado y no su plataforma (Sennet, 2006). Buena muestra de ello es que el aumento de consumo se haya convertido en pauta de actuación que no precisa justificación. Como señala Veblen (2004), cuando un individuo que se puede permitir el gasto decide poner freno al consumo, su decisión precisa de explicación so pena de ser tildado de tacaño. Por el contrario, una pronta respuesta al estímulo de aumentar el consumo se acepta como normal. Esto sugiere que el nivel de gasto que normalmente guía nuestros deseos no es el nivel ya alcanzado, sino más bien un

ideal de consumo que está más allá de nuestro alcance o cuyo logro requiere algún esfuerzo extraordinario. El motivo de esta aspiración es la emulación: el consumidor se compara con quienes le rodean, considera quiénes acumulan más y quiénes menos, y pugna por superarlos, de forma que la consecución de ese logro ha traído consigo cambios profundos en la concepción de la sociedad y de la misma distribución del trabajo. Así, Lipovetski señala que la sociedad de consumo ha puesto fin al prestigio secular de la "mujer de su casa". Dos han sido principalmente los factores determinantes en este desprecio. En primer lugar, la tendencia a favorecer el trabajo femenino como fuente de ingresos supplementarios, pero imprescindibles para participar en los sueños de la sociedad de la abundancia; en segundo lugar, la descalificación de la ideología sacrificial subyacente en el modelo de la "perfecta ama de casa", al priorizarse desde la sociedad la escala de los valores del bienestar, del ocio, de la felicidad individual (Lipovetsky, 1997).

Todos somos consumidores, de igual forma que todos somos ciudadanos de un mundo globalizado, y los principios que rigen la economía global no son muy diferentes de los que gobiernan, a pequeña escala, la economía familiar; en ambos casos, consumir por encima de las posibilidades acaba pasando factura tarde o temprano. Desde una visión global del fenómeno, el consumo vuelve a ser un factor de cambio, esta vez de las condiciones ambientales del planeta, ya que el consumo desorbitado nos abocará a un desarrollo no sostenible, cuyas consecuencias afectarán a las generaciones venideras. No se puede negar que el consumo es una actividad necesaria sin la cual no hay desarrollo posible, pero exige responsabilidad, tanto por parte de las industrias como de los usuarios de los productos y servicios.

Se impone, pues, encontrar un punto de equilibrio entre ambas dimensiones, siempre sin abandonar la visión integral del fenómeno. De ahí la necesidad básica de autolimitar las aspiraciones egoísticas, y de tener siempre presente el gran privilegio que supone poder preocuparse de cuestiones como el consumo mientras millones de personas en el mundo carecen de los mínimos necesarios para subsistir. No obstante, con el paso del tiempo, tanto este ideal de autolimitación responsable de las necesidades como la denuncia de los excesos de la sociedad de consumo – ya planteados en la década de 1970 – se han ido relegando a un segundo plano. Una de las manifestaciones más evidentes es que los ataques contra el mercado y la creación de pseudonecesidades ha dado paso a la fiebre por los productos *bio*, las tiendas ecológicas y la dietética sana. En realidad, lo que ha terminado sucediendo es que se ha reciclado la cultura ecológica haciéndola compatible con los deseos individuales del bienestar y el crecimiento de la tendencia consumista. Dicho de otro modo, seguimos inmersos en la espiral del consumo, si bien ahora está orientada a las bioindustrias, los eco-productos y la

oferta de mejores tecnologías, ligeras y limpias. De hecho, se trata solamente de una nueva modalidad de consumo: el ecoconsumismo. Con todo, la ecología del consumo no ha conseguido restar importancia a la necesidad de autolimitar el consumo general de forma responsable.

El consumo se convierte en un factor clave en la sociedad que no sólo afecta al patrimonio natural y cultural - que, sin duda, debemos preservar - sino que tiene implicaciones en la vida personal y social de los individuos. El consumo está claramente vinculado con la creación de las identidades personales y con la realidad social de los individuos, puesto que los productos, los anuncios y las marcas ayudan a construir la personalidad y a dotar al individuo de un determinado sentido de sí mismo, sobre todo en los segmentos más inmaduros y acríticos de la población. Y, precisamente por ello, la educación no puede permanecer al margen del hecho del consumo. Sentar las bases de la *educación para el consumo* es un reto esencial para cualquier ciudadano y para la sociedad entera.

1.2. Necesidad de que la educación se ocupe del consumo responsable

El acto de consumir no es una característica que defina al ser humano, sino un rasgo del que participan todos los seres vivos. Pero consumir de forma racional es consecuencia de la libertad, que sí constituye una cualidad específicamente humana. Pero la libertad, en este como en otros campos, tiene como correlato la responsabilidad, ya que el ser humano, al no tener la conducta de respuesta programada por el medio, como diría Aranguren, tiene que "*iuste facere*", tiene que justificar sus actos. El ejercicio de la libertad responsable precisa información y formación; en una palabra, exige educación.

Todo sujeto de nuestros días y nuestro mundo desarrollado precisa educarse para adquirir competencias que le permitan usar y construir experiencia axiológica del acto de consumo. La perspectiva educativa no puede olvidar que en el momento actual el consumo no se reduce sin más a la adquisición de productos o signos superficiales, sino que ha de entenderse más bien como un proceso sistemático de personalización no siempre optimizante, porque con frecuencia sigue la línea de expansión de la estricta lógica individualista se retroalimenta y acaba siendo un instrumento más al servicio del propio consumo. El consumo se ha hecho emotivo, la lógica del consumo ha propiciado la aparición de un individuo fundamentalmente voluble, sin ataduras profundas con personalidad y gestos fluctuantes (Lipovetsky, 2006).

El consumo se vincula directamente con factores de personalidad, con una forma de entender la vida que se proyecta sobre los valores y actitudes personales. Ante la multiplicidad de objetos de consumo que exhiben los medios de comunicación, el individuo se vuelca sobre sí mismo, busca su bienestar, se hace administrador de sus necesidades alimentarias, estéticas, afectivas, etc. La inmersión en este proceso se lleva a cabo mediante la persuasión y la seducción, apelando a la salud, la belleza, la seguridad y el bienestar, e invocando sentimientos y necesidades de todo tipo. Hoy, ya finalizando la primera década del siglo XXI, en gran medida el consumo se supedita a las afinidades e identificaciones afectivas con aquellos productos y marcas que saben proyectar la entidad identitaria del consumidor y reinterpretarla de forma adecuada.

Las identidades modernas son mucho más móviles, personales e inestables. El ser humano contemporáneo está constantemente definiéndose a sí mismo. Trata de dar sentido a su vida contando con los nuevos espacios urbanos, entre ellos, los espacios de consumo. El consumo, es hoy también emotivo. Se presenta cada vez más como un campo de libre opción, como la posibilidad de ser un agente libre, como una ganancia en autonomía individual. Se convierte en un nuevo vector de aceleración de la individualización personal. Desde esta perspectiva, el consumo y la seducción pueden entenderse dentro de la lógica de la personalización, de la emancipación individual extensiva a todas las categorías de edad y sexo. En efecto, hoy las niñas y los niños son clientes, compradores y gastadores; seducidos por el consumo, actúan desde muy pronto como pequeños consumidores. En la actualidad, los niños y adolescentes tienen más confianza en sí mismos, están más informados como consumidores, son más pragmáticos y consentidos. Crecen en una sociedad de consumo que los obliga a establecer un contacto temprano con el dinero.

La socialización de los consumidores infantiles se puede entender como el proceso de información por el que adquieren conocimientos y habilidades relevantes para su funcionamiento como consumidores. Los niños conviven desde muy pronto con la seducción que ejercen las estrategias del consumo. Las cifras hablan por sí solas; desde hace ya unos pocos años, más de la mitad de los niños en nuestro país tiene ordenador, y casi el 50% videoconsola (Pérez Alonso-Geta y otros, 2007). Una tercera disponen de móvil y de televisor en el propio dormitorio. La conexión a internet en el hogar está ya al alcance del 30% de los niños de 7 a 14 años, y la cifra se eleva hasta el 41,4% en el segmento de los 12 a los 14.

De esta lógica de la seducción que producen los aparatos tecnológicos vinculados al consumo se ha impregnado también la educación, enormemente atenta a los deseos de niños y adolescentes; se ha vuelto suave y tole-

rante ante el hecho del consumo. Pero la educación no debiera renunciar a su misión de perfeccionar integralmente al educando también ante el hecho del consumo. Al final, el proceso educativo de personalización debe resolverse en un individuo informado, autónomo, libre administrador de su vida y consumidor responsable. Sentar las bases de la educación para el consumo en la ciudadanía es un objetivo de presente y de claro futuro.

Por consiguiente, formar consumidores responsables y conocedores de las consecuencias de sus actos se erige hoy en una de las metas de la educación. Se debe aprender a consumir con prudencia y responsabilidad y a ser exigente. Sólo gracias a una formación pertinente en este terreno puede el ser humano ser libre y responsable como consumidor, ya que la presión de la publicidad, los grupos de referencia, los medios de comunicación, etc., tiene tal fuerza de persuasión que, sin la suficiente base formativa, dejan escaso margen a la decisión libre y responsable del individuo. Por ello, las escuelas con iniciativas más integrales e inquietas se ocupan de educar para el consumo mediante la inclusión de propuestas en sus actividades curriculares y reflexivas.

Frente a la espiral consumista tenemos que entender el consumo como una actividad que nos ayuda a crecer y realizarnos, tanto si lo consideramos como la etapa final de un proceso económico (producir un bien o servicio que es útil al consumidor) como si lo consideramos un proceso tecnológico (transformación de un producto en otro bien útil o servicio mediante su consumo). Como ya se ha indicado antes, inexorablemente tenemos que producir para consumir y consumir para producir. Y este sentido circular, o de doble dirección del consumo reclama un cambio de mentalidad que se presenta como objetivo y como reto a la vez.

2. CLAVES DE LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

2.1. Necesidad de la colaboración escuela-familia en la educación para el consumo

La educación para el consumo se logra, ante todo, con el ejemplo, con la vivencia directa en un ambiente de moderación y responsabilidad respecto a los bienes y servicios consumidos. Los padres son los primeros modelos que imitar, los que determinan en mayor medida un futuro consumo responsable o irresponsable. Según estudios recientes (Pérez Alonso-Geta y otros, 2007), a los niños se les compra cada vez con mayor asiduidad ropa de marcas caras. Y es que las estrategias de *marketing* infantil tratan de llegar a los padres sabiendo que éstos, a su vez, influirán en el pensamiento de los ni-

ños. Este modelo de comunicación publicitaria parte de la idea de que los padres determinan esencialmente lo que piensan y hacen los niños. Los esfuerzos de promoción se dirigen a los padres como mediadores, contando con la seguridad y persuasión que da al niño el hecho de que la información sobre el producto proceda de sus padres. Otra estrategia consiste en intervenir en padres e hijos simultáneamente, ya que los niños influyen también en la conducta consumista de los padres: los niños son prescriptores, no sólo de juguetes y ropa deportiva, sino también de comida, electrónica, e incluso de los coches familiares. De hecho, en el momento actual, prácticamente todas las firmas de ropa de lujo han desarrollado líneas de negocio específicamente dirigidas a los niños. Estos conocen y valoran desde edades tempranas los anagramas de estas marcas y los padres están dispuestos, en muchos casos, a adquirir estos productos. En la tabla nº 1 se presentan algunos datos de consumo en niños de 5 a 7 años.

	SI		A VECES		NO	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Realmente es importante para mí tener muchas cosas (juguetes/ropa, etc.)	54,0	38,4	19,2	28,4	25,6	33,2
Me gusta tener muchos juguetes aunque no los utilice	51,2	39,3	23,2	24,6	24,5-	36,1
Tendría más amigos si tuviera más cosas	40,0	30,2	13,2	18,4	44,4	50,3
Mis padres me dan todo lo que pido	20,5	17,6	41,8	35,7	37,2	45,6

Tabla 1. Opiniones generales sobre consumo de los niños entre 5 y 7 años.
(Pérez Alonso-Geta, 2010a)

Parece claro que la escuela, por sí sola, no podrá lograr una educación para el consumo eficaz si no establece una auténtica acción coordinada con las familias, porque de ellas proceden los recursos económicos y la socialización de los modos de conducta que hacen posible el consumo. Pero, además, hay razones de peso estrechamente pedagógicas: si la escuela acomete un programa sistemático de educación para el consumo, será necesaria una implicación directa de las familias para llevarlo a término, lo que supone acordar conjuntamente los contenidos y las acciones que se hayan de re-

alizar y, sobre todo, supone adquirir un compromiso para que las decisiones familiares no entren en contradicción con los principios que pretende fomentar la educación escolar.

2.2. Necesidad de información para saber consumir

La ignorancia fomenta el consumo irracional y excesivo. La educación para el consumo, por tanto, debe incluir una importante carga informativa, necesaria para tomar decisiones con conocimiento de causa.

El consumo responsable implica un proceso de generación y transferencia de información. Esta información ha de ser veraz y adecuada al consumidor y a los distintos tipos de agentes y mediadores en el proceso. Análogamente a lo que sucede en otros procesos interpersonales la comunicación entre el agente vendedor y el agente comprador o entre vendedor, mediador y comprador es un tipo de relación asimétrica. En esta relación, normalmente el vendedor y el mediador poseen más y mejor información que el comprador; tal asimetría puede ser más acusada en procesos de mayor complejidad, como aquellos en que concurren fabricantes, distribuidor, vendedor y comprador. Llevada la cuestión al límite, puede suceder que ni siquiera los productores conozcan algunas de las características de sus productos, como por ejemplo, el efecto sobre la salud a largo plazo de los consumidores, si bien entonces el problema no radica en la asimetría de la información, sino en su carácter incompleto (Compés, 2002). La calidad de los procesos de consumo depende en cierta forma de la medida de esta asimetría, y de ahí que haya merecido la atención de la investigación económica. En la actualidad los modelos económicos relativos a la información imperfecta por asimetría se consideran herramientas necesarias de estudio sobre el comportamiento económico. En este campo han adquirido especial relevancia los trabajos de G. Akerlof, M. Spence y J. Stiglitz, quienes recibieron el Premio Nobel de Economía de 2001 “por sus análisis de mercados con información asimétrica” (Riksbank, 2001). Su teoría se ha aplicado a campos tan diversos como la producción y consumo agroalimentarios o los mercados actuales, en los que la información y el conocimiento son los diferenciales que unen y separan países, comunidades, entornos sociales, familias y sujetos individuales. Estas diferencias están presentes en transacciones tan ordinarias como pueden ser la compra de sustitutivos o complementos de alimentos, juguetes, electrodomésticos, viviendas o coches.

En el proceso de búsqueda de un producto de calidad se generan y aplican tres tipos de atributos: de búsqueda, de experiencia y de confianza. Los primeros son previos al acto de compra y cada vez originan menos costes de tiempo y recursos; los segundos se originan por el propio proceso de

compra y consumo y son consistentes; por último, los atributos de confianza son más problemáticos, excluida la “fidelización” respecto de la marca del producto o del mediador, de ahí que sea necesario por una parte normalizar la información que puede llevar al establecimiento y por otra la certificación de estándares de calidad como una medida para reducir costes, propia de un consumo informado y responsable para con otros (sobre todo en países del tercer mundo o en vías de desarrollo) (Compés, 2002).

En una sociedad de mercados globalizados, pero con distintos sistemas de información, niveles educativos, mecanismos de protección del consumidor, etc., pueden producirse asimetrías muy distintas según países y entornos, casi inapreciables en unos casos y críticas en otros en el acceso a un consumo informado. En la edad infantil más temprana, la información respecto al consumo procede del contexto familiar, del grupo de iguales, así como de la influencia de la televisión y otros medios de comunicación, que van a actuar como facilitadores o inhibidores de un consumo responsable. La educación para el consumo responsable ha de proporcionar una información adecuada que permita el desarrollo de creencias y valores a largo plazo y la toma de decisiones responsables. Es necesaria una buena información que permita a los individuos conocer de forma práctica la vinculación entre las necesidades personales y consumo, la relación entre el consumo responsable y la disponibilidad monetaria, etc.

2.3. Necesidad de establecer la vinculación entre publicidad y consumo

El consumo se refuerza con la publicidad, por la seducción y persuasión que desde ella se ejerce y por el adormecimiento de la racionalidad en la toma de decisiones que la publicidad en parte pretende. Como señala Meirieu (2010), ya no se trata de informar, se trata de impactar. La seducción publicitaria se desarrolla mediante un proceso de copia de identidades mediáticas, gracias a la capacidad simbólica de los referentes y modelos a los que sirve. Pero, además, la publicidad explota las motivaciones y tendencias ya instaladas en el público consumidor. Por ello, la formación para un consumo responsable pasa por el estudio crítico de las técnicas publicitarias vigentes. En un mundo en que cada vez está más presente la publicidad, no se puede dejar a los más jóvenes desprotegidos ante la presión que soportan en este terreno. Desvelar los mensajes publicitarios, analizar la publicidad engañoso o advertir de los recursos de que se valen las empresas para mover al consumo, son posibles campos de intervención de la educación para el consumo.

Dentro del campo de la publicidad habrá que prestar especial atención a la publicidad televisiva, dado su impacto indiscutible en los hábitos de con-

sumo del conjunto de la población. Son sobradamente conocidas las prácticas consumistas ya arraigadas entre algunos niños de corta edad, que demandan objetos anunciados por televisión y prefieren las marcas de moda en su indumentaria deportiva. Además, los datos muestran que cuanto más familiarizado está un niño con la publicidad televisiva, menos identifica la finalidad de venta que sustenta. Es un hecho constatado (Pérez Alonso-Geta, 1995) que los niños que están más en contacto con la publicidad, más comparten los argumentos de ésta y, a su vez, son los que en mayor medida ven aumentadas sus necesidades y motivaciones ante las situaciones deseables que los anuncios plantean. Sin embargo, muchos padres no son conscientes de este hecho, ni de la necesidad de abordar con sus hijos estos temas. Los datos que disponemos señalan que los padres mantienen conversaciones con sus hijos adolescentes sobre la influencia de la publicidad "muy frecuentemente" en el 38% de los casos, mientras que otros tantos confiesan tratarlo poco o nada (Ministerio de Sanidad y Consumo. Instituto Nacional de Consumo, 2001). A la fuerte presión social consumista, a la persuasión y a la seducción no escapa ningún nivel social, aunque las posibilidades de compra sean de hecho muy diferenciadas; llegada la preadolescencia, esta presión consumista de los hijos se agudiza hasta el punto de provocar conflictos familiares cuando sus demandas no son atendidas.

2.4. Vinculación entre necesidades personales y consumo

Todo consumo responsable pasa por conocer qué necesidades debe cubrir el producto que se plantea adquirir. Una primera fuente de reflexión puede ser establecer una clasificación de prioridad de consumo que distinga entre necesidades básicas, de segundo nivel y banales. Realizar esta clasificación en familia, compartiendo criterios y buscando el consenso, constituye en sí una actividad educativa que se puede completar, por ejemplo, contabilizando los gastos realizados durante un cierto período, de acuerdo con las tres categorías establecidas y, ciertamente, en función del poder adquisitivo de la familia.

Aquí se presenta otra dificultad: ¿cuándo y cómo queda satisfecha una necesidad? Por ejemplo, alimentarse es satisfacer una necesidad básica, pero puede también ser una manifestación clara de lujo consumista, cuando se vincula a establecimientos y productos exclusivos cuyo coste es a todas luces desorbitado. La respuesta al problema deberemos buscarla recurriendo a otros criterios, como la proporción costo-beneficio y la capacidad económica del consumidor. En la propuesta educativa no caben referencias estrictas al imaginario del lujo, ya que no son sino una muestra más de los desequilibrios y contradicciones del mundo, donde algunos acumulan una riqueza exorbitante, mientras muchos otros carecen de lo más básico para subsistir.

2.5. Necesidad de información sobre etiquetas, relación calidad-precio y demás vinculaciones del producto

Además de la cantidad de lo adquirido, el consumo toma en cuenta otra dimensión: su calidad. Saber valorar los objetos y servicios en virtud de su relación calidad-precio constituye un síntoma de madurez en el consumidor. Es cierto que siempre puede haber un valor añadido de cariz afectivo o circunstancial que puede llevar a pasar por encima de la indicada relación, y que el hecho de que existan estos valores intangibles lo aprovecha el sector comercial para obtener unos beneficios superiores a los habituales, pero, como principio, conviene no perder nunca de vista el criterio de calidad y de proporción entre ésta y el precio del producto o servicio consumido. En la tabla nº 2 se presentan algunas interacciones familiares en relación a las decisiones de consumo.

	Casi siempre	A menudo	De vez en cuando	Pocas veces	Casi Nunca	Ns/Nc
Aconsejamos se fijen y lean las etiquetas	16,4	21,9	16,8	17,2	27,7	-
Los padres elegimos lo que se compra	46,7	29,5	14,6	5,8	3,2	0,3
Permitimos compren marcas de ropa cara	2	4,9	20,7	30,5	41,6	0,4
Estimulamos aprendan por sí mismos	17,4	28,6	23,1	15,3	15,2	0,3
Enseñamos a comparar entre marcas	12,3	27,5	21,4	18,5	20	0,3
Damos dinero para gastar libremente	2,6	6,4	15,6	24,3	51	0,1

Tabla 2. Pauta de interacción familiar respecto a la acción de los padres en el consumo de sus hijos (Pérez Alonso-Geta (dir.) 2010b).

La información sobre la calidad debe abarcar aspectos diversos, pero de especial relevancia es el referente a la composición de los productos. Esta información, importante para casi todos los productos, se hace imprescindible en el caso de alimentos, juguetes, medicamentos, textiles, etc., en cuyo etiquetaje deben figurar el peso, la composición, la fecha de caducidad, el origen del producto, etc. de este modo será posible establecer criterios de adecuación y calidad de los productos y educar para ser un consumidor exigente; de hecho, en algunos casos habrá que ir más allá y hablar a

los niños de cómo algunas marcas internacionales fabrican sus productos en países donde se emplea mano de obra infantil o donde se explota a los trabajadores, en especial a las mujeres². El análisis y el debate sobre estas informaciones pueden desencadenar la reflexión personal sobre cómo, mediante una actividad tan aparentemente inocente como el consumo, se puede llegar a propiciar el mantenimiento de una situación injusta.

Sin embargo, y pese a la importancia de toda esta información, los datos de encuestas muestran que son pocos los padres que aconsejan a los niños que se fijen en las etiquetas, y aún menos los que enseñan a sus hijos a comparar marcas y productos. Estos datos son preocupantes, ya que, como señalábamos, es la familia la que, con sus estilos de vida y sus pautas de educación, desempeña en último caso el papel principal en la formación para el consumo responsable de sus hijos.

2.6. Denunciar los excesos consumistas y sus consecuencias

Una gran parte del consumo actual se podría incluir en el capítulo de las comodidades o, si se prefiere, de la evitación de molestias. Constantemente se dejan luces encendidas o aparatos conectados sin ser necesario; se utiliza el vehículo propio para efectuar desplazamientos que fácilmente pueden hacerse a pie, en bicicleta o en el transporte público; los electrodomésticos se utilizan a la mitad de su capacidad, se gasta mucha más agua de la necesaria... Todo ello debe tratarse en una educación para el consumo, que no puede alejarse de la sensibilidad por la preservación del medio ambiente, ni de la solidaridad entre personas y pueblos. No se puede concebir un consumidor responsable que no reflexione sobre las consecuencias que su actuación consumista tiene sobre el entorno y sobre los demás. No se trata de si el individuo puede pagar sus excesos cuando tales excesos afectan al medio ambiente y a la vida colectiva; es la humanidad la que no se los puede permitir. Así las cosas, ser un consumidor responsable es una forma más de ser solidario con los seres humanos y el mundo. Por ello se prodigan en los últimos años las publicaciones y estudios por un consumo "sostenible" o de terminología equivalente, entendiendo por tal "la producción y distribución, uso y eliminación de productos y servicios y proporciona los medios para repensar acerca de sus ciclos de vida" (UNESCO, s.f.)

De todo esto se sigue que un fenómeno como el acto humano del consumo, tan complejo, no se resuelve desde la perspectiva fácil de denunciar un aspecto o sumarse a los defensores de una determinada tendencia. Las tendencias no necesitan revisión, pues cada tendencia sabe bien a qué obedece; más bien necesitan suplementación, porque, después de todo lo que llevamos dicho, es obvio que en el acto de consumo concurren la experiencia

axiológica adquirida, la vinculación integral del acto de consumo con la persona, los principios generales y particulares de toma de decisiones y las estrategias de resolución de conflictos, tanto ante el consumo mismo como entre el consumo y el proyecto personal de vida de cada consumidor. Para nosotros, es obvio que el consumo es un asunto educable y susceptible de intervención pedagógica, y por ello hay que sentar las bases y los principios de acción de un consumo responsable, más allá de las tendencias.

3. APRENDER A CONSUMIR RESPONSABLEMENTE: PAUTAS BÁSICAS Y PRINCIPIOS DE ACCIÓN

3.1. Educación para el consumo como educación en valores

En la educación para el consumo se lleva a cabo el ciclo completo de lo que significa la educación en valores: hay que conocer, estimar, elegir y realizar los valores, así como aprender a construir y usar nuestra experiencia para entender lo que significa consumir y cuáles son sus consecuencias. Precisamente por eso, la educación debe formar al individuo desde la infancia para la toma de decisiones responsables, dotarle de elementos de juicio que le permitan elaborar sus propios criterios a fin de seleccionar responsable y racionalmente los productos de consumo.

En primer lugar, se trata de una educación que introduce racionalidad, más allá de la socialización que, en términos de consumo, llevan a cabo los medios de comunicación y la sociedad entera. Se identifica autorrealización y éxito personal con la posesión y consumo de los productos costosos, que exhiben un alto nivel de vida, mientras que se sufre la sensación de fracaso si no se obtiene el tipo de “éxito” que las creencias sociales marcan.

En segundo lugar, se trata de una educación que ha de promover la libertad y la autonomía de comportamiento, que permite no dejarse influir por nada ni nadie, por mucho que ofrezcan bienestar, comodidad, belleza disfrute, etc. Es una educación que capacita para mantener el dominio, para ejercer la libertad más allá de la posibilidad de elección que la abundancia de productos permite.

En tercer lugar, es una educación que informa a los ciudadanos sobre la naturaleza de los productos que consumen, que enseña a tener en cuenta la relación calidad-precio y la necesidad de ser exigente; una educación que advierte de las consecuencias del consumo en el medio ambiente, el desarrollo sostenible y la calidad de vida, y que trata de desarrollar creencias y actitudes adecuadas que conciencien sobre el deber de consumir sin mermar

la libertad y el desarrollo de los seres humanos, por alejados de nosotros que estén, y sin descuidar la protección del medio ambiente.

Por último, es una educación que enseña responsabilidad en la toma de decisiones de consumo: responsabilidad hacia sí mismo (autonomía), responsabilidad en la participación social (asociaciones) y responsabilidad en las instituciones, desde el nivel local al global. En resumen, forma individuos capaces de asumir el compromiso de crear estilos de vida de consumo asumibles y universalizables.

3.2. Educación para el consumo como educación integral

La educación para el consumo debe partir de la madurez evolutiva de los menores y la influencia que ejercen sobre los mismos los distintos agentes de socialización (familia, grupo de iguales, medios de comunicación, etc.), ya que los menores, en función de estas variables van pasando por una serie de etapas en un proceso que describe los cambios por los que atraviesan en su papel de consumidores. Así, los más pequeños suelen utilizar en sus decisiones de compra indicadores perceptivos (hasta 7- 8 años) como tamaño, forma, color etc. En un segundo estadio, más analítico (8 a 11 años) los estímulos comerciales se analizan ya en base a múltiples dimensiones, eligen adaptarse al contexto, utilizan estrategias, etc. En un último estadio, más reflexivo (a partir de los 11 años), comprenden los significados relacionados con el consumo, tienen mejores formas de validar una percepción y son capaces de incorporar perspectivas ajena a la suya a la hora de tomar decisiones. En estas edades también aflora la necesidad de construir su propia identidad, instrumentalizando para ello el consumo.

La educación del consumidor o para el consumo pretende que el sujeto sea capaz de acreditar el dominio consciente de su comportamiento frente a la dependencia negativa que subyace en el consumo, y dotarle de la capacidad de actuación comunitaria y solidaria respecto a esta cuestión. La educación para el consumo trata de promover acciones formativas en las tres dimensiones generales de intervención pedagógica: la inteligencia, la voluntad y la afectividad.

El consumo se presenta así como un marco de aplicación:

1. *Cognoscitivo*: la educación para el consumo debe enseñar contenidos y debe fundamentarse en la información y su aprendizaje.
2. *Actitudinal*: la educación para un consumo responsable debe contemplar el cambio de actitudes y la conformación de nuevos hábitos consumistas.

3. *Procedimental*: una adecuada educación para el consumo ha de dotar al sujeto de recursos y procedimientos que le permitan tomar decisiones y resolver situaciones referentes al consumo. Ello implica proporcionarle habilidad cognitiva y decisiva.
4. *Aplicativo*: no basta con saber cómo proceder, sino que hay que poner al sujeto en situación de actuar, por lo que también deberá desarrollar contextos de aplicación en la realidad a fin de que pueda ejercitarse de forma precisa la toma de decisiones.

Estos procesos educativos deben contemplar al sujeto como individuo y en cuanto miembro vitalmente inmerso en la comunidad. Ello significa que la educación para el consumo debe incidir también en la participación activa en el seno de la comunidad y, por ello, el proyecto educativo debe aspirar a la participación comunitaria en defensa de los consumidores y de su propio entorno. Puede decirse, entonces, que la finalidad de la educación del consumidor no deja de ser sociopolítica, ya que su máxima aspiración se encuentra en lograr ciudadanos conscientes de sus responsabilidades.

De acuerdo con todo lo anterior, cabría decir que la educación del consumidor pretenderá:

1. Aportar los contenidos suficientes para que se puedan conocer las características, condiciones, virtudes o insuficiencias que recaen sobre el producto o servicio que es objeto de compra o de uso.
2. Proporcionar las claves para que el sujeto pueda arbitrar y tomar las medidas oportunas frente a influencias externas (p. e. publicidad) y pueda obrar en consecuencia.
3. Racionalizar su conducta, buscando con ello un comportamiento autónomo, crítico y responsable.
4. Hacer esto último compatible con el desarrollo en un contexto cívico y comunitario.

3.3. Educación para el consumo como formación de decisiones responsables

La toma de decisiones responsables respecto al consumo exige, en primer lugar, desarrollar desde el principio en los sujetos los valores básicos del autodominio: la autonomía, el autocontrol, la asertividad, etc., para que, desde pequeños, puedan ser capaces de retrasar la gratificación, resistir

la tentación, superar la frustración de no comprar cuanto desean, o no dejarse llevar por lo que hacen los demás.

En segundo lugar, hay que enseñarles a evaluar las consecuencias de sus decisiones y mostrarles la necesidad de que cumplan con sus obligaciones; se impone concienciarlos de que deben responder ante sí mismos y ante los demás por las opciones que han elegido libremente. No obstante, la decisión responsable respecto del consumo no sólo exige enfrentarse y corregir los abusos en el acto mismo de consumo sino que, además, reclama generar nuevos usos. Buena muestra de lo anterior es que, en la actualidad, uno de los usos habituales que atenta contra la decisión responsable es la incitación al consumo de impulso, que corre parejo al desarrollo del comercio del autoservicio y de las grandes superficies, donde está estudiado todo lo que puede fomentarlo: la presentación del producto, la altura a la que se ubica en las estanterías, la rotulación del precio en forma de oferta, los grandes carros para llenar, etc. Desvelar y debatir estas y otras estrategias que utiliza el denominado *merchandising* constituye una ayuda para prevenir las tendencias al consumo compulsivo y permite tomar decisiones más racionales y crear consumidores responsables y exigentes. El aprendizaje guiado por la familia y la escuela permitirá abordar las múltiples cuestiones planteadas.

Especial atención en este sentido habrá que dedicar a la alimentación, ya que es el ámbito donde se inician las prácticas consumistas. En la alimentación, algunos hábitos de consumo están provocados tanto por la presión publicitaria como por la ignorancia de las consecuencias para la salud de cierto tipo de alimentos manufacturados: golosinas, bollería industrial, etc. El aumento de los índices de colesterol y la obesidad en niños y adolescentes es consecuencia de una alimentación inapropiada, a la cual se llega a veces por desconocimiento y otras por simple comodidad de las familias, que prefieren dejar en manos de los niños la decisión de qué comer. Las consecuencias directas pueden ser diversas, pero, en todo caso, siempre nocivas para la salud infantil: desde niños que, al salir del colegio, corren al primer establecimiento que encuentran para adquirir golosinas, hasta casos de anorexia. En ambos casos, la mejor prevención es, una vez más, la educación.

3.4 Educación para el consumo como práctica de la vinculación entre consumo responsable y disponibilidad monetaria

Una forma práctica de calibrar el costo de lo consumido es compararlo con el número de horas de trabajo empleadas para lograrlo; de este modo los hijos pueden tener una primera idea de las posibilidades reales de su economía. Así la educación para el consumo queda vinculada a la educación para el manejo y el conocimiento directo del valor del dinero, aspecto éste de escaso tratamiento educativo tanto en el entorno familiar como escolar.

Hablar del manejo del dinero se ha convertido casi en un tema tabú, ya que, con independencia del nivel de vida familiar, existe la convicción social de que tratar de dinero con los niños es incidir en los intereses puramente materiales de la vida o, simplemente, es una cuestión de mal gusto. Parece que lo deseable es que los hijos permanezcan totalmente al margen de los asuntos económicos de la familia; es más, muchas veces se suele aparentar ante los hijos que cualquier gasto es posible. Así, a menudo se ocultan los problemas económicos y se continúa ante los niños con la misma tónica de consumo, un comportamiento que se justifica presentándolo como un esfuerzo para que los hijos “sean como los demás” o “tengan lo que yo no pude tener”. Sin embargo, a pesar de la buena intención subyacente, con ello se incurre en un grave error educativo. Si tienen edad para comprenderlo, es una equivocación no hacer conscientes a los hijos de lo que significa conseguir el salario, de las posibilidades reales de gasto que tiene la familia, etc., con el fin de establecer el orden de prioridades del consumo al que se aludía antes. No pensemos que los niños son incapaces de entender esta cuestión; conocer el valor del dinero familiar en términos de tiempo y esfuerzo, así como los posibles planes de futuro de la familia, ayuda a potenciar responsablemente las decisiones familiares. Además, es la base para poder pedirles luego un uso reflexivo del dinero de bolsillo. Por supuesto, las informaciones que se les faciliten no tienen que excederse en detalles; también hay que preservar la lógica intimidad a que la familia tiene derecho ante posibles comentarios externos de los niños. El sentido común dirá en cada caso hasta dónde llegar, pero el principio básico es informar y hacer a los hijos partícipes de lo que es importante en el seno familiar, siempre con naturalidad y mesura, sin exageraciones ni dramatismos, y dando al dinero sólo el valor mediador que tiene, para no hacer de él un referente ni rendir a su posesión un culto que acabe por dominarnos.

Es importante abordar el tema del dinero de bolsillo de los niños, porque es ésta una dimensión práctica que los prepara para ser consumidores responsables. Datos relativamente recientes (Pérez Alonso-Geta y otros, 2007) señalan que casi las dos terceras partes de los niños no dispone de asignación periódica. De este porcentaje, en la mitad de los casos son los padres quienes deciden la compra y en un 14% hacen la compra en función de las preferencias y peticiones de propios hijos. Los que disponen de asignación semanal les oscila entre 3 y 20 €. A título de ejemplo, se puede citar que tan sólo un 17% de ellos utilizan su asignación para recargar el móvil, al resto se lo recargan los padres.

Para los niños es importante disponer de una pequeña cantidad de dinero de libre uso por un período de tiempo. Esta práctica, si se realiza de acuerdo a la edad y la economía familiar, obliga a distribuir en el tiempo las decisiones de consumo y posibilita el ahorro. Al principio, el tiempo ha de

ser corto – cuestión de días –, para luego pasar a las asignaciones semanales y mensuales. En cuanto a la cantidad, la moderación ha de ser la norma; con independencia del poder adquisitivo de la familia, nunca ha de ser elevada, si se quiere ser congruente con esa búsqueda de los hábitos responsables en el consumo. La cantidad asignada hay que mantenerla fija y resistir a la demanda de complementos o de adelantos resultantes de una mala gestión de los recursos, a menos que se hayan producido situaciones totalmente imprevistas; hay que evitar que se instaure la costumbre de insistir con nuevas peticiones, cuando se acaban los recursos. Por último, se debe considerar que toda la familia debe tomar parte en esta tarea educativa, ya que los niños y adolescentes saben bien que existen otras fuentes de ingresos además de los propios padres, por ejemplo los abuelos, tíos, etc.

Si la educación es la preparación para la vida sólo se prepara para la vida acercándose a ella. Por consiguiente, hay que *educar en el uso del dinero*, porque constituye en nuestra sociedad un elemento importante en la vida personal y social. Educar en el uso del dinero consiste en tomar conciencia de lo que significa: valorar el papel de mediador que mencionábamos antes y adquirir el hábito de gastarlo responsablemente. También se debe incluir el análisis de los comportamientos inadecuados que conducen a la obtención de dinero a cualquier precio, incluso de forma delictiva, y de los escándalos que supone gastarlo de manera irresponsable. Tal objetivo requiere información y práctica: información para todo lo que supone la toma de conciencia y la valoración justa; práctica, para asentar el hábito de gastar de forma reflexiva y responsable. Saber que se cuenta con recursos limitados y que con ellos se han de atender las distintas opciones de compra, permite aprender en la práctica a ser un consumidor responsable.

4. EN SÍNTESIS...

Se ha afirmado que crecer es consumir, pero este hecho puede llevarse a cabo de manera responsable o irresponsable. De la educación va a depender uno u otro polo. Convertir el consumo responsable en una forma de entender la vida precisa de un modelo de educación del consumidor capaz de paliar la socialización para el consumo a la que el entorno induce. Por ello, desde la familia, escuela, la comunidad, etc., habrá que informar y educar para evitar que los más pequeños e inmaduros queden indefensos ante el fuerte influjo del entorno. Los factores situacionales, algunos de ellos facilitadores (persuasión, seducción) y otros inhibidores, generan las actitudes hacia todo tipo de consumo. Estas actitudes dan lugar a predisposiciones que se plasmarán finalmente en la intención de compra. Por ello, sólo mediante la práctica, es decir, eligiendo y llevando a cabo actos de consumo, se podrá aprender a valorar el resultado de las propias elecciones.

La educación para el consumo puede entenderse como un proceso del desarrollo personal que tiene lugar en los contextos en los que infantes y adolescentes adquieren conocimientos y competencias relevantes, tanto directa (compra y uso de los productos) como indirecta (motivos de la compra, uso de los productos, actitudes y valores). Así se hacen consumidores responsables en un proceso de personalización optimizante.

Tras la constatación que la crisis vivida desde el año 2009 se debe en gran medida al consumo excesivo, claramente por encima de las propias posibilidades, llevado a cabo por todo tipo de organismos, instituciones y personas, aún resulta más necesario replantearse seriamente lo que supone consumir de manera responsable.

NOTAS

1. SI(e)TE. Educación, grupo de pensamiento constituido por catedráticos de Pedagogía.
2. Sobre este punto se argumenta a veces que sin la posibilidad de trabajo de todos los miembros de la familia, incluidos los niños, no resulta posible la supervivencia. Pero la permanencia de la explotación no conducirá a encontrar soluciones válidas para su erradicación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berenguer, G.; Mollá, A.; Pérez Alonso-Geta, P. M^a y Cánovas Leonhardt, P. (2001). Los adolescentes como consumidores: La familia como agente de socialización. *Estudios sobre Consumo*, 58, 35-46.
- Brée, J. (1993). *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Compés, R. (2002). Atributos de confianza, normas y certificación: comparación de estándares para hortalizas. *Economía agraria y recursos naturales*, 1, 115-130.
- Fernández, J. (2002). *El consumidor adolescente. televisió, marques i publicitat*. Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de València.
- Lipovetsky, G. (1997). *La troisième femme. Permanence et révolution du féminin*. París: Editions Gallimard. Trad. esp. (2002). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- McLeod and Chaffee (1972). Interpersonal Approaches to Communication Research. *American Behavioral Scientist*. 16: 469-499.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención*. Barcelona: Ariel.
- Molla, A., Berenguer, G., Gómez, M.A. y Quintanilla, I. (2006). *Comportamiento del consumidor*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a y otros (1995). *Niños y Publicidad*. Valencia: INCIE.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a y otros (2007). *Estudio para determinar los estilos educativos y pautas de interacción familiar en los diferentes tipo familia (nucleares, monoparentales, reconstituidas, etc. en el seguimiento de 6 a 14 años)*. Valencia: INCIE, CICYT.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (dir.) (2010a). *Estudio sobre el comportamiento de los consumidores de juegos y juguetes (5-7 años). Valores, perfiles y preferencias*. Valencia: INICIE.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (dir.) (2010b). *Infancia y familias: valores y estilos de educación*. Valencia: PUV.
- Pérez-Díaz, V. y Fernández, J. J. (2003). *Hábitos de compra familiar, consumo alimentario y clases sociales*. Idelco: Gestión 2000.
- Pérez, J.M., Tropea, F. y Sanagustín, P. (1992). *La seducción de la opulencia. Publicidad, moda y consumo*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the Next Capitalism*. Yale University, New Haven. Trad. esp (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Schor, J.B. (2006). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Riksbank, S. (2001). Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 2001. Information to Public. Disponible en: http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2001/index.html
- UNESCO (s.f.). *Manual de educación para el consumo sostenible*. Disponible en: http://www.oei.es/decada/portadas/YXC_red.pdf

- Underhill, P. (2000). *Por qué compramos. La ciencia del shopping.* Barcelona: Gestión 2000.
- Veblen, T. (2004). *Teoría de la clase ociosa.* Madrid: Alianza.

PALABRAS CLAVE:

Consumo, educación para el consumo, valores, ecología.

KEY WORDS:

Consumption, education for consumption, values, ecology.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:

SI(e)TE Educación es un grupo de pensamiento integrado por los catedráticos J. L. Castillejo; A. J. Colom (Universidad de Islas Baleares); P. M^a Alonso Pérez-Geta (Universidad de Valencia); T. Rodríguez Neira (Universidad de Oviedo); J. Sarramona (Universidad Autónoma de Barcelona); J. M. Touriñán (Universidad de Santiago de Compostela) y G. Vázquez (Universidad Complutense)

Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona.
08193 Bellaterra (Barcelona).
e-mail: jaume.sarramona@uab.es

Fecha de Recepción del artículo: 28. Enero. 2010

Fecha de Revisión del artículo: 28. Junio. 2010

Fecha de Aceptación del artículo: 29. Septiembre. 2010

3

DISPOSICIONES ESENCIALES DE LOS PROFESORES EN LAS RELACIONES CON SUS ALUMNOS DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICA-PEDAGÓGICA

(ESSENTIAL DISPOSITIONS OF TEACHERS IN THE RELATIONS WITH
THEIR STUDENTS FROM AN ETHICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE)

José Antonio Jordán Sierra

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Este artículo analiza, de forma amplia y propedéutica, algunas actitudes ético-pedagógicas profundas que muestran los profesores más auténticos cuando en la realidad práctica diaria se relacionan con sus alumnos. Para este estudio se han elegido tres disposiciones esenciales, siguiendo la propuesta de Van Manen: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas. Las reflexiones del autor en este artículo se basan, especialmente, en propuestas de Van Manen y en investigaciones en las que el autor ha estado implicado últimamente sobre estos temas, utilizando una metodología fenomenológica-hermenéutica. Entre las aportaciones de este artículo, cabe destacar tres: en primer lugar, la incalculable influencia que esas actitudes densas de los profesores ejercen en la mejora académica y formativa de sus alumnos; en segundo lugar, la constatación de que sólo los profesores que poseen en grado notorio ese tipo de actitudes profundas gozan de una plena satisfacción en el ejercicio de su docencia; y, finalmente, la urgente necesidad de acentuar la formación inicial y permanente de los profesores en actitudes densas éticas-pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes, from a wide and introductory approach, some deep attitudes from the ethical-pedagogical perspective which real and very authentic teachers show when they relate to their pupils in the practical daily reality. Three

essential dispositions have been chosen for this study, following Van Manen's proposal: pedagogical love, responsibility and hope. The author's reflections in this article are based specially on Van Manen's proposals and in some researches in which he has been involved lately in relation with this theme, using the phenomenological-hermeneutical methodology. Some basic lines of one of them are mentioned, within this paper, with an illustrative purpose. Among the contributions of this article it is necessary to distinguish three: firstly, the incalculable influence that teachers deep attitudes exert in the academic and formative improvement of their pupils; secondly, the ascertainment that only the teachers who possess in high degree this type of deep attitudes enjoy a full satisfaction in the exercise of its teaching; finally, the urgent necessity to underline the initial and inservice training of the teachers in deep ethical-pedagogical attitudes.

INTRODUCCIÓN

El primer comentario a realizar se centra en el *sentido y alcance* que tiene el estudio que aquí comienza. Su objetivo, en efecto, no consiste en dar a conocer de forma intensa, específica o monográfica alguna investigación concreta que verse sobre los tres temas que se abordan en él, o sobre alguno de ellos de modo particular. El cometido primordial del presente artículo no es otro que el de intentar arrojar la mayor luz posible que permita abrir al lector, *de forma panorámica y propedéutica*, a un horizonte temático —en gran parte novedoso, contemplado desde la perspectiva de la pedagogía práctica— en el que se sitúan tres disposiciones y actitudes de fondo insoslayables en todo profesor que aspire a lo mejor de sí en el desempeño de su tarea docente, particularmente en lo concerniente a la relación que está llamado a mantener con sus alumnos. Lo anterior no impide reconocer que existan ya ciertas investigaciones centradas, con más profundidad y amplitud, sobre algunas de esas tres temáticas. Trabajos que posiblemente verán la luz pública de manera específica algún tiempo más tarde que este artículo, que prepara el camino de forma *introductoria y global*.

Tras esa aclaración formal, entrando ya en materia, es posible asentir convencidamente que los profesores de cualquier nivel no se limitan a instruir a un conjunto de alumnos a su cargo, aun cuando algunos puedan llegar a creer que su tarea tiene principalmente ese cometido. Jackson (1968-1998), hace ya tiempo, confirmó con suficiente evidencia que, “en” y “a través de” cualquier detalle de su quehacer cotidiano, todos los docentes mantienen ineludiblemente *relaciones educativas* —sean éstas más o menos plausibles— con sus escolares.

También es cierto que, según las predisposiciones de los diversos profesores, el tipo y la intensidad de las relaciones educativas varían dentro de un *continuum* que va desde la más notoria frialdad e indiferencia hasta la

máxima calidez y solicitud a la hora de tratar a los alumnos que constituyen el foco de su atención. En este sentido, el hecho de que tales relaciones tiendan a un polo o a otro es algo de capital importancia dentro del ámbito educativo y, más concretamente, de aquel más propio de la docencia.

El tipo y grado de las relaciones educativas vividas constituyen, ciertamente, un indicador bastante claro de la concepción pedagógica que se tiene de la profesión docente. Cuando, en efecto, el enfoque es eminentemente científico-tecnológico, los profesores son vistos ante todo como gestores y técnicos de la enseñanza, hasta el punto de primar manifiestamente los contenidos, los resultados y la eficacia por encima de la singularidad y del valor personal de los alumnos concretos. Por el contrario, cuando la orientación educativa se centra en la forma en que la experiencia académica y formativa es vivida en cada instante a nivel fundamentalmente humano por ambos protagonistas del proceso educativo, lo prioritario y determinante resulta ser la calidad existente en la relación que se da entre profesores y alumnos con sus nombres propios. La dimensión *emocional* y *ética* se ponen en activo, en realidad, sólo en este segundo modo de entender la relación educativa; es decir, cuando se aspira a potenciar, ante todo, el desarrollo humano global de cada alumno singular, sin que ello suponga dejar de favorecer, al mismo tiempo, lo mejor de su progreso académico.

En esta línea, el objetivo de este artículo consiste precisamente en mostrar, por un lado, que los mejores profesores poseen ineludiblemente una serie de disposiciones profundas presentan visiblemente en la relación educativa que mantienen con sus alumnos y en destacar, por otro lado, la influencia que esas actitudes densas ejercen en el desarrollo académico y formativo de los menores a su cargo.

Para este propósito me basaré, aparte de otras fuentes, en tesis pedagógicas centrales de Van Manen —considerado aquí como uno de los más sólidos referentes en la temática que nos ocupa—, así como en ciertos hallazgos de investigaciones en las que he estado involucrado últimamente, que están relacionadas especialmente con la *responsabilidad* y la *esperanza pedagógica* de los profesores. Además, por coherencia interna, haré también una serie de observaciones sobre un tópico estrechamente relacionado: el *amor pedagógico* de los profesores hacia sus alumnos¹.

Para ser operativo y claro, comenzaré con un presupuesto axiomático del reconocido pedagogo Max van Manen (1998, 78), que confieso hacerlo igualmente mío. Hablando de la relación pedagógica, afirma:

“Las tres condiciones de la pedagogía son las siguientes: el *amor y afecto*, la *esperanza y confianza*, y la *responsabilidad*. Porque, ¿es posi-

ble ser un profesor auténtico sin tener en la actividad educativa una orientación hacia los niños de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad?”².

Esas disposiciones de fondo, como he aclarado más arriba, no entran en contradicción con la posesión de ciertas competencias *técnicas* (didácticas, organizativas, curriculares, etc.). Con todo, conviene insistir en que, en ausencia de esas condiciones o actitudes profundas, lo más genuino de las relaciones educativas queda fácilmente hipotecado, hasta el punto de llegar a reducirse a una serie de vínculos fríos e instrumentales; algo que reconduce, a su vez, a una concepción de la propia docencia carente de implicación y tendente a la indiferencia. Una cita de Day (2006, 80) puede clarificar esa realidad posible:

“No todos los profesores comparten los mismos niveles de compromiso en su trabajo. Para unos, es una parte importante de sus vidas, concediéndole mucha atención y una elevada prioridad. Para otros, sin embargo, la docencia es lamentablemente un mero trabajo. En este último caso, aun cuando pueden a veces desarrollar la enseñanza de manera concienzuda, no constituye el ‘centro de gravedad’ de su vida docente”.

1. EL AMOR PEDAGÓGICO

Esta disposición educadora, cuando es asumida hondamente por un profesor, es capaz de alcanzar los estratos más profundos de sus alumnos, porque hace blanco en el núcleo más íntimo y sensible de la persona de cada uno. Por otro lado, ese amor está entrelazado estrechamente en su base y en su dinámica con la “responsabilidad” y la “esperanza” pedagógicas, como se verá fácilmente en adelante.

El *amor pedagógico*, ciertamente, no se confunde con el amor propio de los padres, los amigos o los enamorados. En primer lugar, porque el profesor no elige a sus alumnos, encontrándose con éstos cuando hacen aparición por primera vez en la clase. En segundo lugar, porque la relación escolar va más allá de aquella estrictamente existencial, al incluir también —por supuesto— la misión de enseñar contenidos académicos diversos. En tercer lugar, porque es un amor fundido con el *bien pedagógico* de cada alumno particular, siendo así un afecto más específico que el que caracteriza la relación amorosa estrictamente humana. Esto explica que Van Manen (1998, 88) haga un comentario como éste: “La relación pedagógica implica siempre una duplicidad de intenciones: el educador auténtico siente, ciertamente, *cariño* por cada menor confiado por *lo que*

es, pero también por *lo que puede llegar a ser*; de modo que, sin esa duplicidad, la relación deja de ser estrictamente pedagógica". Afirmación convencida de este autor, que está inspirada sin duda en la concepción sostenida por Bollnow (1979), maestro suyo, cuando aborda la naturaleza *peculiar* del amor pedagógico. Este gran teórico alemán de la educación, en efecto, aunque admite cierta dosis de *eros* (amor a los otros que se fija en lo apetecible y valioso de sus vidas, queriéndolos tal como son) y de *ágape* (amor compasivo imantado por el valor insondable de toda persona, que busca remediar cualquier necesidad de cada una de éstas, y que las estima igualmente con sus debilidades), sostiene que el *amor pedagógico* se centra en la *persona misma* de cada alumno, siendo su objetivo *transformar al hombre* (que anida en cada menor); dicho de otro modo: abrazando tanto sus potencialidades como sus fragilidades, el verdadero profesor llega a pensar para sus adentros respecto a cada uno de sus alumnos: "*Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser*"³.

En sintonía con lo dicho más arriba, y esencialmente hablando, el *amor pedagógico* es también *amor auténtico*, que incluye ciertamente el *afecto* y el *cariño*, aunque no en su versión fácil o laxa. Al hablar de ese amor pedagógico, Van Manen (1998, 80) comenta que el primer efecto del mismo es tratar una relación profunda con sus alumnos, citando para ilustrar ese fruto unas palabras de Martín Buber: "*la mirada del educador los abraza a todos y los acoge en su recinto más íntimo*". En realidad, lo que quiere destacar con toda claridad el autor es que en toda relación educativa auténtica se da una genuina comunicación ética —en el plano del amor— al centrarse ésta en el núcleo íntimo de la *persona* del alumno; vínculo que, sin dejar el pensamiento de Van Manen (*Ibid.*, 87), hace posible que "*una parte de la vida del profesor encuentre en ese amor su realización, y que algo similar ocurra con una parte de la vida del alumno*".

Sin dejar esa línea, parece conveniente traer a colación también aquí la tesis defendida en el trabajo llevado a cabo sobre esta temática por Wineberg (2006), quien considera que algunos pedagogos —como Kohl (1984), entre otros— se equivocan a menudo cuando reducen cualitativamente el *amor a los alumnos* por parte de los profesores a un simple *amor a tales alumnos en cuanto aprendices*. Con profusión de citas y con claridad ética y pedagógica, este investigador sostiene que el *amor pedagógico* es *un amor a la persona misma* de cada alumno por su *valor intrínseco*, que abraza no sólo su dimensión académica sino toda peculiaridad de su personalidad global, en estado de formación⁴.

Esta realidad de hondo calado, sería, por sí misma, objeto de una excelente investigación monográfica. Baste aquí señalar, tan sólo, que en esa

conexión y comunicación entre lo más valioso de ambas personas —la del profesor y la del alumno— se encuentra la clave de la influencia incalculable que tiene lugar cuando un educador pone en activo el amor pedagógico en su relación con sus alumnos.

Yendo en esta dirección a un plano de mayor concreción, resulta clavidente la observación que hace Day (2006, 33) al respecto: “los profesores *aman su trabajo* —afirma este autor— porque *aman* a sus alumnos, algo que les insta a *buscar constantemente las formas más oportunas de llegar a ellos*”. Comentario éste penetrante, que encierra en realidad todo un programa de vida para los docentes de cualquier nivel escolar: desde la etapa infantil a la universitaria. Un programa coherente con todo verdadero *amor* (también con el *pedagógico*): actuar de forma sumamente *creativa e ingeniosa*, buscando por todos los medios el verdadero “*bien*” (educativo en este caso) de aquellos a los que se quiere, y esto tanto en el plano físico y académico como en el psicológico y moral. Se comprende, en esta línea, que Hargreaves encontrara en una interesante investigación que los profesores que destacaban por el cariño y afecto vehiculado en su docencia “se inspiraban en un amplio repertorio de estrategias a fin de llegar a sus alumnos, con el fin de conseguir el máximo de cada uno de ellos; de modo que estos profesores se veían a sí mismos como *personas multiestrategas*, empleando amplios, variados e inverosímiles formatos de enseñanza y de conexión” (1999, 285-289). Sin perder este hilo conductor, resulta perfectamente inteligible que Nieto (2006, 65-82) dedique todo un capítulo de su libro a este filón, con el título ‘*La enseñanza como amor*’. En esas páginas, la autora hace ciertos aportes dignos de tenerlos muy en cuenta y de repensarlos para el propósito que nos ocupa. Apuntamos, tan sólo a modo de ejemplo, algunos como los que siguen:

“En algunos ambientes, no queda muy bien hablar sobre la enseñanza y el *amor* al mismo tiempo. Al fin y al cabo, la docencia es una *profesión*, como la medicina, el derecho o la ingeniería; quizás por esto pocas veces oímos decir que el *amor* sea uno de los principales motivos de esas profesiones [...] Pero la docencia es diferente. Ésta implica confianza y respeto, así como unas relaciones cercanas y especiales entre profesores y alumnos. Se trata de una vocación basada en el *amor* [...] Olvidemos la visión sentimental del amor y pensemos en cómo éste se hace visible a través del trabajo cotidiano de los docentes; porque el *amor* [*pedagógico*] no debe verse como una simple concesión emotiva, sino como algo que integra la confianza, la admiración por los alumnos y el aprecio de sus puntos fuertes” (Ibid., 65-66).

Existen, por supuesto, otros muchos textos que ilustran lo esencial que resulta ser el *amor pedagógico* en el plano de la relación educativa. Nos

viene a la mente —entre otros de gran acierto— el que resalta David Hansen, especialmente a través de la actitud de fondo del profesor James, tan real como bien descrito por el autor en su libro, quien personifica ejemplarmente el profundo amor que tiene hacia sus conflictivos alumnos, a los que quiere invariablemente como personas, relativizando en buena medida los contenidos académicos, que el resto de docentes ponen —sin éxito— en el centro de la relación escolar (2001, 85-109).

Sin abandonar el terreno práctico, también ha sido bien abordado el amor pedagógico por Ken Bain, quien trae a colación algunos buenos ejemplos de profesores reales que tratan con ese amor a sus alumnos ya crecidos. La franqueza, delicadeza, apoyo, solicitud, afecto, cercanía y amabilidad, son algunos de los rasgos que adornan el ser y quehacer de los mejores profesores conocidos por este autor. Cito aquí uno de los ejemplos narrados en su libro, que refleja ese trato entrañable tan propio del amor pedagógico en la práctica real y ordinaria:

“Un óptimo profesor de matemáticas tenía un alumno que parecía tener problemas con el cálculo. En concreto, tenía un rendimiento lamentable en los exámenes importantes. Aunque no abandonaba, al final del curso se hizo patente que tenía un serio problema de ansiedad en los exámenes. Un día antes de la prueba final decisiva, el alumno pasó a hablar con su profesor. Este le atendió con amable apertura e inició una conversación informal y distendida con su alumno. Poco a poco fue entrando en materia: ‘¿Entiendes esto?’, comenzó a preguntarle. Viendo que el alumno iba respondiendo adecuadamente a sus cuestiones, el profesor le invitó afablemente a que le explicara conceptos de la materia y a que hiciera problemas más bien difíciles. Pasó así más de dos horas con él, apoyando cálidamente sus explicaciones y soluciones. Comprobó, con satisfacción, que su alumno sabía mucho más que lo que él podía imaginar a raíz de las notas tan bajas de los exámenes que ya había hecho con anterioridad. Después de esa larga tutoría improvisada, el profesor miró a su alumno con un tono de clara complicidad afectiva, y le dijo: ‘Acabas de hacer un buen examen oral de cálculo. He de pensar aún la nota exacta, pero has aprobado el curso’. El alumno, asombrado, le preguntó qué debía hacer con el examen final del día siguiente. El profesor le respondió sonriendo: ‘¡Ah, no sé! ¿Por qué no vas y lo haces tan sólo por gusto?’. El alumno fue al examen y obtuvo un excelente” (2006, 145-146).

No cabe duda que esa tipología de relaciones, tan afables y acogedoras a nivel de trato personal como exitosas en el plano académico, tienen su raíz originaria en un amor pedagógico por los alumnos, que impulsa al profesor a buscar las formas más oportunas de llegar a todos los que le han sido con-

fiados, con el fin de encontrar creativamente todos los medios posibles que faciliten el desarrollo escolar y humano de esos alumnos, a quienes lleva en su interior con profundo afecto y entrañable estima.

Podrían añadirse aquí algunos comentarios más en torno a *la condición esencial del amor pedagógico* en los docentes de todos nuestros centros educativos, que ejercen su tarea en medio de situaciones a menudo difíciles de abordar en el caso de carecer de actitudes que promuevan relaciones educativas de ese corte. Con todo, unas líneas de un magnífico profesor, reconocido públicamente por su amor comprobado a su profesión y a sus alumnos, pueden finalizar mejor y con mayor propiedad este primer apartado de la triada tematizada:

“Los profesores han de querer de verdad, y se les ha de notar. Y querer de verdad, todos sabemos de qué va la cosa. Estamos en el campo de la *pedagogía del amor*. La gratuidad y la incondicionalidad son dos atributos que no están demasiado de moda, que ni cotizan en bolsa, ni figúronean en ninguna resolución administrativa. Sobre ello tampoco he sabido encontrar ninguna cita en la nueva Ley de Educación. Es cierto que hay una referencia clara a la importancia de la educación emocional, pero parece que hablar de *amor* no sea pedagógicamente correcto.

Sí, los profesores han de querer de verdad, y se les ha de notar. Dicho en otras palabras: cuando un niño o una niña pone los pies en la escuela ha de tener la garantía de que entra en un espacio de relaciones personales donde *es querido* por los docentes que le atienden, *por ser quien es, por su valor personal*, tanto si lleva las manos limpias como si no, si va peinado con raya a la derecha como si aparece con una cresta iridiscente. Los chicos y chicas saben perfectamente quién los quiere o los ha querido; quién vela por no pasar del cumplimiento estricto y literal de los deberes establecidos administrativamente y quién se entrega generosamente a la empatía, a la simpatía y a la benevolencia más comprometida [...] ¿Os habéis sentido queridos así por vuestros profesores o profesoras?” (Poch, 2008, 12-13).

La cita es fecunda en temas ético-pedagógicos de bullo, constituyendo una invitación a pensar en la necesidad imperiosa de cómo poder conseguir tener en nuestros contextos educativos profesores con un talante así. Sin entrar aquí más en detalle, nos podemos quedar con la interpelación encerrada en la pregunta última de ese comentario, adoptando una actitud tan positiva como retadora.

2. LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA

Pasamos ahora a la segunda condición esencial para que los profesores sean verdaderamente tales, situados siempre en el plano de la relación educativa con sus alumnos. Aunque la temática de la *responsabilidad pedagógica* ha sido objeto de una investigación concreta por mi parte, en este estudio —de índole panorámica— sólo será abordada de forma delimitada, dado que la finalidad de tratarla en este apartado es necesariamente comedida. Hecha esa observación formal, en primer lugar intentaré clarificar la trascendencia que tiene esa actitud medular en los alumnos cuando es asumida realmente por profesores que son verdaderamente comprometidos. En segundo lugar, daré a conocer de manera sucinta el proceso metodológico fenomenológico-hermenéutico aplicado en la investigación realizada sobre el tema de la *responsabilidad pedagógica de los profesores*, pasando después a considerar alguno de los hallazgos significativos de dicho trabajo con el fin de ilustrar brevemente la *naturaleza e influencia* de esa disposición esencial en todo buen profesor. Siguiendo esta lógica, dividimos en dos el contenido de este segundo apartado.

2.1. Aproximación teórica al tema de la responsabilidad pedagógica

Para este fin, elijo nuevamente a Van Manen como autor de partida para iniciar, a modo de marco global, los comentarios pertinentes sobre esta temática. Este autor holandés, de casi obligada referencia, inspirándose con fuerza en las tesis principales de Lévinas, es sin duda uno de los que más claramente ha traducido al campo de la ‘pedagogía práctica y vivida’ las ideas-fuerza del reconocido filósofo lituano-francés sobre el tema de la responsabilidad —pedagógica— en muy diversas publicaciones suyas. Veamos aquí tan sólo algunas de sus reflexiones al respecto:

“Hay algo en los pequeños que nos estimula y nos atrae hacia ellos de forma muy concreta [...] Esa inclinación pedagógica es la que nos *llama*, la que nos emplaza a *escuchar* sus múltiples necesidades” (1998, 41-42). “Podríamos decir que *la debilidad o vulnerabilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto* [...] Por supuesto, cabe la reacción de *ignorar* simplemente al niño y seguir con nuestros asuntos, como si no tuviéramos *responsabilidad pedagógica*. ¿Por qué tengo que escuchar a un niño? ¿Qué tengo que ver con la vida de este niño? De hecho, lo que hacen algunos es ignorarlos. Pero, para otros, desatender el sentimiento de *responsabilidad* no les es sencillamente posible. Un niño *me pide ayuda*, y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. ‘*Sentirse reclamado*’ es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo” (Ibíd., 109)

Cualquier alumno, por tanto, se convierte en Otro que entra con su llamada en la vida de todo profesor implicado, y al irrumpir así en su ser se convierte en “su” alumno, no en “uno” más de la masa de la clase. El verdadero profesor —no el simple técnico o el asalariado de la enseñanza— capta con fina sensibilidad las continuas necesidades de todos y cada uno de “sus” alumnos y se ve impelido a responderlas haciéndose cargo de cada uno de ellos. De esta suerte, nace en él la *responsabilidad pedagógica*, de modo que los reclamos de todos los niños o jóvenes que le han sido encomendados encuentran eco en lo más íntimo de su ser, resultándole imposible así ignorarlos, es decir, adoptar una actitud superficial de indiferencia. En esta línea, el *bien pedagógico* de cada menor a su cargo se convierte, aun presentándose usualmente en formatos múltiples de vulnerabilidad, en una *fuerza* que no puede dejar de recibir de una forma incluso *conmovedora*. Avancemos un poco más junto con Van Manen.

“En realidad, no experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar esa centralidad de mi *self* en el mundo [...] La *vulnerabilidad* del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo. Cuando veo a un pequeño necesitado o herido de algún modo, noto la necesidad de *olvidarme de mis* preocupaciones actuales. Ya no tiendo a dejarme llevar por *mi* agenda personal; porque debo estar ahí, *para esa otra persona* [...] Por tanto, cuando un niño está mal, y yo realmente ‘veo’ a ese niño *en su vulnerabilidad*, entonces estoy en *posición de hacer algo por él*”. [Más aún], “siento al otro como una ‘voz’, como una ‘llamada’. Precisamente esto es lo que queremos decir cuando hablamos de nuestra vida *con* los pequeños entendida como una *vocación*, como una *llamada* [...]”

En este sentido, el *tacto pedagógico* es la práctica de *estar orientados hacia los otros*”. [Dicho de otro modo]: “el verdadero tacto está movido por el amor y por la *inclinación hacia el Otro*, más que inclinado hacia el propio *self*, no moviéndose por intereses egocéntricos, tendentes a convertir a los Otros en *apéndices de uno mismo*” (Ibíd., 147-153).

Lo apuntado por Van Manen nos hace pensar en que la responsabilidad pedagógica es, por esencia, rotundamente exigente, en cuanto insta al profesor comprometido a salir del propio recinto egocéntrico y, desde esa disposición, *des-vivirse* hasta el punto de olvidarse totalmente de la propia agenda personal-profesional, para llegar a vivir *en y para los Otros*.

Por otro lado, la *responsabilidad pedagógica* implica una *sensibilidad* penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de los alumnos; esto es, las necesidades más íntimas y silenciosas

de éstos en el *continuum* de la vida en las aulas; sensibilidad que da un tono exquisito al clima de la clase, a la urdimbre de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos. Sigamos de nuevo a este autor sin dejar esta veta:

“Un profesor de verdad ‘sabe cómo ver’ a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener *un sentido de responsabilidad* [...] De una forma u otra, el profesor comprometido con los niños hace el esfuerzo de ‘tocar’ a cada alumno. ¡Qué fácil es, si no, dejar que pasen los días sin estar jamás en *contacto* con determinados niños! El niño callado, el niño ‘fácil’, puede quedarse sin ese contacto durante mucho tiempo [...] Por su parte, los más rechazados y marginados lanzan ‘llamadas’ todavía más agudas para que se les preste más atención [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que *entran de verdad en la ‘casa’ de cada uno* de sus alumnos” (Van Manen, 2008, 39-40).

En los comentarios anteriores hay mucho contenido temático digno de glosar, profundizar y matizar en torno al asunto sumamente rico que nos ocupa: la responsabilidad pedagógica. El mismo Van Manen, ha abordado y clarificado con más reposo ciertos puntos abordados más arriba en otros escritos suyos de notorio interés⁵. También en nuestro contexto próximo hay autores que han focalizado su atención en una dirección muy próxima. Vienen a la mente, enseguida y por ejemplo, los profesores Bárcena, Mèlich, Mínguez y Ortega. Imposible recoger en este tan acotado espacio sus finas y numerosas apreciaciones en este campo. Con todo, ¿cómo no citar aquí, con una intención tan sólo ilustrativa, algunos de sus comentarios más vinculados con la temática tratada? En un excelente libro conjunto, los dos primeros autores comentan con acierto:

“La traducción pedagógica del planteamiento de Lévinas nos la ofrece Max Van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza*. Escribe ahí el pedagogo holandés: “El adulto es sensible a la vulnerabilidad o necesidad del pequeño, y experimenta una extraña sensación: la verdadera *autoridad* en ese encuentro está en el niño, no en el adulto [...] La *debilidad* del pequeño se convierte en *una curiosa fuerza [moral]* sobre él [...] La autoridad pedagógica la concede el niño, produciéndose en un encuentro que el adulto experimenta a través de la *responsabilidad* que tiene del niño” (Barcena y Mèlich, 2000, 141).

Curiosamente, el pequeño —con toda su indigencia y falta de poder— es quien ofrece la autoridad pedagógica a quien lo educa en forma de reclamo ético: *‘Hazte cargo de mí, ayúdame a sacar lo mejor de mí mismo; dame tu*

tiempo, que es para mí; dame a ti mismo, respóndidome con tu amor' (Cf. Mèlich et al., 2001, 33).

En estrecha conexión de ideas se expresan Ortega y Mínguez (2003, 48) cuando se refieren a lo esencial de la tarea educadora, citando a menudo, entre otros, a Van Manen:

"Educar no es sólo enseñar, y enseñar bien. En el núcleo del acto educativo hay siempre un componente ético, una relación ética que liga a educador y educando y que se traduce en una actitud de *acogida* y de compromiso, en una conducta moral de *hacerse cargo del otro*. Es esta relación ética, *responsable*, la que define y constituye como tal a la acción educativa".

Al decir de estos autores, educar es hacer nacer "alguien nuevo"; una tarea esencialmente ética que —al surgir y acabar fuera de uno mismo— supera todo asomo de reproducción o prolongación del "yo egocéntrico" de quien la lleva a cabo. Una tarea en donde el protagonista es, en realidad y continuadamente, el Otro. De ahí que, a diferencia del paradigma convencional imperante, ha llegado la hora de dar el salto a una genuina *pedagogía de la alteridad*, como la propone y comenta con finura exquisita Ortega (2004) en un artículo claro y profundo, que aborda las dos caras de la misma actitud profunda de todo educador coherente con su misión: acoger a los menores, por amor a su insonable valor personal, y responder de ellos ilimitadamente con toda su concreción humana, en el fondo por el mismo motivo.

En realidad, lo dicho hasta aquí constituye sólo una seria invitación a seguir profundizando en este venero descubierto –relativamente- no hace mucho tiempo, rico en tesis y propuestas de valor incalculable para una nueva orientación de la pedagogía teórica y, particularmente, de la pedagogía práctica, cotidiana, vivida.

2.2. Breve aportación ilustrativa desde una investigación sobre este tema

Antes de mostrar esa ejemplificación, lo más razonable es intentar delinear aquí, aunque sea a grandes rasgos, el *proceso metodológico* seguido en la investigación llevada a cabo sobre el tema que nos ocupa; esto es, la "*responsabilidad pedagógica de los profesores a partir de su experiencia vivida*".

La metodología utilizada ha sido la *fenomenológica-hermenéutica (FH)*; y, en concreto, la versión teórica-práctica que propone Van Manen, principalmente en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*⁶. El objetivo

siempre presente a lo largo de esa investigación ha sido intentar aprehender y captar la esencia de lo que “es”—y, por lo mismo, de lo que “debe ser”— la “*responsabilidad pedagógica*” de los buenos profesores en relación a la atención, solicitud, dedicación y preocupación que, en todos los órdenes de la relación educativa, están llamados a asumir y practicar con sus alumnos.

La “*muestra*”, para entendernos aquí, ha estado formada por unos 50 profesores de ambos sexos, de todos los niveles del sistema educativo —desde infantil a universidad— y de diferentes lugares de nuestra geografía española. Esos profesores han sido elegidos atendiendo a un criterio práctico: su excelente reconocimiento por parte de directores, colegas, padres, menores implicados, y también por la comunidad educativa más amplia (en cinco casos galardonados públicamente), gracias a su demostrada “preocupación” y probado “compromiso” expresados en su —sencilla pero admirable— forma de vivir “volcados” en sus alumnos en el ejercicio de su tarea docente y educadora. Todos ellos fueron invitados a colaborar en una investigación *FH*, dándoles ciertas pistas sobre el modo de narrar -en formato fenomenológico- “relatos anecdóticos” de una página y media de extensión aproximadamente, con el fin de recoger alguna/s de sus “*experiencias vividas en relación a su propia responsabilidad con algunos de sus alumnos*”. Cada uno de ellos escribió uno o dos “*relatos*”; uno de los cuales presentado enseguida, tras estas páginas introductorias.

a) *Recoger la experiencia vivida*, a través precisamente de esa modalidad escrita comentada, ha sido la primera fase la aplicación del método *FH*. En este sentido, puede decirse que el conjunto de todos esos “*relatos anecdóticos*” han constituido la “*masa de datos*”, que ha sido trabajada en las fases siguientes.

b) *Reflexionar sobre dicha experiencia vivida* ha constituido la segunda fase. El cometido principal de esta etapa ha sido el *análisis temático*, que se ha hecho en dos planos: el primero, realizando la denominada *reflexión macro-temática* (buscando una frase sentenciosa para cada uno de los relatos, con la intención de captar tentativamente el *significado* potencialmente esencial del fenómeno investigado, esto es, la *responsabilidad pedagógica de los profesores*); el segundo, llevando a cabo la llamada *reflexión micro-temática* (seleccionando frases clave de cada relato, con la intención de aferrar lo más atinadamente posible los *significados esenciales* implícitos en esa experiencia vivida por los profesores de forma más matizada) (Van Manen, 2003, 108-113).

c) *Realizar la ‘reducción eidética’* sobre ese conjunto de frases y primeros ensayos de redactar párrafos sensibles fenomenológicamente (a modo de borradores provisionales) en torno a posibles significados esenciales sobre el

tópico estudiado, ha constituido la tercera fase. En ese momento del proceso, se ha tratado de aplicar el método de la *variación imaginativa* (*Ibid.*, 125) para probar —o no— si unos presuntos significados esenciales (o algunos relatos anecdóticos completos) iban siendo significativos realmente, o sólo aparentemente, en relación a la buscada *esencia* de la verdadera *responsabilidad pedagógica*. A modo de ejemplo, se ha dado algún caso que, sin dejar de ser valioso el relato mismo escrito por un profesor excelente, ha sido descartado por caer en la cuenta, mediante esta forma de proceder, que la narración concreta manifestaba más bien una sincera “*buenas voluntad*” de hacer cosas por los alumnos que una “*responsabilidad pedagógica*” real, en el sentido que Lévinas, Van Manen y otros autores parecen apuntar, también en este estudio.

d) *Escribir reflexivamente acerca de la experiencia vivida* ha conformado la cuarta y última fase de la investigación. Lo que aquí se ha hecho es escribir el *TF* sobre dimensiones que evocan la *esencia* del fenómeno investigado: de la *responsabilidad pedagógica de los profesores*. Esta es la etapa del proceso más crucial y menos fácil, por la sensibilidad y la calidad del lenguaje escrito formal que requiere la elaboración del *TF*, que, a juicio de Van Manen (*Ibid.*, 27), “constituye el principal objetivo de este tipo de investigaciones”. Tomado en su globalidad, el *TF* escrito en nuestra investigación *fenomenológica-hermenéutica* está formado por medio centenar de páginas en las que se han recogido los hallazgos esenciales de la experiencia vivida investigada: en este caso, de la vivenciada por cincuenta profesores realmente comprometidos con su docencia y sus alumnos, a partir de sus “*relatos anecdóticos*” en los que narran sus propias experiencias de *responsabilidad pedagógica* en su relación mantenida con los alumnos en diversos momentos significativos del *mundo de la vida* educativa cotidiana. A diferencia de una investigación cualitativa convencional, dicho *TF* no se confunde ni con los usuales “*análisis de datos*” ni con las habituales “*conclusiones finales*” que suelen espiar los resultados más interesantes de los convencionales trabajos, incluso de los más cualitativos a nivel metodológico y los más humanistas a nivel temático. Esta precisión es de gran importancia dado que, en la investigación que nos ocupa, la aspiración del *TF* escapa a todo intento de explicación causal para centrarse, tan sólo y con la máxima puridad, en aprehender lo genuinamente esencial del fenómeno estudiado: desde la *naturaleza* de la *responsabilidad pedagógica* hasta su *sentido* en el marco global de la tarea educadora, pasando por la *influencia* de esa responsabilidad en la vida académica y personal de los alumnos. Ahora bien, como apunta Van Manen, el reto en este momento consiste en intentar lo más felizmente posible “transformar la *experiencia vivida de forma pre-reflexiva* —de la *responsabilidad pedagógica* en este caso— en un *texto (fenomenológico)* que exprese su *esencia*, de tal modo que el efecto del texto sea, a la vez, un *revivir reflejo* y una *aproximación reflexiva* del significado de tal fenómeno: una noción por la

cual el lector pueda cobrar vida con fuerza en su experiencia vivida" (*Ibid.*, 45). Para ello se ha puesto todo el cuidado posible, a la hora de escribirlo, en aunar las dimensiones cognitiva y pática, conceptual y poética, informativa y evocadora, de forma que los contenidos más prosaicos estén en oportuna armonía con los literarios, vivos y expresivos.

Dada la extensión limitada de este estudio, me centraré a continuación en ilustrar una discreta muestra de la riqueza de la responsabilidad pedagógica a partir de alguno de los "relatos anecdóticos" propios de la investigación realizada recientemente sobre esta temática. Para ello, a modo de sobrio ejemplo, transcribo unas breves páginas entresacadas de lo que, en la metodología empleada, constituye el "*texto fenomenológico*" (*TF*).

"Hace poco fui profesor-tutor de un grupo de alumnos de cuarto de la ESO. Era, para decirlo de una forma fácil de entender para la mayoría de los profesores de cualquier centro docente, 'el grupo difícil'. Alumnos con visibles dificultades de aprendizaje y algunos con serios problemas conductuales. Uno de estos alumnos era Soufiane, alumno magrebí, repetidor en tercero de la ESO, y que al tener ya los 16 años podía finalizar la educación obligatoria, si así lo decidía.

Durante los primeros dos meses del curso, el comportamiento de Soufiane no había sido del todo correcto (había tenido problemas con más de un profesor). Se mostraba distante, chulesco y con pocas ganas de trabajar y sacarse el graduado escolar (objetivo principal para este grupo-clase). Aunque logré hablar con él en dos o tres ocasiones en las denominadas tutorías individuales, intentando así conocer la razón de su comportamiento y de su desgana a la hora de estudiar, no obtuve ningún resultado positivo de esos encuentros. Ni una palabra.

Un día por la tarde, sin embargo, Soufiane vio cómo yo marchaba tarde del instituto, mientras él acababa de jugar un partido de fútbol con otros compañeros. Con tono chulesco me dijo: *'Profe, ¿me llevas a casa en coche o qué?'*. Sin pensarlo dos veces, le dije: *'Ok, sube; ¿dónde vives?'*. Soufiane vivía en la otra punta de la ciudad (unos 45 minutos a pie) y quizás en ese nuevo clima de proximidad y confianza que afloraba en esa ocasión (él nunca habría imaginado que le quisiera llevar a su casa en coche) abrimos, tras unos minutos de crear clima, el tema de su comportamiento y trabajo escolar. En aquel momento, el alumno *'se abrió'*. Me dijo que no tenía ganas de hacer nada porque en su casa no le valoraban nada de nada; que su padre tan sólo se dirigía a él para darle alguna bronca, que no lo tenía en cuenta para nada y que no se interesaba por él ('*¡no sabe ni qué curso hago!*'), y que todo eso le desmotivaba mucho. *'Una vez llego a casa —me dijo—,*

¿qué ganas tengo así para abrir la libreta y ponerme a estudiar? ¿Para quién? ¿Quién me lo valorará?. Todo eso me lo decía con lágrimas en los ojos. Se sentía impotente. Le toqué la espalda y le estimulé con el fin de que viera que había de trabajar para él, que el graduado escolar le permitiría abrir puertas laborales y educativas. Le propuse que los viernes —el único día que comenzamos a las nueve de la mañana en el instituto— podía venir una hora antes y que me tendría disponible para responderle todas las dudas; que podría contar conmigo. Que yo, de la misma manera que le daría ‘un toque’ cuando su comportamiento no fuera el correcto y su trabajo escolar bajo, le daría un fuerte abrazo cuando viera que su comportamiento y su trabajo mejorase.

De camino hacia casa pensaba yo: ‘¡Fíjate. El muchacho más ‘duro’ del grupo-clase, en el clima de intimidad y confianza que se ha dado al ofrecerle llevarlo a casa, me ha comentado con todo detalle sus miedos y ansiedades. Si mañana viene al instituto a las 8 —aquel día era jueves— saldrá adelante; porque acudir de forma voluntaria a trabajar a las 8 de la mañana, y viiniendo caminando 45 minutos desde su casa, significa que se habrá de levantar a las 7... o antes!’.

La verdad es que esa mañana del viernes llegué con nervios al instituto, esperando poderlo ver en clase. Al entrar en el instituto, el conserje me dijo: ‘*Has castigado a Soufiane? Te está esperando arriba*’. Después de ver estas reacciones de Soufiane, me quedé pensando conmovido: ‘*Qué necesidad tan grande tienen los alumnos más desvalidos de mi disponibilidad incondicional!*’”.

(Profesor de cuarto curso de la ESO)

Este profesor, como otros muchos, tiene ante sí una realidad no muy risueña. Da clases al “*grupo difícil*” de ese último curso de la ESO. Uno de los que más destaca es un alumno magrebí, distante, chulo, indiferente ante su escolaridad. Otro colega, en su lugar, posiblemente hubiera *ignorado* a ese chico, evitando todo enredo y limitándose tan sólo a instruir bajo el fácil lema: “*Sálvese quien pueda!*”.

Pero nuestro profesor parece no resignarse a una postura de mímos. Tiene asumida una innegable responsabilidad pedagógica: ¡Le importa, y mucho, “su” alumno Soufiane! ¡Siente en su interior una llamada aguda y suplicante que le reclama ayuda de forma lastimera y silenciosa!

De hecho —como seguramente con otros necesitados— ya ha hecho algunos intentos de introducirse en el mundo secreto de esa “oveja negra” a través de varias tutorías individuales; y el hecho de que ese primer ensayo de

responsabilidad no haya llegado a buen fin, no parece que haya introducido en él la tentación de rendirse a probar otras iniciativas más logradas. En realidad, de forma prerreflexiva, nuestro profesor ha hecho muy suya la propuesta de Lévinas, que parece susurrarle al oído: “*sé responsable del otro, sin esperar la recíproca, aunque ello te cueste la vida; la recíproca es asunto suyo*” (1991, 93). Además, como si asintiera a lo que el filósofo lituano pareciera instarle, entiende que “*nadie puede decir jamás: he cumplido todo mi deber... salvo el hipócrita*” (Ibid., 98). Nada, en efecto, más lejos de él que traicionar su impulso de donación a su alumno Soufiane. Sin dejar de cejar en su compromiso, desea —más bien— seguir al acecho de otra posibilidad más feliz. ¡Y esa ocasión llega!⁷.

Es fácil imaginarse al profesor sonriendo feliz para sus adentros cuando, con chulería, Soufiane, cansado después de un agotador partido de fútbol, al cruzarse con el coche de su profesor —saliendo despacio, con la actitud de quien espera lo inverosímil— le lanza la provocadora pregunta: “*Profe, ¿me llevas a casa en coche o qué?*”. Como él mismo relata, *sin pensarlo dos veces*, le dice: “*Ok, sube; ¿dónde vives?*”. Vislumbra la oportunidad de que el muchacho se abra en un clima distendido. Se lo dice su sensibilidad y su responsabilidad pedagógica, que preceden a todo pensamiento reflejo. Y es que, cuando se es realmente comprometido y se vive, hasta *desvivirse*, para cualquier Otro, la intuición y el impulso éticos preceden al pensamiento y a la libertad cimentados en el razonamiento. Con seguridad, ese profesor —como afirma Lévinas— “*no toma conciencia de esa necesidad de responder como si se tratara de una obligación o un deber particular sobre el que tiene que decidir*. Es, en realidad, la presencia del Otro la que [le] emplaza a responder de él [de su alumno]; [puesto que] el Yo, ante el Otro, es *infinitamente responsable*” (Lévinas, 1993, 47).

Es en ese clima acogedor cuando ese profesor palpa aún de manera más cruda la vulnerabilidad de Soufiane, su apurada y cruda vida personal, familiar y escolar; atmósfera acogedora hasta el punto de invitar a éste a contarle toda su problemática interna “*con lágrimas en los ojos*”... porque se sentía *impotente*.

Una segunda tanda de “*llamadas*” sacude las entrañas del profesor a partir de ese momento. Con más lucidez que al comienzo, siente que ha de hacerse cargo de su menesteroso alumno. *Olvidado* ahora del propio tiempo y persona, se ofrece con total *disponibilidad* a ayudar con todo su ser a su alumno, acariciando su bien personal y pedagógico: “*¡Quizás con mi apoyo llegue a dar de si lo mejor!*”.

Con esa disposición responsable inicia su commovedor diálogo con su alumno, que termina en la propuesta final del relato: quedar a su disposición

para sacarlo de su pozo hondo y oscuro, esperando tocar así las fibras íntimas de la propia *responsabilidad* de su muchacho necesitado. Actitud ésta que también parece haberle susurrado en voz baja de nuevo Lévinas: [Tú eres] “responsible con una responsabilidad total, que responde de todos los Otros [también de Soufiane] y de todo lo de los Otros, *incluida su misma responsabilidad*” (1991, 93). Como reanimado con esa actitud ética-pedagógica que le exige todo de él en búsqueda del bien personal y pedagógico de su alumno, al volver a casa ya solo en su coche, el profesor va musitando en sus adentros: si accede a mi apoyo “*saldrá adelante*”.

Sencillo, pero bonito ejemplo —entre otros muchos— del significado e influencia de la *responsabilidad pedagógica* cuando la poseen vital y profesionalmente los profesores y la ponen en activo: “*Hasta los más duros y difíciles pueden ser tocados, facilitando así su cambio!*”.

3. LA ESPERANZA PEDAGÓGICA

Las expectativas, tal como usualmente han sido estudiadas y aplicadas, pertenecen al ámbito académico y son de orden psicológico. La *esperanza pedagógica*, aunque en ocasiones utilice las expectativas positivas, es un fenómeno perteneciente por esencia al plano pedagógico en su sentido más hondo. Un comentario de Van Manen aclara esto algo mejor:

“Depositar esperanza es más *una forma de estar presente para él* que un modo de hacer las cosas. En realidad, es un modo de *ser*. En el día a día, abrigamos muchas *expectativas* y deseos: espero que este alumno mejore su caligrafía, que el otro no se aficione a las drogas, etc. Ahora bien, estas esperas u otras van y vienen con el paso del tiempo. Lo importante, sin embargo, es concebir la relación educativa dia- ria con esperanza (1998, 81).

En otro lugar, el mismo autor clarifica que sólo el *amor* es capaz de generar una confiada y sólida esperanza pedagógica en un educador, comprometiéndolo a fondo con el menor a su cargo, de quien se *responsabiliza* incondicionalmente clavando su mirada en su valor personal cuasi infinito. ¡Una actitud que commueve las entrañas de los alumnos más impermeables!

La interpretación pedagógica de la esperanza deja claro que sólo podemos depositarla en los niños o jóvenes a los que de verdad *amamos*, no en sentido sentimental, sino en la acepción más pedagógica. Así entendida, la esperanza nos urge a pensar de cada uno de ellos: “*No te dejaré tirado; estoy convencido de que puedes llegar a ser más y mejor*” (*Ibidem*).

Y continúa: “La esperanza se nutre de la paciencia, la apertura, la creencia y la confianza en las posibilidades de nuestros menores. Cuando ellos perciben nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos. *La confianza les hace capaces*” (Ibidem).

Es decir, cuando un educador derrocha incansablemente auténtica esperanza en sus alumnos, hasta el punto de lograr que sea sentida vivamente por ellos, prácticamente nada puede impedir que, antes o después, consiga rectificar la miope visión que tienen de sí mismos, cambiando esa imagen vacilante de su valía académica y humana por otra cimentada en una animosa confianza en la capacidad latente en los recónditos estratos de su interioridad.

Por otra parte, “la esperanza pedagógica es nuestra experiencia afianzada de las *posibilidades de desarrollo* de los niños y jóvenes. Es una esperanza que *sigue confiando con firmeza a pesar* de las veces que nos hayan podido poner a prueba” (Ibid, 82).

Comentario éste que delinea con bastante acierto algunos de los rasgos medulares de la esperanza pedagógica. Permaneciendo en esa línea, puede decirse también que la esperanza pedagógica va más allá de una ligera postura ‘optimista’, al ser cabalmente *realista*, alejándose así al mismo tiempo del sombrío pesimismo. El profesor esperanzado, ciertamente, no se queda paralizado mirando el perfil brumoso de la realidad: “los chicos no tienen interés, no se esfuerzan; son difíciles, muy diversos, muchos, y no responden fácilmente; los recursos son escasos; las familias no colaboran y la administración tampoco como debiera”. La esperanza no ignora el hecho de que todos los handicap pensables *condicionan* la tarea educativa con sus alumnos, pero los franquea sin dejarse *determinar* por ellos. O dicho con otras palabras: la esperanza pedagógica de un profesor, cuando es realmente firme, es capaz de ver más allá de toda dificultad aparentemente insalvable para clavar su mirada confiadamente en la vertiente luminosa de la realidad; esto es, en las cualidades, las señales, los deseos y, sobre todo, en las inmensas potencialidades encerradas en lo más hondo de los alumnos que tiene a su cargo. Porque, ¿quién puede, a priori, poner límites a la *inmensa capacidad* escondida en cada uno de sus alumnos? ¿Quién es capaz de calcular el alcance de la *influencia* que suscita un educador esperanzado en ellos?⁸.

De forma más concreta, esas cualidades de la esperanza se ven en casos evidentes que confirman el potente influjo que tiene esa disposición capital en los menores en formación. La mente se detiene enseguida en el ejemplo de la vida de Hellen Keller: la niña sorda, ciega y muda, que se transformó gracias a la esperanza exigente, paciente y constante de su educadora Anne Sullivan, de forma que de una muchacha incontrrollable pasó a

ser una persona sobremanera extraordinaria a nivel intelectual y humano. Palomero *et al.* (2009) realizan comentarios de gran interés a partir de esta figura. Fijémonos, por ejemplo, en éste:

“Como decía Freire, el problema no son las dificultades, sino cómo transformar éstas en posibilidades; la historia de Hellen Keller nos muestra el poder de la educación en orden a la superación de limitaciones y barreras, la capacidad transformadora de la pedagogía de la esperanza” (2009, 17)

Los profesores realmente *esperanzados* no se dejan cegar por las nebulosas apariencias que se presentan a la vista en primer plano, sino que intuyen que su protagonismo puede dar la vuelta a la realidad menos pensable. ¿No es esto lo que nos confirma, con sobrada experiencia, Daniel Pennac a lo largo de su conocida novela autobiográfica?

“A todos los que hoy imputan el fracaso y la constitución de las bandas sólo al fenómeno de los suburbios, les digo: tenéis razón; sí, el paro; sí, la concentración de los excluidos; sí, las agrupaciones étnicas; sí, las tiranías de las marcas; sí, las familias monoparentales; sí, el desarrollo de una economía paralela y los chanchullos de todo tipo; sí, sí, sí... Pero guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente, y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende. Sólo nosotros podemos sacarlo de aquella cárcel, estamos más o menos formados para ello” (2008, 36)

Así es. Pueden abundar condiciones externas indeseables, como las que apunta el autor en su comentario, o como las que cada profesor también conoce de cerca en sus circunstancias sociales, familiares y escolares de tintes más que oscuros. Pueden escasear los resultados positivos inmediatos, como las reacciones deseables y razonables a nivel académico o conductual, por parte de un buen número de alumnos. Pero, *sólo nosotros* somos los que no podemos faltar. *Sólo nosotros* somos los que no les podemos fallar. *Sólo nosotros* somos los que debemos permanecer fielmente y siempre a su lado, esperando las ocasiones oportunas para avistar oportunidades de oro que nos permitan entrar en los entresijos de las vidas de esos menores a nosotros confiados, para ser así sensibles a las agudas llamadas que tan a menudo lanzan reclamando nuestra ayuda aun sin saberlo ellos mismos, que sólo nuestro *amor esperanzado* es capaz de captar y secundar. Eso es lo que, en el fondo, suscriben las convencidas palabras de Pennac, angustiado durante años en su vivida experiencia escolar: “*Basta un profesor—¡uno solo! — para salvarnos de nosotros mismos*” (Ibid., 219).

¡Qué realista fue con sus alumnos después este personaje francés, una vez convertido en profesor!

“La mayoría de mis alumnos eran como fui yo mismo, niños y adolescentes con dificultades escolares más o menos grandes. *Los más afectados presentaban poco más o menos los mismos síntomas que yo a su edad*: pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para concentrarse, dispersión, mitomanía, constitución de bandas, alcohol a veces, drogas supuestamente blandas también. Pero, eran *mis alumnos* (un posesivo que no indica propiedad, sino *conciencia de mi responsabilidad* de profesor comprometido con ellos). Parte de mi oficio consistía en convencer a *mis alumnos más abandonados* (por ellos mismos) de que [...] el día y la hora de entrega de un ejercicio no son negociables, de que unos deberes hechos de cualquier manera deben repetirse para el día siguiente. Pero, sobre todo, de que *nunca, jamás de los jamases los dejaría en la cuneta*” (Ibíd., 143).

El trabajo diario de Pennac con sus alumnos debió ser, a buen seguro, realmente duro. En sus palabras se vislumbra que, en su lucha por sacar del fango a esos muchachos enfrascados en formas de ser y de hacer que los abocaba a un fracaso escolar-personal más que probable⁹, necesitaba adoptar una actitud tan afectiva como exigente. Talante éste sólo comprensible por estar anclado en la esperanza pedagógica que le sostiene en la relación con sus alumnos (tirados por la vida, y quizás por otros profesores); a los que había prometido fielmente que... “*;nunca, jamás de los jamases, los dejaría en la cuneta!*”. Una exigencia, en fin, basada en una esperanza *realista*. Porque dejar de plantear metas alcanzables a su medida, con tanto esfuerzo como estímulo confiado, ¿no implicaría decirles, en el fondo, de forma indirecta: “*Finalmente, he dejado de esperar ya en vosotros*”?

Basten aquí dos citas para poner fin a un tema, en realidad, todavía poco explorado. Las dos quieren incidir en la visión positiva que implica para los profesores tener esperanza pedagógica.

“No faltan quienes comentan que, con independencia de lo buenos que sean los profesores, sólo pueden ayudar a escapar a su situación desfavorable a una minoría de alumnos de entornos socioeconómicos y emocionales deprimidos. Sin embargo, aun cuando estos argumentos fueran contundentes, suponen una perspectiva excesivamente racionalista” (Day, 2006, 191).

Esta consideración lúcida y crítica, que desea evitar todo asomo de pesimismo pragmático en el profesorado —¡cómo si no fuese trascendental *salvar* a puñados de vidas humanas!—, viene perfectamente completada con una anécdota narrada por Van Manen con gran finura y oportunidad:

“Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto su muerte segura. ‘¡Es horrible —dice uno— pero así es la naturaleza!’. Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con determinismo *una* estrella concreta, al tiempo que la levanta de la arena. ‘¿Qué haces? —pregunta el primero—. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? *De nada sirve que ayudes a una*’.

‘*Le sirve a esta!*’, se limita a decir su compañero, mientras devuelve con gozo la estrella al mar” (2008, 16).

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Las citas últimas dan pie para la primera consideración conclusiva: existe el peligro en quienes se dedican a la educación de sobredimensionar lo tangible, lo cuantificable, lo visiblemente eficaz... a costa de infravalorar lo sencillo, lo profundo e, incluso, lo más inefable humano, con todo el valor que todo esto tiene a la hora de enriquecer de manera excelente manera la dimensión más personal de quienes están en su vital proceso de formación.

En esta línea, quizás mostraban sensatez un grupo de profesores en ejercicio, que cursaban a la vez estudios de psicopedagogía, cuando —tras leer y reflexionar temáticas afines a las tratadas en este artículo— narraban con gusto ejemplos de cómo iban transformándose actitudes suyas de fondo en coherencia con las que, en el plano del “*saber ser*”, conforman las entrañas de un profesor que se precisa de ser tal. Baste aquí un vivo comentario escrito por uno de esos docentes, deseosos de más formación, tras leer con sosiego un libro de Van Manen de corte fenomenológico:

“La anécdota de las estrellas de mar, salvadas por aquel joven comprometido con la vida, que narra Van Manen, me ha llevado a preguntarme a fondo: ¿podré yo sacar adelante algunos niños que aparentemente no tienen mucho futuro educativo? A veces, es verdad que al ver que son muchos, cada uno con sus circunstancias y algunos con problemas serios, viene la tentación de rendirse y atender al grupo,

pensando ‘¡sálvese quien pueda!’. Sin embargo, después de leer esa historia y los comentarios de Van Manen, *se me ha metido dentro una inquietud: ¿no vas a poder hacer algo más por fulanito y menganito? Y me cuesta no responder con esperanza: ¡Quizás si les das un plus de dedicación, alguno de ellos saldrá de su penosa situación!*” (Cf. Jordán, 2008, 145).

Pienso, sin dejar este filón, en la necesidad casi urgente de buscar huecos en los programas universitarios que posibiliten la formación ético-pedagógica de los profesionales de la educación que están preparándose en nuestros centros superiores. Porque, aparte de ricos conocimientos teóricos y técnicos, ¿no es menos vital para ellos poder reflexionar pausadamente, comentar sus criterios con formadores experimentados, y entrar en contacto directo con profesores reales que irradién en forma de experiencia vivida —entre otras disposiciones— ese amor, responsabilidad y esperanza pedagógicas.

Si se admite que esta propuesta tiene sentido, una de las iniciativas a poner en marcha podría consistir en seleccionar lecturas de gran potencialidad formativa en relación a esas y otras disposiciones que todo profesor convencido debería hacer muy suyas. Es verdad que, con tacto, puede encontrarse ya un buen número de lecturas valiosas y evocativas, capaces de invitar a pensar con fuerza y profundidad, hasta llegar a entrar en el núcleo del propio ser y lograr transformar los propios esquemas y actitudes en otros ética y pedagógicamente más plausibles.

Con todo, también parece atinado sugerir el interés de fomentar en nuestra comunidad científica pedagógica la realización de investigaciones que saquen a la luz los entresijos ocultos de disposiciones deseables de esa tipología, que no pocos profesores reales poseen y practican ya en la cotidianidad docente, especialmente en circunstancias difíciles y retadoras. Los hallazgos de esas investigaciones deberían poder convertirse en lecturas evocativas que invitaran a los profesores en desarrollo a leer y reflexionar en esa dirección, de forma solícita, formativa, estimulante y transformadora.

En otro orden de cosas, a lo largo del presente artículo se descubre un continuo mensaje satisfactorio: las disposiciones analizadas en este estudio no se limitan a ser cualidades gratificantes desde una perspectiva humanista idealizada; esas actitudes profundas son inexcusables también a nivel práctico: por un lado, son fuentes de ricas iniciativas en los docentes capaces de incentivar las motivaciones que están en la base de la mejora académica y el deseo de aprender de sus alumnos; por otro lado, se cuelan en el interior personal de éstos, aumentando la confianza en sí mismos a nivel escolar y vital; finalmente, influyen en su dimensión personal al enriquecerla desde

sus raíces, estimulando cambios a nivel de conductas y valores deseables, hasta mudar frecuentemente el sentido de sus vidas.

Quizás lo más cabal sea acabar aquí estas consideraciones conclusivas con una reflexión sobre los mismos profesores conocidos en la realidad, que poseían en verdad las tres disposiciones apuntadas en este estudio. Al poseerlas notoriamente, cada uno de ellos gozaba, con su peculiaridad singular, de una convencida *identidad profesional*, de una colmada *satisfacción* en relación a su tarea educadora, de un vigor capaz de inhibir el *burnout* docente y especialmente de una lúcida conciencia de que su misión no quedaba reducida a una fría transmisión de conocimientos, sino que lo mejor de la misma consistía en ejercer una *influencia* de gran trascendencia en las vidas globales de los alumnos a su cargo. Sirva esta cita de Hansen para iluminar mejor algo de lo anteriormente apuntado.

“Hay que aprender a enseñar *como si* los alumnos pudieran cambiar en cualquier momento. Una postura que requiere una *fe* considerable en la integridad de los esfuerzos que un profesor pone en activo y una *fe* igualmente vigorosa en la potencialidad de la naturaleza humana. Henry Adams escribió que “*un docente tiene que ver con la eternidad; no puede decir nunca dónde termina su influencia*” (2001, 51).

Consideraciones como éstas conducen a vislumbrar que un reto prioritario actual debería consistir en trabajar con sensibilidad en la formación de profesores con un talante pedagógico acorde con las disposiciones esenciales referidas a lo largo de este estudio. Quizás no es atrevido pensar que el futuro académico, vital, ético y social de las nuevas generaciones que se forjan en nuestros centros educativos depende, en buena parte, de que abunden cada vez más esa tipología de profesores: dotados de una auténtica excelencia personal-educadora y capaces de irradiar amor, compromiso, esperanza —y otros valores cercanos insoslayables— en una cultura tan frágil e indigente a nivel de relaciones personales —tan líquidas, a la vez que tan irreprimibles¹⁰— también para un sinnúmero de alumnos que tienen, a menudo sin saberlo, puestas sus últimas y más hondas expectativas en tales profesores.

NOTAS

1. En el apartado tercero de este artículo, relativo a la “*responsabilidad pedagógica*”, hago alguna mención más precisa de la investigación sobre ese tema. Lo dicho acerca del “*amor pedagógico*” tiene su origen en años de estudio del pensamiento de Van Manen, así como en constataciones resultantes de las dos investigaciones mencionadas. Finalmente, en relación al tema de la “*esperanza pedagógica*”, aparte de mis propias incursiones en ese campo, conviene aclarar que he estado implicado en la investigación “*La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico*”, realizada recientemente por R. Ayala en su innovadora Tesis Doctoral, que yo he dirigido, destacando que la autoría y el mérito primordial pertenecen en ese caso a dicha investigadora, que es quien la ha realizado en primera persona.
2. Para Van Manen, el referente *primigenio* de la relación educativa entre profesores y alumnos es el tipo de vinculación y trato que establecen los padres con sus hijos. He aquí su cita suya: “La tarea del profesor implica una responsabilidad *in loco parentis*, en su sentido profundo. [De ahí que] lo que es relevante para la relación entre los padres y los hijos puede servir —en lo esencial— de guía para la relación pedagógica entre profesores y alumnos” (1998, 21). Y después: “Al igual que los padres, los verdaderos profesores también desarrollan *afecto profundo* y cariño por sus alumnos, se sienten *responsables* de los menores que están a su cargo, y abrigan *esperanzas* para aquellos a quienes enseñan” (*Ibid.*, 23)
3. Véase O. F. Bollnow (1979). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
4. Véase, especialmente, el apartado de la Tesis de Doctorado de T. W. Wineberg (2006) *Loving Students for Who They Are as Persons. Enacting an Ethic of Pedagogical Vocation*, Burnaby, BC, Canada: Simon Fraser University Library, 133-143.
5. Estos temas son abordados de forma más matizada por el propio Van Manen en dos artículos suyos, entre otros, referenciados más arriba: Van Manen, 1994 y 2000; particularmente en el segundo.
6. Me refiero, más exactamente, al libro de Van Manen (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books. Este libro, editado en castellano, no ha sido apenas aplicado en nuestro país en *investigaciones centradas en el plano práctico de la pedagogía*, utilizando la *metodología fenomenológica-hermenéutica* que propone. Hasta donde llegó a saber, sólo conozco tres investigaciones de carácter “*aplicado*”: la primera es la realizada por Ayala sobre la *esperanza pedagógica de los educadores*, correspondiente a su Tesis Doctoral finalizada en el año 2009 (todavía inédita); la segunda, pertenece a la misma autora, y versa sobre el *reconocimiento pedagógico*, (publicada en la revista *RIE* en 2008); finalmente, la realizada por mí recientemente sobre la *responsabilidad pedagógica* (también todavía inédita). En la versión inglesa original de 1990, el libro de Van Manen es un clásico y un referente obligado en todas las investigaciones *FH*, abundantes y de gran interés, realizadas en el amplio campo de la pedagogía humanista mundial y, en general, en aquel más vasto de las ciencias humanas.
7. Lévinas enfatiza la responsabilidad total, siempre superable, respecto del Otro que nos necesita: Philippe Nemo pregunta a Lévinas, en su libro *Ética e Infinito* (1991, 88): “¿En la exigencia ética existe un infinito en el hecho de que dicha exigencia es insaciable?”; a lo que él responde: “Sí. Es una exigencia de santidad [...] Nadie puede decir en ningún momento: *he cumplido todo mi deber*.” En esta línea, tanto Løgstrup (1997) como Critchley (2007), remarcán la enormidad de la llamada del Otro, algo que se refleja ya claramente en el significativo título del libro de este último: *Infinitely Demanding (Demanda infinita)*.
8. Ver, en este sentido, las ricas apreciaciones de Ayala (2009, 320) y de Santos Guerra (2004, 88).
9. En una entrevista realizada a Pennac en un diario le sale con espontaneidad esa misma convicción, para él totalmente generalizable: “¿Los alumnos adolescentes de los suburbios lo tie-

nen más crudo?", le pregunta el articulista; a la que responde el profesor y novelista francés con aplomo inspirado: —"Los muchachos que salen en la película premiada este año en Cannes, '*Entre les murs*' (*La clase*), no tienen gran cosa que esperar. Pero sigo estando convencido de que *basta un solo profesor auténtico y comprometido* para salvarlos. *¡Ese es el milagro!*". Véase Laura Guerrero (2008).

10. Cf. especialmente la obra de Z. Bauman (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, R. (2009). *La esperanza pedagógica en la experiencia vivida de los educadores. Un estudio fenomenológico-hermenéutico*. Tesis doctoral inédita. Bellaterra: UAB.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bárcena, F.; Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Bollnow, O. F. (1979). Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
- Critchley, S. (2007). *Infinitely Demanding*. London: Verso.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Guerrero, L. (2008). Entrevista a Daniel Pennac. *El Periódico* (12-9-2008).
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea-Books.
- Hargreaves, A. (1999). Sentirse maestro: las emociones de enseñar y el cambio educativo. *Temps d'educació*, 22, 271-292.
- Jackson, Ph. (1968-1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 5^a edición.
- Jordán, J. A. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 125-150.
- Kohl, H. (1984). *Growing minds: On becoming a teacher*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Løgstrup, K. E. (1997). *The Ethical demand*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mèlich, J.C. et al. (2001). *Responer del otro*. Barcelona: Síntesis-ICE UAB.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- Palomero, J. E; Teruel, M^a P. y Fernández, M^a R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (3), 15-22.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Poch, A. (2008). ¿Crees que tus maestros, tus maestras, te han querido? *Senderi*, 32, 12-15.
- Ortega, P.; Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Santos Guerra, M. A. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 86-90.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action*

- sensitive pedagogy. Albano, New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 4 (2), 135-170.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2000). Care-as-Worry, or "Don't Worry, be Happy". *Qualitative Health Research*, 12 (2), 262-278.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós. 2^a edición.
- Wineberg, T. W. (2006). Loving Students for Who They Are as Persons. *Enacting an Ethic of Pedagogical Vocation*. Burnaby, BC, Canada: Simon Fraser University Library, 133 – 143.

PALABRAS CLAVE

Actitudes éticas-pedagógicas, amor pedagógico, responsabilidad pedagógica, esperanza pedagógica, influencia del profesor, investigación fenomenológica-hermenéutica.

KEYWORDS

Ethical-pedagogical attitudes, pedagogical love, pedagogical responsibility, pedagogical hope, teachers's influence, phenomenological-hermeneutical research.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

José Antonio Jordán Sierra. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Imparte docencia en las áreas temáticas de *Educación intercultural y Dimensiones ético-pedagógicas de la educación*. Ha publicado 10 libros y alrededor de 50 artículos en revistas reconocidas, gran parte sobre esas áreas mencionadas. Actualmente está interesado en la pedagogía de Max van Manen y en la metodología fenomenológica-hermenéutica propia de ese autor. Sus últimas investigaciones se centran en esta línea, sobre temas como, por ejemplo, la *responsabilidad pedagógica de los profesores*.

Dirección del autor: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona).
e-mail: jajordansierra@gmail.com

Fecha de Recepción del artículo: 03. Febrero. 2010

Fecha de Revisión del artículo: 05. Mayo. 2010

Fecha de Aceptacion del artículo: 19. Agosto. 2010

4

LA ALFABETIZACIÓN Y FORMACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

(MEDIA LITERACY IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION)

Julio Cabero Almenara

Universidad de Sevilla

Sonsoles Guerra Liaño

Universidad de Cantabria

RESUMEN

Este artículo muestra los resultados obtenidos en un estudio centrado en averiguar el grado de alfabetización y formación didáctica en Alfabetización en Medios que mantienen los futuros educadores en formación inicial de las diferentes etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, a los que se les impartió una formación en Alfabetización en Medios.

En este estudio mantenemos la premisa, que si formamos a los agentes educativos en una Educación en Medios, podemos lograr que estas personas desarrollen una serie de competencias útiles y necesarias en nuestra actual sociedad, algunas de ellas como: mantener una actitud crítica con los medios, reconocer y valorar su realidad y entorno en el que viven, ser menos vulnerables e influyentes, comprender mejor los mensajes, desarrollar técnicas, herramientas, estrategias, etc. de los Medios de Comunicación, practicar una ciudadanía participativa y responsable y experimentar un consumo responsable.

ABSTRACT

The main objective of this study is to ascertain the degree of literacy and didactical training in media literacy of future educators at different stages of education in initial teacher training of Pre-School, Primary, Secondary level and

Psychology in the Faculty of Education of the University of Cantabria, after receiving training in media literacy. In this study we support the premise that if we train educators in media literacy, these professionals will be able to develop a set of useful and necessary skills in our society, such as maintaining a critical attitude with the media, recognizing and valuing their reality and environment in which they live, being less vulnerable and easily influenced, better understanding the messages, techniques, tools, strategies, etc.. of the media, practicing a participative and responsible citizenship, and developing a responsible consumption.

INTRODUCCIÓN

Es innegable la afirmación repetida que actualmente encontramos en abundante y reciente literatura, foros e intercambios a nivel educativo, social, económico, político etc. sobre la necesidad de formar ciudadanos críticos, reflexivos y preparados de forma competente, para insertarse en la sociedad de la información en la que vivimos, de forma adecuada y eficaz.

En materia de medios de comunicación, esta reflexión es más insistente y en concreto a nivel educativo, cada vez más necesaria. Sin embargo la distancia que encontramos entre lo que carecemos y demandamos, y lo que realmente hacemos y disponemos, es bastante grande. Son innumerables y valiosas las investigaciones y publicaciones (Aguaded, 1999, 2000; Aguaded y Pérez, 2000; Aparici, 1996; Area, Ros y Marzal, 2008; Cabero, 1994, 2003; Cabero y Llorente, 2006 a y b, y 2008; Cebrián, 2003; Ferrés, 1996, 2000, 2003, 2008; García, 2003; Pérez, 2003, 2004, 2008a, b y c; Reyes y Piñero, 2008; Robot y otros, 2010; Sevillano, 2008, 2009; Sevillano y Llamas, 2011) realizadas acerca de este tema, más bien relacionadas con el diseño, la producción, la integración curricular de los medios y los efectos de éstos sobre la población, pero no tantas las relacionadas con el establecimiento de una formación y alfabetización en medios de comunicación y sus mensajes.

En nuestra sociedad contemporánea los abundantes medios audiovisuales y de comunicación de masas se han convertido en poderosos instrumentos de socialización, que conforman las conciencias de las personas; esta sociedad de la información en la que nos encontramos requiere entre otros aspectos, de ciudadanos capaces de desenvolverse en la actual era digital, de desarrollar una serie de competencias básicas (manejo, selección y producción de información, etc.) suficientes para facilitar la inclusión de todas las personas de una forma natural y equilibrada en su medio y entorno. Y es que no debemos dejar de omitir la necesidad, de esta sociedad, de estar integrada por personas que sepan descodificar la información que nos llega de los *mass media*, a través de la prensa, la radio y la televisión entre otros.

Contemplar una formación en medios de comunicación desde una perspectiva crítica y reflexiva es el principal objetivo de esta investigación, además de mostrar a las personas las principales técnicas y herramientas de los medios de comunicación. También se intenta facilitar la dinámica y metodología propia para el desarrollo de competencias que faciliten el análisis, la formación de opinión y el pensamiento reflexivo necesario para enfrentarse a la producción y emisión de los mensajes con una postura adecuada para ello.

Consideramos que una persona formada y por lo tanto alfabetizada en medios adquiere y mantiene una serie de competencias y habilidades importantes para su vida personal, social, económica, etc. que afecta a todas las facetas de su vida y más concretamente a las que tienen que ver con la sociedad de la información en la que vivimos, nos parece importante la relación que hay entre la alfabetización en medios de una persona y sus habilidades, actitudes, etc. con respecto a formas de consumo, pensamiento crítico y reflexivo, ciudadanía participativa, etc.

Nuestra investigación se ha centrado en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, sin embargo estamos plenamente convencidos de la importancia que tiene en todos los niveles educativos y ámbitos de formación (ciclos formativos, educación social, educación no formal, etc.) el desarrollo de este tipo de formación, para insertarse adecuadamente en una Sociedad mediática en la que el lenguaje audiovisual está cobrando importantes niveles de comunicación esencial.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. ALGUNOS APUNTES.

La Educación en Medios, Audiovisual, para la Comunicación, etc. no es un término nuevo y desde hace décadas desde entornos tanto internacionales como nacionales se viene defendiendo y proponiendo como requisito en la formación de los ciudadanos. Si trasladamos esta necesidad a la formación tanto inicial como permanente del profesorado, los esfuerzos y sugerencias han sido grandes.

Es imprescindible, en la sociedad mediática en la que vivimos, la formación del profesorado en educación en medios; los estudiantes en las aulas utilizan los medios como una herramienta habitual en su proceso de socialización, enseñanza y aprendizaje. Su uso, el tratamiento que se haga de la información, la comprensión, análisis y producción de mensajes vendrá muy determinada por la formación y enfoque metodológico que reciba durante su formación inicial.

Con este trabajo pretendemos mostrar algunas competencias en Alfabetización en Medios que mantienen un grupo de futuros profesionales de la Educación, los resultados obtenidos tras su formación en un programa específico de Educación en Medios, y una serie de conclusiones y propuestas que consideramos necesarias y esenciales en la formación inicial del profesorado.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El mes de diciembre de 2008 fue el elegido para realizar por parte del Parlamento Europeo la petición de incluir en las escuelas y en la formación de adultos la asignatura “Educación mediática”. En esta propuesta se resalta la importancia de formar a los futuros ciudadanos en la *capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes*.

Durante el mes de Febrero de 2009 recogíamos también la noticia sobre el examen del Informe Pisa referido a la prueba de lectura electrónica que medirá las capacidades de los estudiantes para manejarse en la era digital.

A continuación, en Mayo de 2009, llegó el anuncio por parte del Gobierno central de la dotación de pizarras digitales y ordenadores en las aulas de Primaria y Secundaria de los centros educativos de nuestro país con el Proyecto Escuelas 2.0.

Estos últimos acontecimientos son sólo una pequeña muestra de las inminentes reformas y cambios que estamos necesitando tanto en las escuelas como en la sociedad, en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación y Medios de Comunicación. Con nuestro trabajo hemos querido centrarnos en la formación inicial del profesorado, pero hacemos extensible nuestras propuestas a otros ámbitos y contextos de la Educación.

Como bases y antecedentes institucionales de desarrollo de políticas y proyectos en torno a la Educación en Medios cabe destacar, desde el ámbito internacional, por un lado, los impulsados por la UNESCO desde el año 1982 con la Declaración Grünwald celebrada en Alemania sobre la inserción de la Educación en Medios en el sistema escolar. Posteriormente se celebró en Francia en al año 1990 otro encuentro, donde se establecen los parámetros para la formación de profesores en el campo de la Educación en Medios. Sucesivamente se han realizado eventos relacionados con el tema (Austria en 1999, España en 2002, Grecia y Egipto 2003). Todos estos encuentros han facilitado la elaboración de directrices y proyectos relacionados con el estudio de

los Medios en el sistema escolar. Cabe destacar las realizadas en París, *The Paris Agenda*, en Junio de 2007, en donde se establecieron los doce principios que establecen las líneas iniciadas por la Declaración de Grünwald agrupadas en cuatro bloques (Carlson, Tayie, Jacquinot-Delaunay y Pérez, 2008, 50-55):

- I. El desarrollo de los programas de educación en medios de comunicación en todos los niveles educativos.
- II. La formación del profesorado y la sensibilización de las demás partes interesadas en el ámbito social.
- III. La investigación y sus redes de difusión.
- IV. La cooperación internacional en las acciones.

Y por otro lado, también en París, se celebró en Junio de 2008 la reunión del Grupo de Expertos Internacionales, sobre *El Currículum de la Formación del Profesorado en Alfabetización en Medios e Información*.

En este último encuentro se presentó el informe del profesor Pérez (2008a), con una propuesta curricular de formación inicial del profesorado en Alfabetización en Medios e Información, y nació el proyecto de *Formación del Profesorado en Alfabetización en Medios e Información* propuesto como experiencia piloto en ocho países desarrollados, con el objetivo de sintetizar e intercambiar experiencias sobre la formación e implementación de los profesores de actividades de Educación en Medios durante este período.

En relación también con la UNESCO, cabe nombrar el documento hecho público en Enero de 2008 sobre las competencias necesarias del docente ante la Sociedad de la Información, titulado: Estándares UNESCO de Competencia TIC para Docentes (ECD-TIC). En el escrito se defiende la necesidad de que los docentes estén preparados para ofrecer oportunidades de aprendizaje apoyadas en TIC con el objetivo de ayudar a sus alumnos a adquirir capacidades importantes para el uso de las TIC.

En el prefacio del documento se hace alusión a cómo las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Competentes para utilizar tecnologías de la información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.

- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

El objetivo general que se plantea con este proyecto es mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar con el interés de que ayude a mejorar la calidad del sistema educativo.

Por otro lado, la Comisión Europea ha sido otra importante impulsora y promotora de distintas alfabetizaciones, como son la digital, audiovisual y medios, entre otras. Desde la Dirección General de la Sociedad de la Información y Medios de Comunicación, se desarrollan desde el año 2000, en el marco de la Agenda de Lisboa, distintas iniciativas y proyectos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Medios. En relación a nuestro trabajo, cabe destacar las políticas en materia Audiovisual y de Medios. En concreto se establecen 4 líneas de trabajo (programa *MEDIA*, *Televisión sin Fronteras*, etc.) de las que destacamos la referida a Alfabetización en Medios. De este programa surgió una definición sobre el término Alfabetización en Medios que aportaremos más adelante, además de una serie de actividades y programas como Recomendaciones al Parlamento o el proyecto *Safer Internet*. Además, se nombró un comité de expertos sobre el tema pertenecientes a todos los países miembros. A este grupo se le encargó una Consulta, con el objetivo de recabar información sobre la situación, actividades, etc. de Alfabetización en Medios en todos los países miembros. Este informe muestra el escenario actual de iniciativas, programas, formación, etc. sobre Alfabetización en Medios a nivel europeo.

En la actualidad, muchas Facultades de Educación en España se encuentran inmersas en el diseño de los futuros planes de estudio de las titulaciones de Grado y Máster de Formación del profesorado de Secundaria. En el futuro podremos conocer cómo se contempla la formación del profesorado en Medios, y como queda recogida la propuesta curricular en las distintas propuestas realizadas. Tradicionalmente, este contenido venía siendo asumido por las asignaturas de Tecnología Educativa, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Comunicación Audiovisual, Medios de Comunicación y Educación, etc.

Nuestro estudio muestra el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, donde estos contenidos principalmente se han desa-

rrollado en las asignaturas de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS.

Como indicábamos anteriormente, la Comisión Europea establece la definición de Alfabetización en Medios como la capacidad de tener acceso, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes con los cuales actualmente nos enfrentamos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como comunicarnos competente-mente con medios de comunicación disponibles. El alfabetismo en medios se relaciona con todos los medios de comunicación, incluyendo la televisión y las películas, la radio y la música registrada, los medios de comunicación impresos, Internet y otras nuevas tecnologías de comunicación digitales.

En el ámbito nacional, a lo largo del estudio de esta investigación hemos encontrado multitud de trabajos y referencias sobre la Alfabetización en Medios (Pérez, 2008, 103). Para él, este concepto es un resultado de la Educación en Medios que describe como las capacidades y habilidades necesarias para desarrollarse en el nuevo entorno de las telecomunicaciones en la sociedad de la información.

De las definiciones aportadas por los principales autores y asociaciones especialistas en el tema, nosotros queremos resumir y resaltar los elementos que la mayoría contribuye y enfatiza en el estudio de la Alfabetización en Medios:

A) La clasificación realizada por la *Asociación para la Alianza Americana*, para la Alfabetización en Medios (2007) que incluye a las principales organizaciones especializadas en el tema, como *Center for Media Literacy*, *Project Look Sharp*, *Association for Media Literacy de Canadá*, etc. encargadas de formar en este sentido, resaltan principalmente aspectos como:

- Acceder, analizar, evaluar y crear mensajes de los medios de co-municación de forma crítica.
- Fomentar el pensamiento crítico, la libertad de expresión, la inves-tigación.
- Participar activamente en la sociedad.
- Propiciar habilidades de resolución de conflictos y problemas.

- Desarrollar la capacidad de comunicarnos competentemente con los medios electrónicos.
- Promover habilidades de consumo equilibrado y no influenciado por los mensajes de los medios.
- Conocer alternativas de programas que fomenten la creatividad y aspectos intelectuales.
- Enseñar herramientas, conceptos, vocabulario, lenguaje necesario para entender los medios.
- Evidenciar las influencias que generan en las personas los mensajes de los medios.

B) Respecto a las definiciones aportadas por los principales autores internacionales sobre el tema (Silverblatt, 2000; Potter, 2004; Baran, 2007; Pérez, 2008), además de repetirse algunas de las nombradas anteriormente, destacamos:

- Desarrollar la capacidad para crear significado de los símbolos visuales, sonoros, textuales, etc. de un mensaje de medios.
- Propiciar el pensamiento crítico.
- Promover la interacción entre las personas.
- Desarrollar metodologías docentes basadas en la investigación y aprendizaje centrado en el estudiante.
- Enseñar la práctica política, social, cultural, etc.
- Emitir juicios de valor independientes de las audiencias.

En el ámbito nacional las aportaciones no son menos numerosas (García, 1996; Aguaded y Pérez, 2000; Aguaded y Contín, 2002; Pérez, 2004 y Moguel, 2007) donde distinguimos principalmente las siguientes ideas:

- Necesidad, desde la escuela y las aulas, de prepararse en los lenguajes y discursos para responder a los mensajes como ciudadanos críticos, autónomos y libres.
- Desarrollo de contenidos que han de estar presentes en todos los niveles y áreas curriculares.
- Adquisición de un estado óptimo de criticidad ante la manipulación y la falacia.

- La formación a las personas para un consumo activo y crítico de los Medios.
- La Educación en Medios como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

4. MÉTODO DEL ESTUDIO

La investigación que presentamos es de carácter descriptivo, y tiene como objetivo principal detectar el nivel de Alfabetización en Medios que mantienen los futuros educadores de las diferentes etapas educativas. Además, nos propusimos también recabar información acerca de los resultados obtenidos tras recibir una formación en Alfabetización en Medios, con objeto de dar respuesta a algunos de los interrogantes que nos planteamos.

La premisa fundamental que manejamos se basa en que si formamos a las personas en alfabetización en medios, bien a los agentes educativos, bien a los educandos podemos lograr que estas personas desarrollen una serie de competencias útiles y necesarias en nuestra actual sociedad como:

- Mantener una actitud crítica con los medios.
- Reconocer y valorar su realidad y entorno en el que viven.
- Ser menos vulnerables e influenciables.
- Comprender mejor los mensajes, técnicas, herramientas, estrategias, etc. de los Medios de Comunicación.
- Insertar mejor y con más facilidad en la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la que viven y van a insertarse.
- Practicar una ciudadanía participativa y responsable.
- Experimentar un consumo responsable.

Para ello los objetivos que nos planteamos en la realización del estudio son:

1. Descubrir las principales iniciativas en materia de educación en medios en el contexto internacional y nacional.
2. Detectar necesidades formativas de Alfabetización en Medios de Comunicación e Información, que tienen los estudiantes y agentes educativos implicados en el estudio.

3. Conocer las formas, hábitos y competencias en Alfabetización en Medios.
4. Analizar las actitudes, valoraciones e influencia de los medios de comunicación en la población seleccionada.
5. Establecer prioridades, en materia de formación ante las TIC, de los futuros profesionales.

Además de los datos obtenidos y los resultados que exponemos más adelante, pretendemos que este trabajo contribuya, a través de nuestras propuestas, a mejorar e impulsar la Alfabetización y Formación en Medios de los futuros educadores de las distintas etapas educativas.

Nuestra intención es ofrecer una visión muy general de lo detectado, y centrado exclusivamente, en el caso de la formación inicial del profesorado de la muestra seleccionada para el estudio.

4.1. Muestra

La población y la muestra de nuestro estudio lo formaron los estudiantes de último curso de todas las titulaciones impartidas en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, como son Magisterio, Psicopedagogía y Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) durante el curso 2007/2008. Por motivos prácticos y accesibles a la hora de formar a esta población en Alfabetización en Medios, nos pareció que este colectivo era el más adecuado e indicado para la recogida de información. Los cuestionarios *Pretest* que aparecen en el estudio corresponden a 242 participantes, que respondieron a la encuesta en la fase inicial. Por otro lado los datos correspondientes al estudio *Posttest* tanto en el análisis descriptivo como en la prueba *T-Student* y *Chi cuadrado*, pertenecen a 137 participantes.

4.2. Instrumento

Con este trabajo pretendemos describir la situación actual con respecto a la formación y alfabetización en medios de los futuros educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, por lo que estamos ante un estudio descriptivo, en el que recogemos tanto datos objetivos como opiniones y perspectivas de los estudiantes.

Por ello el instrumento elegido para recabar el conjunto de la información que buscamos, es el cuestionario. Se ha considerado la encuesta como una estrategia de investigación que recoge información por medio de

preguntas, con el propósito de producir estadísticos (Arnau, Anguera y Gómez, 1990) y se han tenido en consideración para su elaboración, distintas aportaciones (Borg y Gall, 1983 y Cohen y Manion, 1985).

Para la realización de la encuesta se consultaron los siguientes cuestionarios: *Questionnaire for Adult Media Literacy Audit* (Ofcom/SRB, 2005) y el estudio del Proyecto *ECML* (Alborguetti y Murelli, 2005).

El cuestionario consta de 52 ítems formado por preguntas cerradas de enunciado afirmativo de respuesta única, planteando para su contestación una escala de valoración de 1 (Nunca, muy en desacuerdo) al 5 (Siempre, Muy de acuerdo) y de opción múltiple de respuesta única. También se incluyeron ítems con respuesta dicotómica cerrada, Sí o No. El cuestionario cuenta con dos categorías principales:

- Formación en Medios de Comunicación e Información
- La Enseñanza en Medios de Comunicación

4.3. Validez

La validez del contenido del cuestionario se realizó a través de un comité de jueces y expertos de distintas áreas de conocimiento (Periodismo, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Estadística). Tras recoger sus aportaciones y sugerencias se realizó una muestra piloto ($N=35$) en la que los participantes llenaron una encuesta sobre Propuestas y mejoras del cuestionario con 13 ítems y posibilidad de respuesta abierta con el objetivo de recabar la máxima información sobre la aplicación del cuestionario. Al no encontrar grandes problemas para su cumplimentación, los resultados se tuvieron en cuenta y ayudaron a mejorar y matizar el cuestionario, relativo a extensión, comprensión, etc., ya que se estudiaron, reelaboraron, agruparon y uniformaron algunos ítems de base común.

4.4. Fiabilidad

Tras esta prueba se procedió a la elaboración definitiva del instrumento de medida. Con el total de los ítems se procedió a realizar la prueba de Fiabilidad. Para la estimación de la fiabilidad de las escalas del cuestionario hemos utilizado la sentencia *REABILITY* del programa SPSS, que permite calcular el coeficiente de consistencia interna de *Cronbach*, aplicable a los casos en los que la respuesta presiona más de dos opciones, obteniendo un resultado Alfa de 0,814 considerado como grado de fiabilidad adecuado y, por lo tanto, un instrumento de medida fiable.

4.5. Procedimiento

El cuestionario se presentó a la muestra escogida el primer día de clase, sin haber tenido contacto con la materia. El tiempo estimado de cumplimentación del cuestionario fueron de unos 40 minutos.

Tras la realización del cuestionario inicial, se impartió a la muestra seleccionada, una formación básica en Educación en Medios y aspectos relativos al tratamiento de la información y del mensaje desde una perspectiva crítica y reflexiva. Para ello se presentó una propuesta metodológica tomando como referencia el material editado por *Center For Media Literacy* (2007), una formación en Lenguaje Audiovisual, a través de exposición por parte de la profesora, proyección de imágenes y vídeos, y posteriormente realizado análisis de lectura de imágenes, para completar la formación en este sentido.

Para poder emparejar el cuestionario inicial con el final se colocó un apartado denominado Código con cinco espacios en los que se solicitaba: inicial del nombre de la madre, inicial del nombre del padre y las tres últimas cifras del carnet o pasaporte, para extranjeros. De nuevo, se requería lo mismo y se llenaba el cuestionario, al finalizar el período de formación en Medios. El tiempo que se estableció para la recogida de esta información fue de cuatro meses.

Una vez recogidos los datos, éstos han sido tratados con el paquete informático estadístico SPSS 15.0. Se ha realizado un análisis estadístico tanto descriptivo, utilizando técnicas para resumir y describir los datos cuantitativos, como inferencial, utilizando técnicas paramétricas para datos cuantitativos como es la *t de Student* para la comparación de dos grupos para muestras independientes y correlacionadas, y técnicas no paramétricas para datos categóricos como en *ChiCuadrado*.

4.6. Formación impartida a la muestra

Durante el primer encuentro de la muestra con los investigadores, sin haber tenido contacto con la materia, se les solicitó que realizaran el *pre test*; tras la realización del cuestionario inicial, se impartió a la muestra seleccionada, una formación básica en Educación en Medios, y aspectos relativos al tratamiento de la información y del mensaje desde, una perspectiva crítica y reflexiva.

El programa utilizado fue el editado por Center for Media Literacy (2007) titulado *Conjunto de herramientas para Alfabetismo en Medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática. Media Lit*

Kit, que profundiza en cinco conceptos básicos asociado a cinco preguntas clave desarrollados por principales investigadores en la materia. El cuadro resumen utilizado en el taller explica de forma eficaz las indicaciones y pautas necesarias para desarrollar actividades de Alfabetización en Medios:

Conceptos básicos	Preguntas clave
Todos los mensajes de los medios se construyen	¿Quién creó este mensaje?, ¿Quién es el autor o autora?, ¿Cuántas personas intervinieron en la creación de este mensaje?, ¿Qué clase de “texto” es?
Los mensajes mediáticos se construyen utilizando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas	¿Qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?, ¿Qué te llama la atención de cómo está construido el mensaje? (formas, colores, sonidos...), ¿Dónde está ubicada la cámara?, ¿Cómo es la música?, ¿Cómo se cuenta la historia?
Diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de distintas maneras	¿Cómo pueden diferentes personas entender este mensaje de forma distinta de como lo hago yo? ¿Cuánto se ajusta este texto a tu experiencia sobre mundo?, ¿Qué aprendiste del texto mediático?, ¿Qué aprendiste acerca de ti mismo con la experiencia del texto mediático?
Los medios llevan incorporados valores y puntos de vista	¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje? ¿Qué preguntas te vienen a la mente cuando miras, lees, escuchas?, ¿Qué valores políticos/económicos/ sociales comunica el mensaje?, ¿Cómo se caracteriza a las personas?, ¿Con qué tipo de persona se invita a que se identifique el receptor?
La mayoría de los mensajes de los medios se construyen para obtener ganancia/poder	¿Por qué se envío este mensaje?, ¿Quién controla la creación y transmisión de este mensaje?, ¿quién obtiene ganancias?, ¿Quién paga?, ¿A quién sirve o quién se beneficia con este mensaje? (el Público en general?, Intereses privados?, Individuos?, Instituciones?, Dinero, poder?), ¿Cómo está representado cada uno de ellos?

Tabla I. Center for Media Literacy (2007)

Por un lado, se completaron algunas de las preguntas y metodologías utilizadas en el aula, tanto para la exposición, como la transmisión de contenidos. Las actividades planteadas se realizaron de forma cooperativa y participativa, haciéndolas en pequeños grupos, con su posterior puesta en común al gran grupo. En todos los casos favoreció el debate, la expresión de ideas y emociones, se establecieron relaciones y consideraciones sobre las conclusiones a las que se había llegado, en relación con la sociedad, valores, ideas y propósitos de la educación.

Las actividades realizadas consistieron en diferentes tareas como: elaboración de campañas publicitarias de un mismo producto y diferente audiencia, juegos de rol con distintas ocupaciones en la elaboración de un telediario, lectura de imagen y profundización en conceptos del lenguaje audiovisual (connotación, denotación, planos, etc.), análisis y comparación de noticias de prensa, visionado de cortos y publicidad, análisis de valores, contravalores, roles, estereotipos, etc. de distintas series de TV, dibujos animados y videojuegos, diseño y elaboración de actividades didácticas para las distintas etapas educativas en función de las especialidades de los estudiantes utilizando los Medios, etc.

Y por otro lado, con la intención didáctica de aprender a aplicar lo vivido y practicado a través de las explicaciones de clase, para poder trabajarla en el futuro con sus alumnos, conseguimos que muchos alumnos expresaran su satisfacción en este sentido. Posteriormente en nuestro estudio comprobaremos si se ha producido un cambio tras la formación. Por ello, además de formar a futuros educadores críticos, es esencial dotarles de recursos, herramientas, metodologías y guías para que ellos puedan llevarlo a cabo en el aula.

Igualmente, se ofreció una formación en Lenguaje Audiovisual por parte de los profesores, proyección de imágenes y vídeos, y posteriormente realización de análisis de lectura de imágenes, para completar la formación en este sentido. Los apuntes principales que se utilizaron son los elaborados por el profesor Marqués (2000).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados aportados se corresponden con los ítems recogidos a través del cuestionario. A continuación, aportamos algunos de los datos más significativos del estudio.

5.1. Formación en Medios de Comunicación e Información.

A través de este apartado se ha recogido información acerca de la formación y conocimientos que los participantes tienen con respecto a los Medios de Comunicación e Información. Estos datos nos permiten recabar indagaciones acerca de los conocimientos que tienen sobre los Medios, de la formación recibida, dónde y por quién, si conocen y practican las habilidades propias de la Alfabetización en Medios, sobre opiniones y consideraciones con respecto a la Formación en Medios y el papel de las figuras educativas con la intención de aclarar algunos de los objetivos propuestos para la investigación.

Preguntados los estudiantes sobre si se les había enseñado a utilizar los medios, la gran mayoría respondieron que “No” les enseñaron a utilizar los Medios de Comunicación (su función, técnicas, influencia, etc.) son el 52,7%, frente a un 47,3% que responden que Sí. Tras la formación impartida, la mayoría responde que “Sí” le enseñaron a utilizar los Medios (74%).

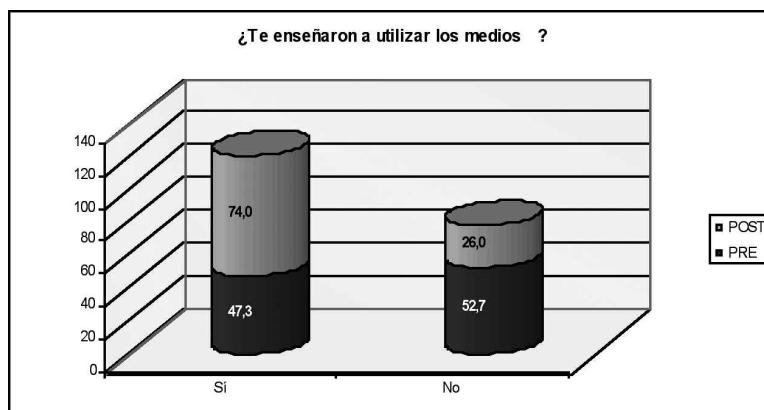


Gráfico 1. ¿Te enseñaron a utilizar los medios?

Esta información es especialmente llamativa, ya que nos indica que este colectivo llega a los últimos cursos de su formación como docentes, sin haber recibido formación en esta disciplina.

A aquellas personas que contestaron de forma afirmativa a la anterior pregunta, se les preguntó que dónde habían recibido dicha información, siendo la respuesta mayoritaria fue el sistema educativo (61,9%), la familia (21,2%), la cual es un lugar donde observamos que esta muestra encuentra

respuestas y/o formación; el taller- curso privado (10,2%) y los compañeros (6,8%). De estos datos destacamos la baja puntuación con respecto a la familia, y nos sorprende también la del sistema educativo, ya que a lo largo de nuestro estudio hemos detectado abundante escasez y referencias curriculares a esta formación en el mismo.

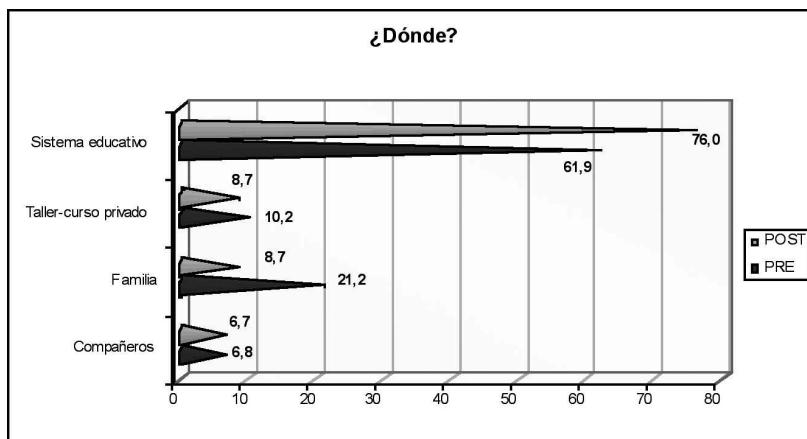


Gráfico 2. ¿Dónde te enseñaron a utilizar los medios?

Consideramos oportuno, preguntar al colectivo si conocía el término y/o concepto de la Alfabetización en Medios, lo que muestra un resultado significativo observado ante la pregunta, ya que un 83,5% responde que "No" y el 16,5% que "Sí". Por lo que deducimos que inicialmente el concepto no era comprendido. De todas formas tenemos que señalar que una vez finalizada la experiencia, se alteraron los porcentajes de contestación, el 91% indicó que "Sí" y sólo el 9% que "No".

Una alta mayoría de los participantes responde que No (79,1%) tiene herramientas/ conocimientos/ recursos, para enfrentarse a los mensajes producidos por los Medios; mientras que un 20,9% afirma que Sí. Nos parece interesante resaltar este dato, pues una gran mayoría carece de un repertorio de herramientas y recursos con los que poder enfrentarse y/ o relacionarse con el mensaje. Por tanto, también nos planteamos que al no conocerlo, difícilmente puedan transmitirlo a sus futuros estudiantes.

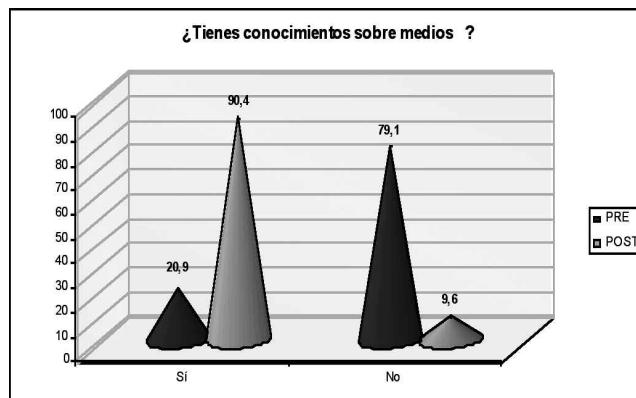


Gráfico 3. ¿Tienes conocimiento sobre los medios?

Sin embargo tras la formación, este dato ha cambiado sustancialmente, encontrando cifras como que una gran mayoría responde que Sí (90,4%) tiene herramientas/ conocimientos/ recursos para enfrentarse a los mensajes producidos por los Medios, mientras que un 9,6% afirma que No. Observamos tras analizar este resultado, la importancia y urgencia de atender a esta formación por parte del colectivo de educadores desde los conocimientos y la práctica necesarios, para dominar unos recursos básicos (lenguaje audiovisual, géneros, técnicas, preguntas guía hacia la reflexión crítica, etc.).

Ante la selección de la información de los Medios encontramos que el 35,3% responde que a veces, el 28,5% casi nunca, el 26,4% nunca, el 6,8% casi siempre y el 3% siempre. Observamos porcentajes elevados haciendo referencia a la escasa o nula selección de información que proviene de los Medios.

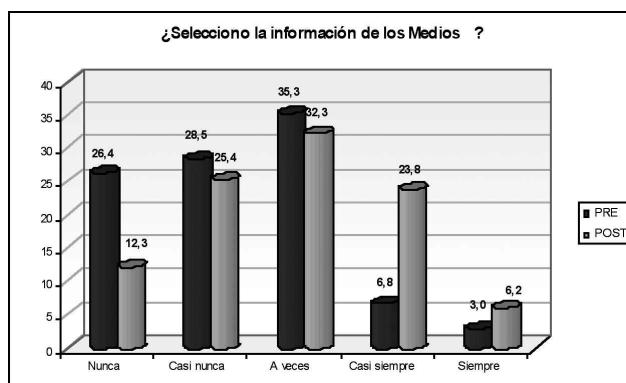


Gráfico 4. Selección de la información de los medios

Otro de los elementos estudiados al plantear la Alfabetización en Medios tiene que ver con cómo un mismo mensaje puede ser interpretado de distinta forma por diferentes personas. Por ello, se preguntó al colectivo sobre esta cuestión, encontrando datos que nos hacen detenernos un instante a comentar. Menos de la mitad identifica a veces los estereotipos y prejuicios presentes en los Medios (45,9%), 26,1% casi nunca, 18,8% nunca, el 6,9% casi siempre, y el 2,3% Siempre.

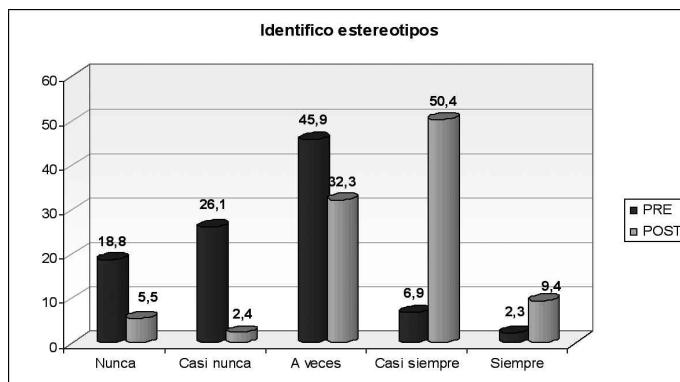


Gráfico 5. Selección de la información de los Medios

Tras la formación, observamos importantes cambios significativos. La mayoría de los encuestados responden en este segundo *test* que casi siempre identifica los estereotipos y prejuicios presentes en los Medios (50,4%).

Directamente hemos querido preguntar por su actitud crítica ante los Medios, obteniendo los unos resultados que muestran tanto en el *pre test* como *post test* una escasa actitud crítica ante los Medios.

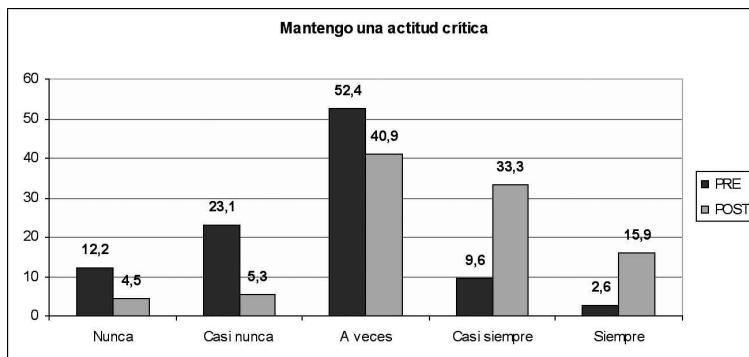


Gráfico 6. Mantengo una actitud crítica

Otra de las preguntas que encontramos esencial ante las habilidades de Alfabetización en Medios es el contraste de la misma información en distintos medios. Por ello hicimos la pregunta hallando que la mitad de los participantes responden que a veces comparan y contrastan las información en diferentes Medios, mientras que el 18,4% casi siempre, el 17,1% casi nunca, el 12% nunca y el 2,6% siempre.

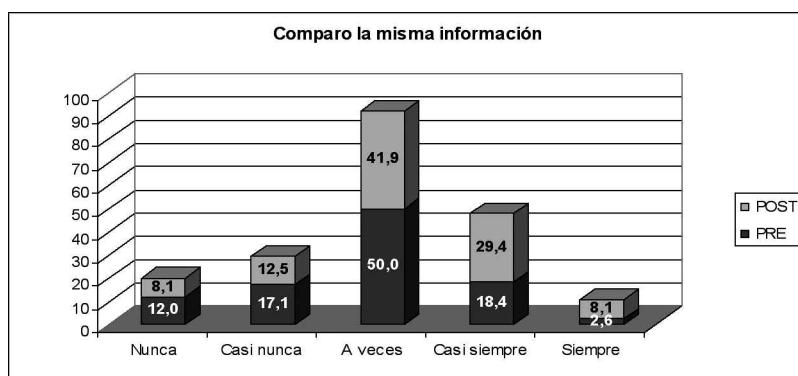


Gráfico 7. Compara la información en distintos Medios

Para terminar con este bloque de preguntas, decidimos consultar acerca de conocimientos sobre el lenguaje audiovisual. Como podemos observar en la gráfica una gran mayoría responde que nunca. Este dato nos ha parecido muy revelador porque nos muestra los escasos conocimientos que el colectivo tiene con respecto a este lenguaje.

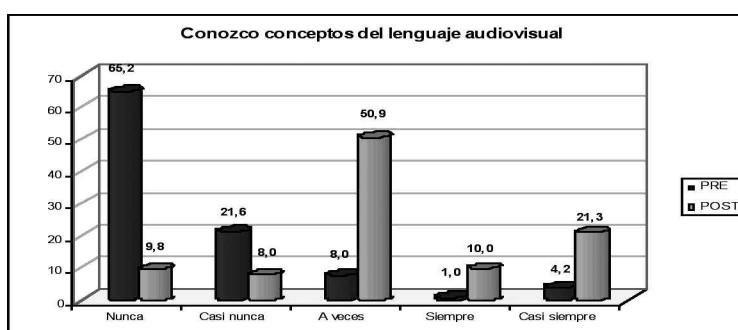


Gráfico 8. Conoce conceptos del lenguaje audiovisual

5.2. La Enseñanza en Medios de Comunicación

En esta sección del cuestionario, los resultados tienen que ver por un lado, con la formación del profesorado y la aplicación de recursos didácticos; y por otro, con conocer la percepción de los futuros educadores con respecto a la impartición (como asignatura formal o de manera transversal a través del currículum), de su enseñanza en el ámbito no formal, a diferentes colectivos de la sociedad y en distintos contextos educativos.

En primer lugar se planteó a la muestra que dentro de la formación formal, valoraran de qué manera creen que debería incluirse este tipo de formación. En ambos casos más de la mitad considera que integrado en todas las asignaturas. Tras la formación encontramos que hay un ascenso como asignatura específica obligatoria (24,5%), y también como actividad extraescolar (8,9%).

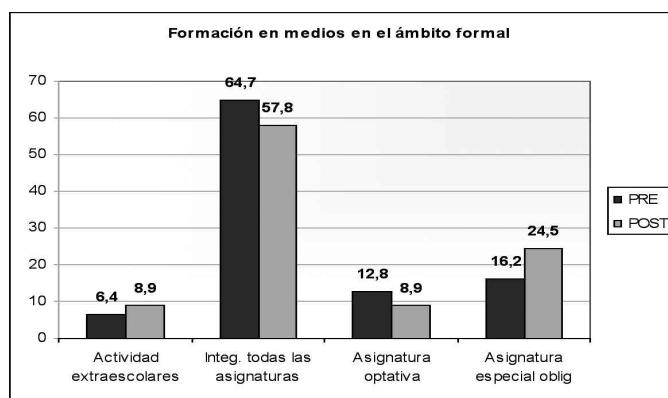


Gráfico 9. Formación en Medios en el lenguaje audiovisual

Nosotros consideramos que la formación en Medios se viene defendiendo como un aspecto a trabajar de forma transversal a través de todas las áreas y asignaturas y en todos los niveles educativos pero también defendemos una asignatura específica obligatoria al menos en un curso de cada etapa educativa, para asegurar que todos los estudiantes reciben esta formación.

Es también significativa las cuestiones referidas a los aspectos didácticos de su profesión. Por un lado, el 86% de la muestra responde que No sabría cómo enseñar a sus futuros alumnos, cómo ser críticos y reflexivos con los Medios, frente a un 14% que responde que Sí. Estos datos nos muestran la necesidad de materiales, metodologías y recursos que ayuden y apo-

yen al profesional, además de una adecuada formación en este aspecto para que el futuro profesor lo sepa realizar con sus estudiantes a lo largo de su práctica profesional.

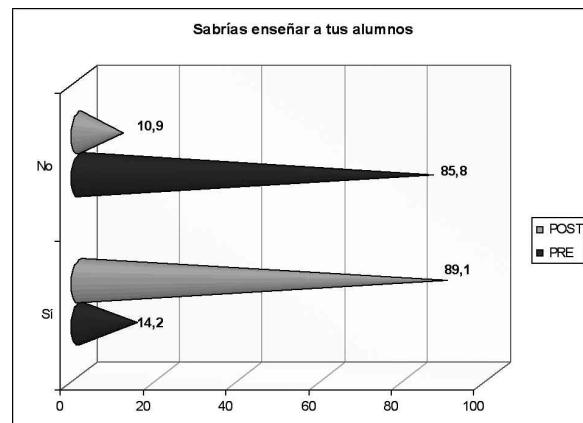


Gráfico 10. Si se sentía competente para formar a sus alumnos en la formación en Medios

Por último los alumnos nos indicaron que tampoco tenían inicialmente una buena formación respecto a los medios que conocían para llevar a cabo esta formación con sus estudiantes. Si bien es cierto que ello mejoró notablemente tras la realización de la experiencia.

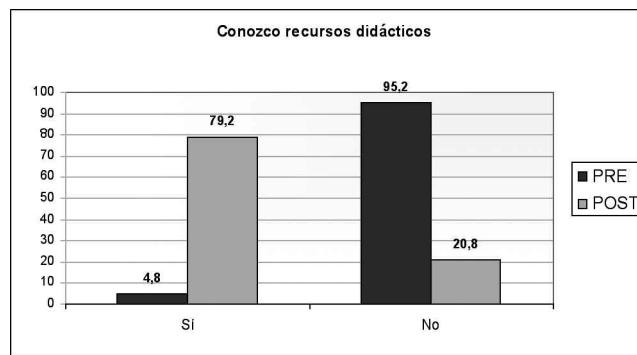


Gráfico 11. Medios que conocía

6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegamos tras la realización de este estudio tienen que ver por un lado, con la descripción de las principales iniciativas en materia de educación en medios, en el contexto internacional y nacional, que encontramos positivas y favorables para impulsar la Educación en Medios en la formación inicial del profesorado. Desde la situación de Europa, hemos estudiado los proyectos y la tendencia a desarrollar una ciudadanía europea crítica y responsables con los medios, y preparada para incluirse adecuadamente en la Sociedad de la Información.

En España la situación es distinta y consideramos que aún queda tiempo para que esta necesidad se conciba como una prioridad, y se desarrolle las medidas oportunas para implementarlo. No obstante, tras los resultados de este estudio, creemos firmemente en la importancia de esta formación de todos los ciudadanos, y continuaremos trabajando lo posible para mejorarlo. En el ámbito formal detectamos escasez de contenidos y prácticas de aprendizaje, que podrían ampliarse y mejorarse.

Consideramos que tras una formación en Alfabetización en Medios, que incluye el aprendizaje de hábitos y usos de consumo de los mismos, se mejora esta serie de competencias y, sobre todo, se hacen conscientes del proceso.

Otro de los aspectos analizados tiene que ver con las actitudes, valoraciones e influencia de los medios de comunicación en la población seleccionada. Para ello la información recogida a través de los distintos bloques del cuestionario muestran la influencia de los Medios en las personas; además, tras la formación, se observan diferencias a favor de actitudes más críticas y reflexivas. También detectamos mejoras en las actitudes hacia habilidades propias de la Alfabetización en Medios como seleccionar la información, reconocer estereotipos, comparar la misma información, etc.

Sobre la identificación de cambios positivos en el campo del conocimiento, y actitudes de los estudiantes ante los Medios observamos cambios como, por ejemplo, en: identificar los estereotipos y prejuicios, cuestionarse la veracidad de la información, etc.

En materia de Medios de Comunicación y Didáctica de los Medios, los resultados obtenidos reflejan las altas puntuaciones que se asigna a trabajar estos contenidos en todas las asignaturas del currículum y además observamos un ligero cambio en la respuesta tras realizar la formación, hacia la asignatura específica obligatoria. Parece que el colectivo encuestado valora que estos contenidos se trabajen en el aula de forma específica e intencio-

nada, también encontramos una mayoría que valora que esta formación esté integrada en todas las asignaturas. También confirman tras la formación que sabrían enseñar a sus futuros alumnos cómo ser críticos y reflexivos con los Medios y que conocen recursos y actividades para Educar en Medios.

El ámbito educativo en el que se opina que ha de estudiarse estos contenidos es en la *Educación formal y la familia* (Guerra, 2008). Y dentro del ámbito formal, la mayoría piensa que ha de estar integrado en todas las asignaturas seguido de cómo asignatura específica y obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Aguaded, J. I. (2000). La educación sobre televisión. Propuesta para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela, en Pérez, J.M. (coord) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 221- 230.
- Aguaded, J. I. y Contín, S. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula*. Buenos Aires: Edit. La Crujía.
- Aguaded, J. I. y Pérez, M^a. A (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado, en Cabero, J. (coord.) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill, 63-75.
- Aguaded, J. I. y Pérez, M^a. A. (2000). La Educación en Medios de Comunicación, en Cabero, J., Martínez, F. y Salinas, J (ed) *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el s. XXI*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor, 247-258.
- Alianza Americana para la Alfabetización en Medios [en línea]. Disponible en: <http://www.amlainfo.org/> [consulta 2008, 22 de octubre].
- Aparici, R. (Coord.). (1996). *La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Area, M., Ros, B. y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Arnaud, J., Anguera, M.T. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la información en ciencias de comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Association For Media Literacy [en línea] Disponible en: <http://www.aml.ca/home/> [consulta 2008, 22 de octubre].
- Baran, S. J. (2007). *Introduction to Mass Communication. Media Literacy and Culture*. New York: McGraw- Hill.
- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. New York: Logman.
- Cabero, J. (1994). Los padres como mediadores en la formación en Medios de Comunicación, en Loscertales, F. (comp) *Las escuelas de padres y los problemas sociales de la educación*. Sevilla: Grupo de Investigación Comunicación y Rol Docente, 77-84.
- Cabero, J. (2003). La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje, en Aguaded, J.I. (dir) *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Libro de Actas del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Huelva: Grupo Comunicar y Universidad de Huelva, 102-121.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2006a). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2006b). Capacidades tecnológicas de las TICs en los estudiantes. *Enseñanza*, 24, 159-175.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo

- XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42 (2), 7-28.
- Carlson, U., Tayie, S., Jacquinot-Delau-nay, G. y Pérez, J.M. (Eds.). (2008). *Empowerment through Media Educa-tion. An Intercultural Dialogue*. Göteborg: Nordicom.
- Cebrián, M. (2003). *Análisis de la infor-mación audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitas DL.
- Center For Media Literacy. (2007). Con-junto de Herramientas para Alfabetis-mo en Medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era me-diática. *Media Lit Kit* [en línea] Disponi-ble en: http://www.medialit.org/pdf/mlk/03_M_LKorient_spanish.pdf [consulta 2008, 01 de octubre].
- Cohen, L. y Manton, L. (1985). *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, UK: Croom Helm.
- COMISIÓN EUROPEA (s.f.). *Informe elaborado por el Grupo de Expertos de todos los países miembros sobre la si-tuación, actividades, etc. de Alfabetiza-ción en Medios en Europa* [en línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/consultation/index_en.htm [con-sulta 2009, 15 de enero].
- COMISIÓN EUROPEA (2009). *Políticas sobre Audiovisuales y Medios. Alfabeti-zación en Medios* [en línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/avpolicy/me-dia_literacy/index_en.htm [consulta 2009, 13 de enero].
- De Robot y otros (2010). La incidencia de las nuevas tecnologías en los hábitos formativos de los estudiantes de magisterio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 107-210.
- EL PAÍS [en línea] Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/educa-cion/era/digital/llega/Informe/Pisa/el-pepusocedu/20090209elpepedeu_1/Tes [consulta 2009, 9 de enero].
- Ferrés, J. (1996). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2003). Las emociones y el inconsciente en la comunicación audi-visual, en Morduchowicz, R. (co-ord.) *Comunicación, medios y educa-ción. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro, 57-65.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como in-dustria de deseo. Un nuevo estilo edu-cautivo*. Barcelona: Gedisa.
- García, A. (1996). Los Medios para la Co-municación Educativa, en Aparici, R. (coord) *La Revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre, 51-77.
- García, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- Guerra, S. (2008). La TV: una herra-amienta educativa en el contexto de la familia. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 31, 251-255.
- Moguel, C. (2007). Sociedad, familia y Medios de Comunicación de Masas. Historia Actual On Line HAOL, 13 [en línea] Disponible en: <http://www.histo-ria-actual.com/HAO/Volumes/Volu-me1/Issue13/esp/v1i13c15.pdf> [consulta 2008, 28 de agosto].
- Ofcom Media Literacy Audit. (2005). *Questionnaire for Adult Media Literacy Audit, Ofcom/SRB* [en línea] Disponi-ble en: http://www.ofcom.org.uk/re-search/cm/nations/nations_regions/nations_regions.pdf [consulta 2008, 14 de Julio].

- PARLAMENTO EUROPEO (2008). [en línea] Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress_page/037-44615-350-12-51-906-20081216IPR44614-15-12-2008-2008-false/default_es.htm [consulta 2008, 16 de Diciembre].
- Pérez, J.M. (2003). Educación en medios: perspectivas y estrategias, en Aguaded, J.I. (Dir) *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global.* Libro de Actas del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Huelva: Grupo Comunicar y Universidad de Huelva.
- Pérez, J. M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final report EAC/76/03. Understanding digital literacy* [en línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf [consulta 2008, 14 de julio].
- Pérez, J. M. (2008a). Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach, en Carlsson, U, y Potter, W.J. *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach.* California: Publications SAGE.
- Pérez, J. M. (2008b). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* [en línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf [consulta 2008, 18 de julio].
- Pérez, J. M. (2008c). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy Background Strategy.* Paper International Expert Group Meeting [en línea] Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/en/files/27068/12133527103_Background_Paper.doc/Background%2BPaper.doc [consulta 2008, 14 de julio].
- Pérez, M^a. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios.* Barcelona: Paidós.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach.* California: Publications SAGE.
- Project Look Sharp [en línea] Disponible en: <http://www.ithaca.edu/looksharp> [consulta 2008, 22 de octubre].
- Reyes, M.M. y Piñero, R. (2008). La función de los medios tecnológicos en los nuevos planes de estudio de magisterio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 119-132.
- Sevillano, M^a.L. (2008). *Nuevas Tecnologías en Educación Social.* Madrid: McGraw Hill.
- Sevillano, M^a.L. (2009). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes.* Madrid: Prentice-Hall.
- Sevillano, M^a L. y Llanas, C. (2011). Profesorado de primaria y aplicación de las tecnología estudio de caso. K, 37, 107-210.
- Silverblatt, A (2000). Media literacy in the digital age. *Reading Online*, 4 (3) [en línea] Disponible en: <http://www.readingonline.org/newliteracies/silverblatt/index.html#author> [consulta 2008, 9 de julio].
- UNESCO. (2008). *Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC).* Londres [en línea] Disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php> [consulta 2008, 8 de abril].
- UNESCO. (2008). *Estudio del Grupo de Expertos Internacionales sobre El Currículum de la Formación del Profesorado en Alfabetización en Medios e Información* [en línea] Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/en/files/27065/12133520673Provisional_Agenda.doc/Provisional%2BAgenda.doc [consulta 2008, 10 de agosto].

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, alfabetización en medios, comunicación, competencias, Educación en Medios.

KEY WORDS

Initial teacher training, Media Literacy, communication, competences, Media Education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Julio Cabero Almenara, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla. Ha desempeñado puestos como Director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Director de la Revista "Píxel Bit" y de la Revista Medios y Educación. Ha publicado varios libros entre los que se destacan: *Tecnología Educativa*. Editorial McGraw Hill, 2007; *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Editorial McGraw Hill. 2006.

Sonsoles Guerra Liaño, Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Cantabria. Doctora en Pedagogía. Especialista en Comunicación y Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, imparte docencia en Master y cursos de Formación del profesorado universitario en temáticas relacionada con la Tecnología Educativa.

Dirección de los autores: Julio Cabero Almenara
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Sevilla.
C/ Camilo José Cela s/n. 41018. Sevilla.
e-mail: cabero@us.es

Sonsoles Guerra Liaño
Facultad de Educación. Despacho 359.
Universidad de Cantabria.
Avda/ Los Castros s/n. 39005. Santander.
Cantabria.
e-mail: guerras@unican.es

Fecha de Recepción del Artículo: 10. Diciembre. 2009
Fecha de Revisión del Artículo: 15. Febrero. 2010
Fecha de Aceptación del Artículo: 16. Febrero. 2010

5

HÁBITOS LECTORES Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA¹

(READING HABITS AND BASIC COMPETENCES IN STUDENTS OF
COMPULSORY SECONDARY EDUCATION)

Javier Gil Flores

Universidad de Sevilla

RESUMEN

El artículo se centra en el análisis de la relación entre hábitos lectores y aprendizaje. Para ello hemos recurrido a la metodología de investigación mediante encuesta y se han tomado en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en los centros educativos andaluces a principios del curso escolar 2008/2009. Han participado en el estudio un total de 82.961 alumnos y alumnas de centros educativos públicos y concertados, matriculados en tercer curso de la ESO. Los resultados muestran que una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. En cambio, la frecuencia con que se practica una lectura instrumental, dirigida a la mera localización de información o a la participación en situaciones de comunicación a través de Internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje.

ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the relationship between reading habits and learning. We have used the survey as main research methodology, taking into account the results of the diagnostic tests applied on Andalusian schools at the beginning of the academic year 2008/2009. The subjects in the sample are 82,921 students of public and private stataly financed schools pertaining to the third year of Compulsory Secondary Education. The study re-

veals that a frequent reading of literary texts with a recreational purpose is associated to high levels of competence in mathematical, linguistic and scientific domains. However, the frequency of instrumental reading, just devoted to the finding of information or the participation in communicative situations in Internet, is not related to different learning levels.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura como herramienta para el acceso a la información sitúa a la competencia lectora entre los aprendizajes básicos que se esperan en los estudiantes al término de la escolarización obligatoria. Probablemente la lectura constituye la práctica cultural que goza de un mayor reconocimiento, debido a su papel como instrumento para el desarrollo de una mentalidad crítica y para la socialización de los ciudadanos (Fernández, 2005). La competencia lectora es un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social, y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura.

Pero además, los lectores habituales mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen con el fin de obtener un disfrute personal (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006), encontrando así una interesante y enriquecedora actividad a realizar en su tiempo de ocio. Al considerar aquí los hábitos lectores haremos referencia a un tipo de lectura que los individuos realizan al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura.

A pesar del valor atribuido al hábito lector, la presencia de éste entre los ciudadanos de nuestro país ha retrocedido ligeramente en los últimos años, rompiendo la tendencia ascendente registrada durante casi una década. Así se deduce del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros, que desde 2001 elabora trimestralmente la Federación de Gremios de Editores de España con el patrocinio de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. De acuerdo con los datos provenientes de este estudio, el porcentaje de españoles mayores de 14 años que suelen leer libros en su tiempo libre con una periodicidad diaria o semanal era un 56,9% en 2007 y ha descendido en 2009 hasta el 54,3% (FGGE, 2009). Quienes se declaran no lectores (no leen nunca o casi nunca) representaban en 2007 el 43,1% de la población y el 45,7% en 2009. Con estas cifras, el índice de lectura en nuestro país sigue estando lejos del registrado en la Unión Europea, donde en 2007 un 71% de la población afirmaba haber leído al menos un libro en el último año (European Comission, 2007).

En el ámbito escolar, la lectura frecuente se encuentra indiscutiblemente asociada al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora. El compromiso de los estudiantes con la lectura y el interés por la misma se han revelado como dos de los factores que en mayor medida contribuyen a explicar el rendimiento en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Centrándonos en habilidades lectores específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicada a la lectura fuera de la escuela por el alumnado de educación primaria y las puntuaciones logradas en deletreo, vocabulario, reconocimiento de palabras, fluidez verbal (Cunnigham y Stanovich, 1991) o comprensión lectora (Anderson, Wilson y Fielding, 1988). Estudios recientes han venido a confirmar que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado, tanto en los primeros años de la educación primaria (Leppanen, Aunola, y Nurmi, 2005), como entre adolescentes (Conlon y otros, 2006).

Teniendo en cuenta los relativamente bajos hábitos lectores que se registran entre los jóvenes españoles, no deben extrañar los poco satisfactorios resultados obtenidos al evaluar la competencia lectora de nuestros escolares. Así lo han puesto de manifiesto estudios internacionales en los que ha participado nuestro país desde los años 90. Como señala Martín (2008), en las evaluaciones PISA (*Programme International form Student Assessment*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), los resultados logrados por los estudiantes españoles en comprensión lectora vienen siendo inferiores a los obtenidos por la mayoría de los países europeos participantes en la evaluación, mostrando un panorama que ha de valorarse negativamente. Además, la periodicidad de estas evaluaciones permite apreciar la evolución que se registra con el paso del tiempo. El análisis de los resultados obtenidos en las sucesivas evaluaciones PISA realizadas en 2000, 2003 y 2006 muestra en esta última edición un descenso generalizado de la competencia lectora en todos los países, y particularmente en España, donde la puntuación promedio descendió a 461 puntos, bastante por debajo de la media de los países de la OCDE, situada en 492.

Pero los hábitos de lectura no sólo están asociados con la competencia lectora, sino en general con los aprendizajes escolares. Los hábitos de lectura no constituyen únicamente un elemento favorecedor de la técnica lectora; además contribuyen a través de ésta al logro de aprendizajes en diferentes ámbitos. El dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. De ahí que numerosos estudios hayan demostrado la relación entre la competencia lectora y el rendimiento (Cromley, 2009; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006; Nolen, 2003; O'Reilly y McNamara, 2007; Savolainen y otros, 2008;

Topping, Samuels y Paul, 2007). También en nuestro país la asociación entre lectura y aprendizaje ha sido confirmada en investigaciones llevadas a cabo sobre este tema, en las que se han encontrando correlaciones significativas entre las calificaciones escolares y variables, tales como el gusto por la lectura (Molina, 2006) o la comprensión lectora (González, 1996; Fiz y otros, 2000b).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, en el presente trabajo nos hemos planteado el estudio de la incidencia que poseen los hábitos lectores sobre el dominio de las competencias básicas en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. Concretamente, hemos analizado las diferencias existentes en el nivel competencial del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función de la frecuencia con que realizan diferentes tipos de lecturas, excluyendo las que se realizan sobre materiales curriculares empleados en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro interés está, por tanto, en determinar la relación existente entre los hábitos de lectura, como modo de ocupar el tiempo libre extraescolar, y el desarrollo alcanzado en diferentes competencias básicas. Más allá de la competencia lectora, los hábitos lectores podrían ser favorecedores de otros aprendizajes escolares, incluyendo entre éstos la competencia del sujeto en comunicación lingüística, la competencia matemática o la competencia científica. Además, pretendemos determinar qué tipos de lecturas realizadas por los estudiantes se asocian al logro de un mayor nivel en las competencias básicas consideradas, entendiendo que no todas las lecturas responden al mismo propósito ni generan en los lectores procesos cognitivos de la misma naturaleza, por lo que unas podrían contribuir en mayor medida que otras a la adquisición de aprendizajes.

2. METODOLOGÍA

Los datos correspondientes a las diferentes variables consideradas en el presente estudio han sido recogidos en el marco de la evaluación de diagnóstico llevada a cabo en Andalucía en el curso 2008/2009, evaluación en la que hemos participado en virtud de un convenio de colaboración firmado entre la Consejería de Educación y la Universidad de Sevilla. Con esta evaluación de diagnóstico se responde a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, por la que todos los centros han de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanza-

das por el alumnado. De cara a tener en cuenta los factores contextuales que pudieran incidir en el aprendizaje escolar, además de evaluar el desarrollo de competencias por parte del alumnado se ha recogido información sobre un conjunto amplio de variables, utilizando para ello cuestionarios que fueron respondidos tras la realización de las pruebas. Entre estas variables se encuentran los hábitos lectores de los estudiantes objeto de evaluación.

El estudio se ha llevado a cabo, por tanto, adoptando un diseño de investigación ex-post facto, de carácter descriptivo, basado en la medición del nivel logrado por los estudiantes en competencias básicas y en la aplicación de métodos de encuesta. La población considerada la constituye el alumnado que había concluido el curso segundo de Educación Secundaria Obligatoria, encontrándose en el mes de octubre de 2008 matriculado en tercer curso de este nivel educativo, en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La población estudiada asciende a un total de 82.961 alumnos y alumnas, cuya distribución por provincias y titularidad de los centros a los que asisten se muestra en la tabla 1.

		TITULARIDAD		
Provincia		Centros públicos	Centros privados	Total de estudiantes
Almería		5582	802	6384
Cádiz		9466	3179	12645
Córdoba		6395	2014	8409
Granada		6768	2690	9458
Huelva		4245	962	5207
Jaén		6201	1660	7861
Málaga		10461	3670	14131
Sevilla		14059	4807	18866
Todas las provincias		63177	19784	82961

Tabla 1. Distribución de la población de estudiantes evaluados por provincias y titularidad de los centros.

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos acerca del nivel de competencia de los estudiantes han sido tres pruebas de evaluación, administradas a la totalidad de los alumnos y alumnas de la población estudiada. Dichas pruebas fueron aplicadas en el mes de octubre de 2008, dedicando para ello en cada centro tres sesiones de hora y media, que tuvieron lugar en tres días consecutivos. Las preguntas planteadas se basaban en la presentación previa de casos o situaciones similares a las que el alumno puede encontrar en su vida cotidiana, y cuya resolución requería poner en juego competencias adquiridas en el ámbito matemático (competencia matemática), lingüístico (competencia en comunicación lingüística) y científico (competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural). De acuerdo con la regulación hecha por la Administración educativa andaluza sobre el procedimiento de evaluación, el profesorado de los centros ha sido el encargado de aplicar y corregir las pruebas. Las pruebas de evaluación generaron puntuaciones directas, que posteriormente fueron transformadas a una escala de media 500 y desviación típica 100.

La información sobre hábitos lectores se recogió mediante una pregunta incluida en los cuestionarios de contexto administrados a los alumnos y alumnas participantes en la evaluación. Esta pregunta pedía a los encuestados que indicaran con qué frecuencia realizaban siete diferentes tipos de lecturas fuera del colegio: “leo tebeos”, “leo cuentos o novelas cortas”, “leo libros (colecciones juveniles, sobre deportistas, viajes...)”, “leo revistas”, “leo periódicos”, “leo juegos de preguntas y respuestas”, “leo en Internet”. La escala de respuestas contemplaba cuatro opciones ordenadas, desde la que implica menor frecuencia de lectura hasta la que corresponde a quienes leen a diario: “nunca o casi nunca”, “una o dos veces al mes”, “una o dos veces a la semana”, “todos o casi todos los días”.

Tras llevar a cabo el proceso de encuesta, se recogieron un total de 72.570 cuestionarios. Las respuestas obtenidas para los cuestionarios de contexto fueron codificadas y tabuladas para su análisis. Los valores numéricos resultantes se incluyeron, junto con las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación de diagnóstico, en una matriz numérica única.

El análisis de los datos se ha basado en la aplicación de diversos tipos de técnicas estadísticas. Se ha partido de una descripción de los hábitos lectores del alumnado, recurriendo a distribuciones de frecuencias. Mediante análisis factorial, se han reducido a dos modalidades los siete tipos de lecturas sobre las que han informado los alumnos. Tomando las puntuaciones en los dos factores resultantes, se ha dividido a los sujetos en cuatro grupos que se corresponden con cuatro niveles de frecuencia en cada una de las modalidades de lectura. Para cada grupo se han calculado los niveles medios lo-

grados por los alumnos en las tres competencias consideradas, y se han representado éstos mediante diagramas de barras.

3. RESULTADOS

3.1. Hábitos lectores del alumnado

Las respuestas de los estudiantes andaluces de tercero de la ESO revelan que los hábitos lectores, en general, no se encuentren muy extendidos entre ese colectivo. De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 2, la lectura de literatura es una práctica ajena a una buena parte del alumnado. Así, aproximadamente la mitad de los encuestados (51,30%) no lee cuentos o novelas cortas nunca o casi nunca, y un 28,68% no lee libros. La lectura de tebeos está muy poco extendida, con un 79,55% de los estudiantes que se declara no lector de este tipo de textos.

Tipo de lecturas	Nunca o casi nunca	1-2 veces al mes	1-2 veces a la semana	Todos o casi todos los días
Tebeos	79,55	12,43	6,03	1,99
Cuentos o Novelas cortas	51,30	30,61	12,88	5,21
Libros (juveniles, deportes, viajes...)	28,68	31,52	25,55	14,25
Revistas	21,50	32,18	34,22	12,10
Juegos de preguntas y respuestas	38,45	34,67	20,98	5,91
Internet	13,72	12,49	25,35	48,44

Tabla 2. Frecuencia con que se realizan diferentes tipos de lecturas (porcentajes)

Contrasta con estos resultados la situación en lo que respecta a la lectura en Internet. La búsqueda de información a través de la red o la comunicación a través de herramientas de correo electrónico, chats, etc. lleva a que los alumnos lean en Internet con una frecuencia elevada, registrándose un 73,79%

de lectores frecuentes –leen diaria o semanalmente-. También despierta algo más de interés la lectura de revistas, que es practicada por un 46,32% de los sujetos con una frecuencia igual o superior a una o dos veces por semana.

3.2. Modalidades de lectura según los hábitos del alumnado

Teniendo en cuenta la frecuencia con que leen los alumnos y alumnas, hemos llevado a cabo una reducción de los diferentes tipos de lectura para identificar modalidades genéricas. Con este propósito, hemos codificado los cuatro niveles de la escala de frecuencia con valores numéricos que van de 1 a 4. Las puntuaciones asignadas a los sujetos participantes han sido sometidas a un análisis de componentes principales, seguido de una rotación varimax para clarificar la interpretación de los factores obtenidos. Previamente, se ha valorado la adecuación de la matriz de correlaciones para la aplicación del análisis factorial, obteniéndose una medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que alcanza el valor 0,67, el cual puede considerarse aceptable, y un estadístico chi cuadrado=28.071,67 en el test de esfericidad de Barlett, que permitiría rechazar con $p<0,001$ la hipótesis nula de ausencia de correlaciones entre las variables.

La solución factorial resultante tras el análisis arroja dos factores que explican un 43,34% de la varianza total. La saturación de cada una de las variables en los dos factores, una vez realizada la rotación, se muestra en la tabla 3, en la que para simplificar la presentación se han suprimido los pesos factoriales inferiores a 0,30.

Variables	Componente	
	1	2
Cuentos o novelas cortas	,780	
Libros (juveniles, deportes, viajes...)	,679	
Tebeos	,594	
Internet		,649
Juegos de preguntas y respuestas		,615
Revistas		,578
Periódicos		,563

Tabla 3. Matriz de componentes rotados.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se han identificado dos factores o componentes. El primero de ellos agrupa la lectura de cuentos o novelas cortas, libros (juveniles, deportes, viajes...) y tebeos, de tal manera que una puntuación alta en este factor implica una frecuencia elevada en la lectura de este tipo de materiales. Este factor se asocia por tanto a la *lectura recreativa*, que tiene como objeto la literatura preferentemente juvenil y que supone un modo de ocupar el tiempo libre de los escolares. El segundo de los factores es saturado por la lectura en Internet, en juegos de preguntas y respuestas, revistas y periódicos. Una puntuación factorial alta se corresponde con la lectura frecuente de este tipo de materiales, de modo que en este caso podríamos hablar de una *lectura instrumental*, al servicio de la comunicación, el acceso a la información o el desarrollo de actividades lúdicas que no tienen como finalidad intrínseca el disfrute con la lectura.

3.3. Competencias básicas en función de hábitos de lectura

El análisis de los niveles que logran los estudiantes en las competencias básicas según sus hábitos lectores se ha realizado a partir de las puntuaciones factoriales alcanzadas en lectura recreativa y lectura instrumental. Ambas modalidades de lectura han sido categorizadas en cuatro niveles de frecuencia, tomando como puntos de corte los cuartiles de sus respectivas distribuciones. Así, para cada modalidad de lectura, el total de estudiantes que han participado en el estudio queda dividido en cuatro grupos de tamaño similar, a los que hemos asignado respectivamente una frecuencia baja, media-baja, media-alta y alta en lectura recreativa o en lectura instrumental, según el caso.

En la tabla 4 se recogen las puntuaciones medias logradas en las competencias matemática, lingüística y científica por cada uno de los cuatro grupos considerados en función de su puntuación en el factor *lectura recreativa*, y esas mismas puntuaciones han sido representadas mediante diagrama de barras en la figura 1. Los resultados muestran una clara tendencia a que cuanto más elevada sea la puntuación en este factor mayor sea la media lograda en las tres competencias, tendencia que resulta algo más acusada en el caso de las competencias lingüística y científica.

Competencia	Frecuencia de lectura recreativa (cuentos o novelas, libros, tebeos)			
	Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
Matemática	491,06	497,55	510,23	521,06
Comunicación lingüística	476,63	497,95	514,97	527,99
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	479,01	495,48	511,62	527,14

Tabla 4. Competencia media del alumnado en función del hábito de lectura recreativa (cuentos o novelas cortas, libros, tebeos)

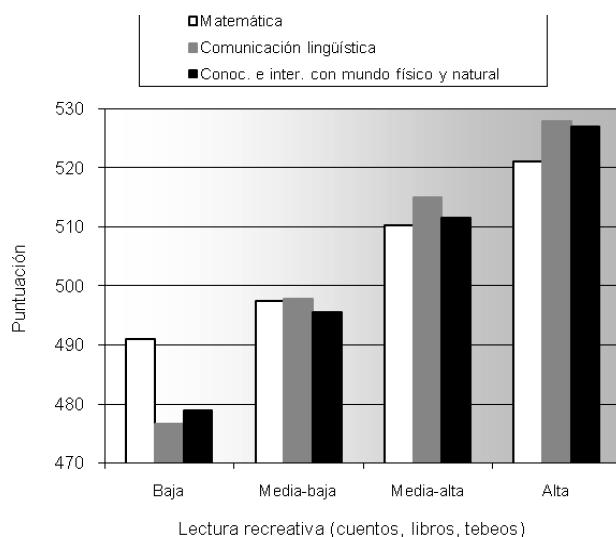


Figura 1. Competencias básicas del alumnado en función del hábito de lectura recreativa (cuentos o novelas, libros, tebeos)

Considerando los grupos que surgen a partir del factor *lectura instrumental*, hemos calculado las puntuaciones medias en las tres competencias medidas (ver tabla 5). A las puntuaciones bajas en este factor corresponden competencias medias claramente por debajo del 500, si bien no hay una tendencia clara ascendente para el resto de los niveles de puntuación en lectura instrumental. Esto queda reflejado en la similitud de las alturas alcanzadas

por las barras mediante las que se han representado las puntuaciones medias (ver figura 2), todas ellas en el rango comprendido entre las puntuaciones 500 y 510.

Competencia	Frecuencia de lectura recreativa (cuentos o novelas, libros, tebeos)			
	Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
Matemática	498,26	507,98	506,47	507,44
Comunicación lingüística	491,98	509,41	507,49	509,00
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	499,00	508,68	504,64	501,41

Tabla 5. Competencia media del alumnado en función del hábito de lectura instrumental (prensa, juegos, Internet)

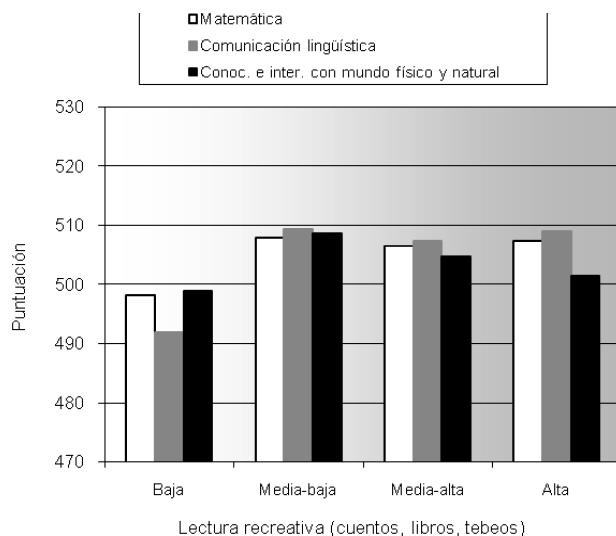


Figura 2. Competencias básicas del alumnado en función del hábito de lectura instrumental (prensa, juegos, Internet)

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Los hábitos lectores de los estudiantes se ven marcados por el avance imparable de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. En la actualidad los textos escritos se presentan en diferentes formatos, de tal modo que la lectura tradicional de libros, revistas, prensa o documentos diversos conviven con nuevas formas escritas, como son las que se basan en textos presentados a través de Internet, el correo electrónico, los chats y otras formas de transmisión de mensajes escritos. El lector joven se está habituando a prácticas de lectura nuevas y singulares, que pasan por la hipertextualidad y la lectura en pantalla (Domínguez y Sádaba, 2005). Entre los resultados destacados del presente estudio puede señalarse que la lectura en Internet es la forma de lectura más frecuente entre el alumnado que inicia tercero de Educación Secundaria Obligatoria. En cierto modo, estos resultados apuntan en la dirección de hallazgos de estudios recientes, en los que se ha concluido que el uso de Internet por parte de los estudiantes, tanto con fines académicos como recreativos, está empezando a ocupar el tiempo que en otra época éstos habrían dedicado a la lectura (Mokhtari, Reichard y Gardner, 2009).

En cuanto a la relación entre aprendizaje escolar y hábitos lectores, reiteradamente constatada en estudios previos, los resultados aquí obtenidos nos llevan a hacer alguna matización en función de las modalidades de lectura que consideremos. Los mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas del alumnado se registran cuando los sujetos poseen el hábito de leer como forma de experiencia literaria, dirigida fundamentalmente al disfrute personal. En cambio, la realización frecuente de una lectura instrumental, orientada a la adquisición de información, a la comunicación o a la participación en diferentes contextos no se corresponde del mismo modo con altos niveles de aprendizaje.

Por tanto, si a través de la lectura se pretende favorecer en los estudiantes el desarrollo de la competencia lectora y, mediante ésta, la adquisición de aprendizajes escolares, parece conveniente recomendar el desarrollo de hábitos lectores centrados en materiales literarios. La razón para que se aprecie esta relación entre la lectura recreativa y el aprendizaje puede estar en los procesos de comprensión lectora que aquélla genera. Mientras que otros tipos de texto requieren del lector la captación de información explícita contenida en el mismo, los textos literarios exigen un mayor grado de inferencia, interpretación e integración de ideas. A menudo, los autores literarios construyen sus textos con la intención de sugerir, de llevar al lector a la interpretación y a inferir significados implícitos. Y además, los textos literarios se distancian claramente de otros tipos de texto en lo que respecta a la riqueza de vocabulario, corrección de la estructura gramatical, construcción

del discurso y otros elementos textuales, susceptibles de ser apreciados y valorados por el lector, y que contribuyen al desarrollo de la competencia del sujeto para la lectura y, en consecuencia, para la adquisición de aprendizajes.

Asumiendo el desarrollo de los hábitos de lectura en los jóvenes como un objetivo a alcanzar, habría de contemplarse la posibilidad de intervención desde diferentes contextos, que incluyen el ámbito de las políticas en materia de educación y cultura, el ámbito de las instituciones escolares y el ámbito de las familias del alumnado.

Tratando de elevar las tasas de lectura registradas entre los ciudadanos de nuestro país, y como reacción ante los resultados adversos obtenidos en las sucesivas evaluaciones que se han realizado sobre la competencia lectora de nuestros estudiantes, las administraciones públicas a niveles nacional, autonómico o local vienen insistiendo en la puesta en marcha de programas de fomento de la lectura que se concretan, entre otras actuaciones, en la dotación de recursos para las bibliotecas públicas o en la realización de campañas de sensibilización y animación a la lectura. La propia Ley Orgánica de Educación ya recoge como objetivo el “fomento de la lectura” (art. 2) subrayando como meta de la Educación Primaria el desarrollo de hábitos lectores. De cara a conseguir esta meta, se señala la necesidad de dedicar un tiempo diario a la lectura en los centros educativos, además de contar con bibliotecas escolares que contribuyan al fomento de la lectura y que funcionen como espacio abierto a la comunidad educativa.

Desde el contexto escolar, se adoptan decisiones curriculares para poner el énfasis en el aprendizaje de la lectura y en el desarrollo de hábitos lectores. La disponibilidad de bibliotecas de centro y de aula, dotadas con suficientes fondos bibliográficos, no sólo constituye un recurso para el aprendizaje sino también una vía para favorecer el desarrollo de hábitos lectores en el alumnado. Sin embargo, la mera existencia de este recurso no es suficiente, si no va acompañada de un uso efectivo del mismo. Al analizar factores asociados al bajo rendimiento lector de los escolares españoles en las evaluaciones internacionales, respecto a otros países participantes, se ha señalado un menor uso de las bibliotecas escolares y de aula, y un menor porcentaje de profesorado que ha recibido formación específica en didáctica de la lectura (Martín, 2008). Tratando de paliar esta situación, se han arbitrado medidas que utilizan a los centros como escenario para la intervención. En el caso de la Comunidad Autónoma Andaluza, donde se enmarca el estudio aquí presentado, se está implementando durante el período 2006-2010 el Plan de Lectura y Biblioteca, con la finalidad de impulsar el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales en el alumnado andaluz de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De acuerdo con este Plan, se espera que en 2010 en torno a 2500 centros integren la Red de

Centros con Proyectos Lectores, recibiendo recursos económicos y formación para la puesta en marcha de tales proyectos.

Por último, el contexto familiar puede ser decisivo para el desarrollo de hábitos lectores en los jóvenes. Las características familiares, el nivel cultural de los padres y madres, los valores y los usos del tiempo libre pueden configurar un entorno estimulante propicio para que los hijos desarrollen el gusto por la lectura. La actitud positiva hacia la lectura es algo que los niños y niñas pueden desarrollar en su hogar cuando en éste se valora y se fomenta la lectura, se dedica tiempo a leer, se leen cuentos a los más pequeños o se intercambian opiniones sobre libros leídos (Fiz y otros, 2000a; Lammed y Olmsted, 1977; Strommen y Mates, 2004). En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar en relación a la lectura tienen para la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002), y su repercusión sobre el rendimiento académico (Gil, 2009).

De cara a favorecer el papel de las familias en la adquisición del hábito lector, las propias instituciones escolares podrían intervenir activamente a través de las relaciones familia-escuela. Algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el “clima lector” de los hogares podrían ser: la inclusión, en los programas formativos dirigidos a padres y madres, de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos; la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres y madres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros; o la participación de los padres y madres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

En definitiva, el desarrollo de hábitos lectores entre nuestros jóvenes constituye un claro objetivo a cuyo logro se puede contribuir desde diferentes ámbitos de intervención. El hábito lector no sólo es una fuente de disfrute o un medio para conseguir información, sino que propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas que están en la base y son el fundamento para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, capaz de maximizar el potencial de desarrollo de los recursos humanos de un país e incrementar la calidad de vida de los ciudadanos.

NOTAS

- Este trabajo presenta resultados obtenidos en el marco de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía, realizada durante el curso 2008/2009, y es fruto del contrato de investigación firmado entre la Consejería de Educación y Ciencia y la Universidad de Sevilla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R.C., Wilson, P.T. y Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Conlon, E.G.; Zimmer, M.J.; Creed, P.A. y Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.
- Cromley, J.G. (2009). Reading Achievement and Science Proficiency: International Comparisons from the Programme on International Student Assessment. *Reading Psychology*. 30 (2), 89-118.
- Cunningham, A.E. y Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Domínguez, M. y Sádaba, I. (2005). Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 23-37.
- European Comission (2007). European cultural values. Special Eurobarometer 278. Disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_278_en.pdf [consulta 2009, 17 de diciembre].
- Fernández, N. (2005). La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 13-21.
- Fernández, V.; García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- FGEE (2009). Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros. Disponible en: http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/NP_Lectura_TercerTrimestre_2009.pdf [consulta 2009, 17 de diciembre].
- Fiz, M.R.; Goicoechea, M.J.; Ibíricu, O. y Olea, M.J. (2000a). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Fiz, M.R.; Goicoechea, M.J.; Ibíricu, O. y Olea, M.J. (2000b). La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 6-7, 75-108.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- González, A. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 9 (13), 209-224.
- Lammed, L. y Olmsted, P. (1977). Family reading habits and children's progress in reading. *Annual Meeting of the International Reading Association*. Miami Beach, Florida.
- Leppanen, U.; Aunola, K. y Nurmi, J.E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), 383-399.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, (extra), 227-235.

- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo, en Millán, J.A. (Coord.) *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 123-136.
- Meneghetti, C.; Carretti, B. y De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16 (4), 291-301.
- Mokhtari, K.; Reichard, C.A. y Gardner, A. (2009). The impact of Internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (7), 609-619.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Mullis, I.; Kennedy, A.M.; Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: IEA-MEC.
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (4), 347-368.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 161-196.
- Savolainen, H.; Ahonen, T.; Aro, M.; Tolvanen, A. y Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 201-210.
- Strommen, L.T. y Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3) 188-200.
- Topping, K.J. Samuels, J. Paul, T. (2007). Does practice make perfect? independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17 (3), 253-264.

PALABRAS CLAVE

Hábitos lectores, rendimiento académico, educación secundaria.

KEY WORDS

Reading habits, academic performance, secondary education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Javier Gil Flores, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, donde trabaja como Catedrático de Universidad, adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha desarrollado diferentes estudios y ha publicado trabajos en el ámbito de la evaluación de competencias básicas del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Dirección del autor: C/ San Blas, 21
41003 – Sevilla.
e-mail: jflores@us.es

Fecha de Recepción del Artículo: 04. Enero. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 26. Marzo. 2010

6

METÁFORAS DE LA TRANSICIÓN: LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA INFANTIL Y LA ESCUELA PRIMARIA Y LA PERSPECTIVA DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

(METAPHORS ABOUT THE TRANSITION: THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AND THE PERSPECTIVES OF FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS)

Javier Argos González, M^a Pilar Ezquerra Muñoz y Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria

RESUMEN

La transición entre etapas educativas y, en particular la que se realiza entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, resulta un elemento clave y un reto para el adecuado desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

En el presente trabajo realizamos un acercamiento a la perspectiva que tienen estudiantes de Magisterio de Educación Infantil en relación con la continuidad entre las referidas etapas, a partir de la experiencia en su primer año de prácticas en centros educativos.

Nuestro análisis se sustenta en las observaciones, reflexiones y argumentaciones efectuadas por los estudiantes en relación con cuestiones que, en torno a la continuidad, les planteamos al iniciar sus prácticas educativas, así como en las metáforas con las que sintetizaban su perspectiva al respecto.

Los resultados constatan una cierta disfunción entre la importancia otorgada a la continuidad en los centros y sus prácticas cotidianas.

De lo anterior se desprende la necesidad de instaurar en los centros propuestas armonizadas que faciliten una adecuada transición entre etapas.

ABSTRACT

The transition between educational levels and, in particular, the transition from Pre-School to Primary Education, is a key factor and a challenge for the proper development and correct learning of the students.

In this study we make an enquiry in relation to the perspective that future Early Childhood teachers display regarding the continuity of the aforementioned levels after the experience of their first year of practice in schools.

Our analysis is based in observations, reflections and arguments made by students in relation to questions that they were asked at the beginning of their practices. The main subject of these enquiries dealt with the continuity and the metaphors with which the students summarized their perspective about it.

The results point out that it exists a certain discrepancy between the importance given to continuity in schools and this issue in their daily practices.

It is clear from the above the need to implement harmonized proposals at school easing an adequate transition between levels.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La transición educativa y la necesidad de continuidad entre la Educación Infantil y la Educación Primaria

El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase de la educación a otra, en el que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo de este proceso algo intenso y con demandas crecientes (Fabian y Dunlop, 2006).

En el tránsito de la etapa de Educación Infantil a la de Educación Primaria el niño necesita ajustarse a un entorno nuevo, muchas veces muy diferente al conocido dentro del ámbito de la Educación Infantil, con un nuevo maestro y nuevos compañeros (Margetts, 2000; Griebel y Niesel, 2000; Fabian, 2000). El comienzo de la escolaridad obligatoria ha sido descrito como uno de los grandes retos a los que el niño se enfrenta en los primeros años de su infancia (Dockett y Perry, 2004), como una transición crítica que puede afectar a su aprendizaje (Featherstone, 2004).

Por ello, entendemos que es necesario propiciar una *continuidad* entre ambas etapas que facilite su interacción armónica. Se trataría, como apunta Aguerriondo (2002), de instaurar procesos de articulación, entendiendo que *articular* supone que la propuesta de enseñanza en un centro educativo guíe sin sobresaltos y en un continuo al alumno para que se desarrolle en todas sus dimensiones.

Esta continuidad puede ser entendida como una *necesidad*, expresada explícitamente a nivel normativo-prescriptivo en el conjunto de disposiciones que emanan del marco regulador del actual sistema educativo. Así, en la LOE (Art. 3.1) se afirma que “el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos”.

La continuidad educativa puede concebirse como un *problema*, en el sentido de que ésta no es tarea fácil pero, a su vez podemos entenderla como una *oportunidad* (Gairín, 2005) o, centrándonos en la existente entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, como un medio para concebir estas etapas como dos eslabones de un proceso educativo único (Rodríguez y Turón, 2007).

Los numerosos estudios que han abordado este reto pedagógico han señalado los beneficios que, para los niños, comporta esta coordinación. Entre ellos podemos destacar el realizado en EEUU por Kagan, Carroll, Comer y Scott- Little (2006) en cuatro centros de pre-kindergarten y kindergarten en los que se promovía la coordinación, constatando que ésta sólo se realizaba de modo horizontal, siendo casi inexistente la de carácter vertical y que, si los niños experimentan continuidad en su aprendizaje durante las transiciones ésta generará menos dificultades en las nuevas etapas de la escolaridad.

Por su parte, en el ámbito danés, el trabajo de Broström (2002) constata que los niños que han experimentado el contexto de la que será su nueva escuela a través de visitas repetidas o de otro tipo de contactos son más propensos que otros a forjarse expectativas realistas sobre su futuro escolar.

En el estudio realizado en Inglaterra por Bulkeley y Fabian (2006) que analiza la transición efectuada por los niños desde los 5 a los 6 años, recogiendo la perspectiva de maestros, familias y pequeños, se subraya la importancia de una buena comunicación entre todos ellos para favorecer el bienestar emocional del niño. Los trabajos realizados en Australia por Dockett y Perry (2001) y por Margetts (2007) desde la perspectiva del niño, también inciden en que su bienestar emocional y su seguridad se pueden fo-

mentar si éste conoce las rutinas y las normas de comportamiento de la nueva escuela. Y en la misma línea podemos referir los trabajos de Nielsen y Griebel (2001) y Griebel y Nielsen (2002) que, desarrollados en el ámbito alemán y centrados en la transición del kindergarten a la escuela, afirman que podemos promover el bienestar afectivo y social del niño si le ayudamos en este proceso. Las visitas a la nueva escuela acompañados de la maestra del kindergarten, aún pareciendo que sólo contribuyen a que el niño tenga un conocimiento vago del nuevo colegio, le ayudan a sentirse apoyado y facilitan su adaptación.

1.2. Algunas constataciones del desencuentro

Una vez argumentados los beneficios que comporta la transición en general y la desarrollada entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en particular, y pensando en algunas pautas que la hagan más armónica, nos parece importante apuntar a continuación algunas prácticas y planteamientos constatados en ambas etapas educativas, fruto de nuestros trabajos con educadores en ejercicio, que, a nuestro entender, dificultan la consecución de una adecuada continuidad.

El primer foco potencial de disonancia estaría vinculado con la *orientación o perspectiva pedagógica* adoptada en cada etapa, esto es, con las principales metas educativas contempladas en cada una de ellas como más relevantes. En este sentido, se observa que, mientras que la Educación Infantil se plantea desde una perspectiva más global y educativa, en la Educación Primaria se suele transitar hacia una concepción de corte más “académica”.

Si nos centramos en las estrategias de enseñanza, el *rol de los educadores* cobra especial protagonismo. Del maestro provocador, sugeridor de propuestas, motivador, compañero o igual, más común en la Educación Infantil, tiende a aparecer en Educación Primaria aquél otro que actúa fundamentalmente como director de la actividad o transmisor de conocimientos.

Los *aspectos organizativos* (espacios, tiempos, recursos didácticos y formas de agrupamiento de los alumnos) se presentan un tanto diferentes. Así, en la Educación Infantil el espacio considerado como educativo es más global, dinámico y polifuncional que el de la Educación Primaria; la estructura temporal de la actividad suele ser bastante más flexible en la Educación Infantil; los recursos didácticos contemplados en esta etapa son más variados en cuanto a procedencia (editoriales, de desecho, de elaboración propia) y tipo (impresos y manipulativos) que los de la Educación Primaria.

Por último, los agrupamientos de los niños suelen ser en Educación Infantil más ricos y variados que los habituales en la Educación Primaria.

En estrecha relación con esto último, otro foco de desencuentro sería el relativo a la *amplitud interactiva entre los alumnos*. Así, mientras que en las aulas de Educación Infantil ésta se potencia y se observa de forma habitual, en las de la etapa de Educación Primaria, por regla general, se vuelve más tenue y menos variada.

En cuanto al papel que se otorga al *juego* como principio metodológico fundamental en Educación Infantil entendemos, al igual que lo hace Broström (2002), que es el gran perdedor cuando se cambia de etapa. Este autor observa cómo los docentes de Educación Primaria creen que en Educación Infantil “sólo se juega”, devaluando el valor pedagógico de este recurso didáctico. A su vez, comenta la creencia que tienen los maestros de Educación Infantil sobre el mucho tiempo que pasan los niños sentados frente al maestro en Educación Primaria.

También se aprecia desencuentro en la forma en la que desde ambas etapas educativas se presenta y entiende el conocimiento. Así, *los planteamientos globalizadores* que suelen estar firmemente instaurados en los contextos de Educación Infantil, pierden gran parte de su protagonismo cuando nos adentramos en la etapa de Educación Primaria.

La forma de entender y llevar a cabo la evaluación también se ve más supeditada a los resultados en Educación Primaria, olvidando en ocasiones la necesidad de una evaluación global, amplia y procesual que sí tiene cabida en la Educación Infantil.

Para finalizar, la relación entre *la familia y la escuela* es un foco de interés a la vez que, en ocasiones, un desencuentro entre ambas etapas. Así, mientras que en la etapa de Educación Infantil la relación con las familias es habitualmente estrecha y preside numerosas actividades, la calidad de las relaciones entre ambos agentes educativos, disminuye conforme nos adentramos en la Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

2.1 Delimitación del objeto de estudio

En la presente investigación abordamos la temática de la continuidad centrándonos en una perspectiva que, a nuestro entender, puede aportar

interesantes matices y que, hasta el momento, no ha sido objeto de análisis: la de los futuros docentes de Educación Infantil que se están formando en las aulas universitarias.

Así como en diferentes estudios sobre la continuidad entre las etapas educativas que nos ocupan se ha escuchado la “voz”, la perspectiva de las familias, la de los docentes en ejercicio e, incluso la de los propios niños, apenas se ha tenido en cuenta la de los futuros docentes, protagonistas que históricamente han sido más olvidados (Martínez; García y Quintanal, 2006).

Así, al igual que se viene constatando a la hora de estudiar la transición entre etapas, una preocupación creciente por escuchar la voz del niño con el mismo interés que se ha venido haciendo con las familias y educadores (Einarsdóttir, 2007), creemos que sería interesante angular también el estudio desde la perspectiva de los futuros maestros, ya que, en definitiva, se convierten en unos espectadores privilegiados de lo que acontece en la vida de los centros.

El beneficio que comporta un estudio de este tipo puede ser múltiple. De una parte, permite a los futuros docentes y a nosotros, en cuanto que formadores, aproximarnos a la situación vivida en una muestra amplia y significativa de centros escolares y, más en concreto, acercarnos al mundo de las creencias y las prácticas educativas sostenidas por los docentes en ejercicio en relación con la continuidad que, como observaremos a continuación, no siempre son consistentes. Y, por otro lado, este análisis puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento o *conocimiento práctico* en relación con esta problemática nuclear en las primeras etapas de la escolarización, ya que, como se pone de manifiesto en algunos estudios (Horppu e Ikonen-Varila, 2004), al iniciar sus estudios de Magisterio pueden tener ya un conocimiento práctico y unas creencias educativas relativamente estables que condicionan su forma de entender la educación.

El objetivo de nuestro estudio, por tanto, se focaliza en *conocer la perspectiva que tienen los maestros de Educación Infantil en formación sobre la continuidad educativa entre las etapas de Educación Infantil y Primaria*.

2.2. Diseño y desarrollo del estudio

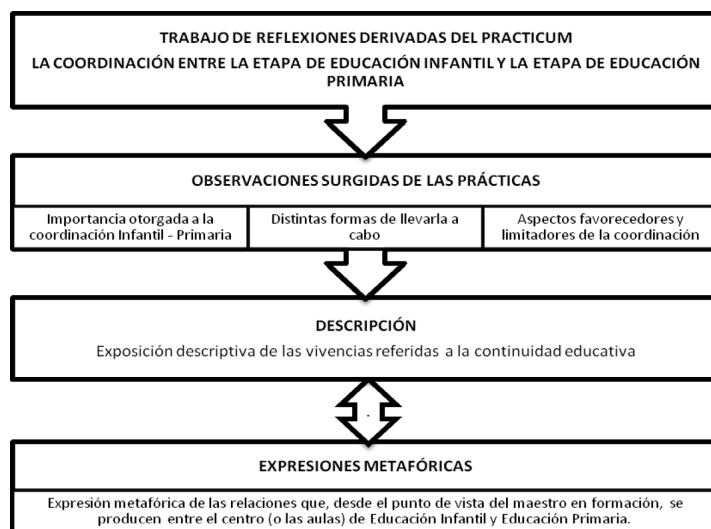
El estudio recoge las reflexiones y descripciones efectuadas por futuros maestros de Educación Infantil durante la realización de sus primeras prácticas de enseñanza de seis semanas de duración en unidades de Educación Infantil de la comunidad autónoma de Cantabria. El número total de estudiantes que participaron en el estudio a lo largo de tres cursos académicos

(2006-2009) fue de 120 y las aulas de Educación Infantil en las que desarrollaron sus prácticas responden a la diversidad de centros existentes, esto es, tanto escuelas infantiles como colegios de Educación Infantil y Primaria, públicos y privados concertados, ubicados en contextos rurales y urbanos.

La demanda que planteábamos a los estudiantes constaba de dos tareas: la primera consistía en plasmar a partir de su primera experiencia de prácticas y de forma descriptiva, su perspectiva sobre la continuidad educativa y la transición entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, articulándose aquélla en torno a tres focos que les planteábamos: la importancia que el contexto escolar se otorgaba a esa coordinación, las diferentes formas de desarrollarla y los aspectos favorecedores y limitadores que creen que conlleva.

Por su parte, la segunda tarea consistía en explicitar, por medio de expresiones metafóricas, el tipo de relación que cada futuro docente observaba entre ambas etapas. Esta tarea nos parecía significativa al entender, al igual que Molina (2002), que las metáforas revelan dimensiones ocultas y profundas convicciones teóricas de los docentes (en formación o en ejercicio), que de manera velada se reflejan en las actividades que desarrollan. Así, la metáfora se convierte en un recurso esencial para explicitar la visión sobre una realidad educativa, en nuestro caso la de la continuidad entre etapas, de una forma sencilla y que permite vincular teoría y práctica pedagógicas.

En el siguiente cuadro sintetizamos las tareas demandadas a los estudiantes:



Las descripciones efectuadas por los estudiantes fueron segmentadas en *unidades de análisis*, es decir, en fragmentos o aspectos recogidos del conjunto de la información obtenida. Estas unidades se analizaron y asignaron a las *categorías* que planteamos inicialmente en relación con los tres focos de interés anteriormente referidos, identificándose mediante un sistema de codificación que conjugaba diversas variables¹.

Por lo que respecta a la tarea de acuñar una *expresión metafórica* constatamos, de una parte, la dificultad que tenían algunos estudiantes para hacerlo correctamente. Por este motivo, tuvimos que desechar aquellas que no respondían al sentido figurado que comporta una expresión de este tipo. Y, de otra parte, observamos los diferentes niveles de amplitud que conlleven. Así, mientras que algunos estudiantes reflejaban en ellas perspectivas globales respecto de la continuidad educativa, otros incidían en aspectos parciales vinculados con alguna de las categorías establecidas.

3. RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados obtenidos, generados a partir tanto de las descripciones como de las expresiones metafóricas de los futuros educadores en relación con la continuidad entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Las constataciones y argumentaciones descriptivas y metafóricas se complementan, convirtiéndose ambas en interesantes herramientas interpretativas de las perspectivas mantenidas por los estudiantes.

3.1. Importancia otorgada a la coordinación entre Educación Infantil y Educación Primaria

Los futuros educadores constatan la importancia que, al menos verbalmente, otorgan los maestros en ejercicio a la continuidad educativa, expresando éstos la necesidad de prestar especial atención a aquellos momentos que supongan la incorporación a nuevas situaciones dentro del sistema educativo y, en concreto, a todas aquellas que implican un cambio de etapa educativa y/o un cambio de centro o de grupo de compañeros. Así, se observa un consenso al otorgar una gran importancia a la coordinación y relación entre etapas y en la necesidad de prever mecanismos que faciliten la continuidad, de forma que los alumnos vivencien este proceso como algo progresivo y armónico.

Se da una importancia muy elevada a la coordinación entre educación infantil y primaria, ya que lo que se pretende es una formación integral del

niño y se considera que esto sólo va a ser posible a través de una buena coordinación de todo el centro y una actuación conjunta (46, BbII).

Gracias a esta coordinación el alumno puede pasar al ciclo de primaria de una forma más suave, es decir, casi sin notar cambio (90, AbII).

En el centro se otorga gran importancia a la relación entre etapas. Si buscamos una educación infantil de calidad, tenemos que tener en cuenta no sólo aquello que debemos enseñar en ella, sino que todas estas cosas que ofrecemos a los niños de la etapa de 0 a 6 años, tengan su continuidad en la siguiente etapa, la educación primaria de 6 a 12 años (34, BbII).

Pero, a pesar de este consenso inicial sobre la importancia de la coordinación entre estas etapas y sobre su importante papel en cuanto que factor de calidad educativa y de recurso facilitador de las transiciones vividas por los niños, lo constatado por bastantes de los futuros docentes hace pensar que existen incoherencias entre el pensamiento y la acción de los docentes en ejercicio acerca de la referida relación entre etapas. Un ejemplo de ello es lo apuntado a continuación por uno de nuestros estudiantes:

Es importante la transición entre etapas, pero no puedo comentar gran cosa ya que si existe relación entre las dos etapas, la desconozco, pues no la he presenciado de ninguna manera durante mi estancia en el centro (38, AbII).

Al analizar el tipo de vínculo que se establece entre la etapa de Educación Infantil y la de Primaria, los estudiantes observan la existencia de una relación de tipo jerárquico en la que la etapa de Educación Primaria goza de una posición de poder que marca contenidos y metodología al último curso de Educación Infantil. Podemos decir, que según la percepción de los futuros docentes, la etapa de Educación Infantil se somete a las exigencias de la de Educación Primaria, llegando a trasladar la estructura, los objetivos y la metodología de ésta, trayendo como consecuencia una cierta “primarización” de la Educación Infantil:

La gran mayoría de las actividades que se realizan en la etapa de infantil van dirigidas o están enfocadas para que cuando el alumno acceda a primaria tenga una buena base corriendo el riesgo de que se pierda un poco esa perspectiva de educación infantil. Una de las mayores preocupaciones de las tutoras de infantil es conseguir que los niños estén bien preparados para cuando salten a la nueva etapa de primaria (26, BaIII).

La etapa de Educación Infantil presenta, en ocasiones, una identidad difuminada por los intereses y las demandas de la etapa posterior. Así, algún estudiante contempla este hecho en sus reflexiones:

Alguna profesora del primer ciclo de primaria, concretamente del 1º curso, se ha quejado del rendimiento de alguno de sus alumnos y ha comentado que ha tenido que ir más lenta a la hora de realizar las actividades de lectura y escritura (100, BbII).

Aunque a nivel legislativo parece fuera de toda duda la consolidación de la etapa de Educación Infantil como etapa con identidad propia, la práctica cotidiana se perfila y hace vislumbrar, en ocasiones, una situación diferente. Así, en el siguiente fragmento, una estudiante explicita la lucha de una de las maestras por evitar la anticipación de contenidos de corte académico en las aulas de Educación Infantil.

Yo escuché esta frase de mi tutora: Ya no es preescolar, es educación infantil, así que no tengo que preparar a los niños para primaria (19, AbII).

3.2. Distintas formas de llevar a cabo la coordinación entre las etapas

Desde la perspectiva de los futuros docentes, el tipo de coordinación predominante en los centros escolares es de carácter esporádico, que se reduce, generalmente, a una reunión anual o a encuentros puntuales a lo largo del curso. Ello suele comportar una relación un tanto empobrecida, motivada por la falta de contacto, de intercambio y de trabajo en común, que se limita con frecuencia a un traspaso de información sobre los pequeños al finalizar éstos la etapa de Educación Infantil, o a la participación en fiestas y en otros eventos ocasionales que se desarrollan en el centro escolar. Nuestros estudiantes manifiestan de forma recurrente reflexiones como las siguientes:

Respecto a las relaciones personales entre los distintos ciclos y niveles, se reducía principalmente a momentos concretos como son las celebraciones o determinadas actividades (112, AbIII).

Los docentes de infantil sólo hablan y se reúnen con los docentes de primaria cuando los niños están en último curso de Educación Infantil y van a pasar al siguiente ciclo. Hasta entonces, la relación es inexistente (32, AbII).

Esta relación un tanto esporádica y superficial es, tal vez, la causante de que algunos maestros en ejercicio la perciban como poco necesaria, propiciándose, de este modo, una especie de círculo vicioso en el que la escasez de tiempo con la que cuentan los docentes puede generar el dedicar poco a la comunicación entre los docentes de ambas etapas. Un ejemplo de esta situación, es el observado por un estudiante en el apunte siguiente:

Se suelen establecer una serie de reuniones entre la coordinadora de infantil y la de primaria, pero me han comentado, que en muchas ocasiones no se llevan a cabo por falta de tiempo (80, AbII).

Ante esta situación, la mejora de esa relación requeriría de los docentes el transitar desde actitudes un tanto estáticas y conformistas a otras que promueven la iniciativa y la búsqueda de soluciones. En esta difícil tarea, algunos estudiantes perciben que el trabajo por proyectos y el trabajo en equipo de los docentes, favorecen la coordinación entre etapas, haciendo que ésta sea estable y continuada.

Recogemos a continuación la perspectiva de diferentes estudiantes que han tenido la oportunidad de vivenciar situaciones en las que se facilita la continuidad, gracias a los proyectos comunes en los que participan los maestros de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria:

La relación existente entre ambas etapas en este centro es muy intensa. Compartían entre las etapas el mismo tema a desarrollar. En las reuniones del ciclo de infantil, en muchas ocasiones se sumaban las maestras de 1º y 2º de primaria para planificar entre todos cómo se va a desarrollar las distintas actividades de cada uno de los temas. El año escolar en este centro se dividía en tres grandes proyectos... (59, AbII).

Para conseguir este trabajo común entre diferentes cursos ha sido necesario que el equipo docente de infantil y el correspondiente al primer ciclo de primaria formen un único grupo que trabajen a favor de estos proyectos diseñados con el objetivo de unir ambas etapas. De esta manera diluyen las diferencias existentes y hacen desaparecer el temor al cambio (21, AaII).

3.3. Aspectos favorecedores y limitadores de la coordinación

Analizando los aspectos que, desde la perspectiva de los estudiantes, favorecen la coordinación deberíamos de aludir, en primer lugar, a la existencia de un ambiente familiar en el centro. La creación de éste, en muchas ocasiones, se consigue como consecuencia del tamaño reducido de la escuela:

Que el centro sea pequeño favorece la creación de un ambiente familiar; pues todos se conocen y es más fácil crear lazos afectivos. Al ser pocos profesores, el trabajo en equipo y la coordinación entre las diferentes etapas es más sencillo. El ambiente familiar y la armonía que existe entre todos los miembros de la comunidad educativa también facilitan la coordinación y la cooperación. Pues cuando existe esta armonía entre todos los miembros es más fácil debatir y ponerse de acuerdo sin que surjan enfrentamientos (8, BaIII).

Como se apreciará en la reflexión anterior de un estudiante, un contexto favorecedor de la continuidad entre etapas se consigue también mediante la consecución de un ambiente no ya sólo familiar sino, además, armónico. En este mismo sentido se expresan algunos otros futuros docentes:

A parte de las reuniones marcadas por el centro, las profesoras de ambas etapas tenían una buena relación por lo que había un buen clima de trabajo, unos no se pisaban las tareas de los otros sino que se ayudaban entre ellos (37, AbII).

La coordinación entre las etapas es total, tanto en espacios como en tiempos, recursos, profesores y contenidos. La colaboración entre la etapa de primaria y la de infantil es doble: por un lado, los alumnos más mayores participaban muchas veces en la organización y cuidado de las actividades de los niños más pequeños, sobre todo en días como el de la celebración del colegio, el día de la Paz, excursiones...por otro lado, los profesores se ayudan mutuamente, si en algún momento uno está especialmente agobiado... (1, B aIII).

Por último, entre los aspectos facilitadores de la coordinación constatamos como importante la cercanía espacial entre las unidades de ambas etapas educativas y en las situaciones en las que los niños comparten espacios comunes del centro:

Las aulas de 5 años y 1º y 2º de Primaria se encuentran en el mismo pasillo para que los niños vayan familiarizándose con la etapa de los mayores (11, BbII).

Se potencian actividades en el recreo para favorecer la comunicación entre los niños de infantil y primaria (24, BaIII).

Un contexto un tanto especial en el que la continuidad educativa entre etapas es algo consustancial a la práctica pedagógica, es el de las escasas, pero aún existentes, escuelas unitarias. En ellas la continuidad forma parte de la cotidianeidad relacional e impregna los intercambios de todo tipo que niños y niñas de diferentes edades, niveles y etapas establecen. En este sentido, presentamos la reflexión que realiza una alumna:

Al ser una escuela unitaria los niños y niñas de infantil y primaria estaban juntos todas las horas lectivas. Además por la metodología que impartían se observaba cómo los mayores ayudaban a los pequeños en todo lo que necesitaban (4, BbII).

Al analizar los aspectos limitadores de la continuidad entre ambas etapas, los futuros docentes atribuyen a diferentes tipos de motivos la, en ocasiones constatada, insuficiencia relacional.

En primer lugar, creen que el entorno escolar tiene una importancia relevante en este proceso de continuidad y tienden a vincularla con las características fijas de los espacios y, en concreto, con los edificios escolares que, como acabamos de señalar, pueden contribuir positivamente al referido proceso. Los estudiantes parten de la creencia de que “a mayor proximidad física entre las etapas, mayor relación entre las mismas”. Por ello, piensan que un centro escolar conformado por edificios diferentes, destinados cada uno a una etapa, potencia el aislamiento y la falta de comunicación.

A raíz de que estos edificios están separados, a simple vista parece que funcionan como centros individuales, ya que los alumnos de infantil y de primaria nunca mantienen contacto físico, entrando al recinto escolar por puertas distintas y teniendo patios propios (8, BbII).

Debido a esta distribución del colegio, los maestros apenas se veían a lo largo del día o incluso a lo largo de las semanas (17, BaIII).

La falta de coordinación entre etapas era debida quizá a que las aulas se encontraban ubicadas en distintos pasillos y los profesores apenas llegaban a relacionarse diariamente. Esto era una queja frecuente de las profesoras de infantil: nunca nos enteramos de nada, nos tienen abandonados (33, AbII).

Otra opción de configuración y distribución espacial sería aquella en la que ambas etapas comparten un mismo edificio. En estos casos, aún cumpliéndose a priori el criterio de proximidad establecido por los estudiantes como facilitador de la continuidad entre etapas, contrasta con algunas de sus constataciones sobre el desarrollo de la práctica educativa, en la que vuelven a señalar problemas de comunicación y coordinación. Para ellos, las causas que interfieren en la continuidad educativa una vez encontrada una mejora de las condiciones del entorno escolar, tienden a vincularlas con los tiempos escolares.

Así, en sus reflexiones plantean que las etapas educativas, aún compartiendo edificio y espacios escolares (patios, sala de profesores, aulas para didácticas especiales), la existencia de tiempos de uso claramente diferenciado tiende a producir un efecto de “invisibilidad” tanto en niños como en educadores, que queda reflejado en la constatación de un estudiante que expresa la dificultad que tiene para coincidir con un compañero que realiza el Practicum en la etapa de Educación Primaria del mismo centro escolar: “estamos, pero no nos vemos”.

La planificación exhaustiva de tiempos de uso diferenciado de las instalaciones y servicios escolares suele responder al objetivo prefijado de no coincidir, tal y como ilustra un estudiante con su reflexión:

En cuanto a las horas del recreo, había una hora para los alumnos de infantil, otra para los de primaria y otra para los de secundaria y bachiller. En cuanto a la utilización de las aulas, como por ejemplo gimnasio, el aula de música o el aula de informática, existían también diferentes horarios para su uso, esto permitía que todas las etapas no coincidiesen (10, BaIII).

Otra posible causa del desencuentro identificada por nuestros estudiantes es la exaltación de las características propias de cada etapa por parte de los maestros en ejercicio, así como sus hábitos y prácticas profesionales, a la vez que un sentimiento de autosuficiencia del profesorado de cada etapa que limita la posibilidad de emprender procesos de reflexión conjunta. Los alumnos subrayan la existencia de grandes diferencias pedagógicas entre una etapa y otra tal y como expresan varios estudiantes en los siguientes comentarios:

Pese a estar en el mismo colegio la educación infantil y la primaria, no había la coordinación que se desea. Empezando por la metodología y la forma de trabajar; mientras que en infantil se trabaja por proyectos que engloban las distintas áreas de aprendizaje y se procura que sea el niño quien lleve a cabo su aprendizaje, en primaria nada de esto se lleva a cabo (78, BbII).

Cada día veía más diferencias en la forma de trabajar en las aulas de infantil y en las de primaria, pasando de trabajar por proyectos, de forma activa, participativa y flexible... a un método estático donde se limitan a los libros de texto (14, BbII).

3.4. Las expresiones metafóricas como síntesis de las percepciones de los estudiantes sobre la transición

En la siguiente tabla recogemos algunos ejemplos representativos de las metáforas acuñadas por los estudiantes. Se puede observar que, aunque mayoritariamente responden a la percepción de los estudiantes sobre la realidad vivida en los centros, en algunos casos la utilizan como una herramienta para manifestar la forma en la que creen que esa relación debería producirse.

En algunos casos ofrecen una perspectiva positiva acerca de la transición, mientras que en otros, presentan un carácter más negativo o limitador. El carácter que asignamos a cada una de ellas responde a la argumentación elaborada por cada estudiante en el marco de sus reflexiones sobre las tres cuestiones planteadas y, por ello, no se podría entender adecuadamente sin tener en cuenta dicho contexto.

METÁFORA	TIPO DE RELACIÓN
La distancia que hay entre los dos extremos de un puente.	Positiva
El paso de un baby de colores a una bata blanca.	Negativa
Dos desconocidos en un ascensor, se habla del tiempo, se mira el reloj y te bajas en tu piso.	Negativa
Es el pasar de “mamá voy al cole a jugar” a “mamá no quiero ir al cole”.	Negativa
La educación infantil es el cimiento de un edificio que se construirá en las etapas educativas posteriores.	Positiva
Una pareja de divorciados, lo justo y necesario.	Negativa
Un debate electoral. Cada candidato defiende sus ideas y se ciñe a su discurso.	Negativa
Un tren encarrilado y comprometido entre el punto de partida y la llegada a la estación.	Positiva
Si a la cebra le borran las rayas puede acabar convirtiéndose en un burro.	Negativa
Dos ríos con distintos afluentes que van a desembocar en el mismo mar	Positiva
Pasar de la infancia a la vejez pero sin apenas experiencias intermedias.	Negativa
De infantil a primaria, del pájaro libre al pájaro enjaulado.	Negativa
Infantil y primaria, dos hermanas de la mano.	Positiva
Infantil y primaria, dos eslabones de una misma cadena	Positiva
Infantil es un soldado raso y primaria su sargento.	Negativa
Infantil y primaria, un teléfono escacharrado.	Negativa
Infantil y primaria, dos islas perdidas.	Negativa
De infantil a primaria, de la fotocopia en color a la fotocopia en blanco y negro.	Negativa
Dos personas que hablan idiomas diferentes. Se necesita un intérprete que les ayude a entenderse.	Negativa

Las piezas de ajedrez, cada una tiene su función pero todas son imprescindibles.	Positiva
Los miembros de una orquesta, es necesario saber llevar el compás para no desafinar.	Positiva-deseable
Encender un fuego, crearlo cuesta pero si se consigue, la llama puede permanecer encendida durante mucho tiempo.	Positiva-deseable
La suma que resta: pasar de Infantil a primaria es un gran logro para el desarrollo del niño pero, también, puede ser una desventaja para dimensiones como la creatividad, la espontaneidad y las emociones que pierden protagonismo en la etapa Primaria.	Dual
El agua. Es vital para la vida pero puede manifestarse de diferentes maneras, líquida, congelada, vaporizada.	Diversa
Infantil y Primaria, son las dos patas de un mismo banco	Positiva
Infantil y Primaria son las letras que unidas forman palabras con sentido.	Positiva
Infantil y Primaria son territorios inexplorados para los profesores de cada etapa.	Negativa
Infantil y Primaria son como el aceite y el vinagre, uno no se concibe sin el otro para aliñar una ensalada.	Positiva
Los órganos del cuerpo humano, cada uno tiene una función y su presencia es vital.	Positiva
Infantil y Primaria son el agua y la luz para una planta.	Positiva
Fría como el hielo.	Negativa
Primaria es la tierra e Infantil su satélite.	Negativa
La relación entre Infantil y Primaria es como un diamante en bruto, tiene mucho valor, pero en mi centro hay que pulirla mucho.	Negativa-dilemática

4. DISCUSIÓN

La perspectiva positiva que transmiten los docentes de Educación Infantil a los estudiantes en relación con *la importancia que ha de concederse a la continuidad educativa y a la coordinación que ha de propiciarse entre etapas* para facilitarla, es un elemento de partida importante aunque, también hemos de señalar, que se pueden observar algunas incoherencias entre su pensamiento y su práctica educativa.

Los estudiantes ponen de manifiesto que los maestros en ejercicio no siempre contemplan el *carácter propio y la identidad de la etapa de Educación Infantil* como cabría esperar desde la consolidación que ésta ha tenido en las últimas décadas. Parece que la relación de esta etapa con la de Educación Primaria, en ocasiones, en lugar de establecerse desde las peculiaridades de cada una de ellas, está condicionada por las características y pretensiones de esta última.

La *coordinación esporádica* que, con carácter recurrente, perciben nuestros estudiantes entre las dos etapas educativas referidas, a nuestro entender, debería dar paso a otra más sistemática, regular y estable, integrándose en el quehacer pedagógico cotidiano. Así se facilitaría una relación más fluida entre ambas etapas, que podría conllevar la implicación en proyectos y en actividades compartidos entre el conjunto de niños y educadores. Somos conscientes de que el aumento de la burocratización de la enseñanza demanda cada vez más tiempo a los profesionales impidiéndoles prestar la atención que merecerían a otras cuestiones importantes como las relativas a las transiciones educativas.

Los estudiantes perciben la existencia de diferencias pedagógicas entre ambas etapas educativas más allá de las consustanciales a la identidad de cada una. Parece que los docentes de ambas mantienen una cierta percepción de *autosuficiencia* al considerar que cada uno conoce bien su tarea y, consiguientemente, que no precisan emprender procesos de reflexión y de aprendizaje conjuntos. En este mismo sentido se manifiesta Gairín (2002) cuando hace referencia a una *cultura y forma de hacer individualista*. Entendemos que el *trabajo en equipo* es el medio idóneo para potenciar la continuidad educativa, aunque no podemos olvidar que trabajar en grupo no es tarea fácil y que algunos profesionales siguen primando el trabajo de tipo individual.

A la luz de las observaciones realizadas por los estudiantes, se constata la existencia de diferentes variables, tanto facilitadoras como limitadoras, de la continuidad. Así, la presencia o ausencia de *planteamientos conjuntos de carácter tanto organizativo como metodológico*, puede convertirse en un elemento condicionante del desarrollo de los procesos de continuidad.

La perspectiva que ofrecen los estudiantes, tanto en sus descripciones como a través del uso de las herramientas metafóricas con las que intentan reflejar cómo perciben la continuidad entre etapas, es de un carácter más bien negativo, aunque también son optimistas manifestando que es algo que se puede mejorar. Entendemos que el haber enfrentado a los futuros docentes ante esta problemática, lejos de percibirlo como un impedimento en su formación, hemos de considerarlo como una oportunidad para ha-

cerles conscientes de la necesidad de buscar alternativas de mejora de la escuela. Este quizá sea uno de los grandes retos que deban contemplarse de cara a dotar de coherencia a las propuestas pedagógicas de los centros escolares.

NOTAS

1. Codificación:Número de caso, Centro educativo ubicado en entorno rural (A), Centro educativo ubicado en entorno urbano (B),Centro educativo privado concertado (a), Centro educativo público (b), Escuela de Educación Infantil (I), Centro escolar de Educación Infantil y Primaria (II), Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (III).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y otros (2002). *La Escuela del Futuro III: Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Broström, S. (2002). Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school, in Fabian, H. and Dunlop, A.-W. (Ed.) *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer, 52 -64.
- Bulkeley, J. and Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Dockett, S. and Perry, B. (2001). Starting school: effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (2), 1-18.
- Dockett, S. and Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 171-189.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school, in Dunlop, A-W. and Fabian, H. (Eds). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Berkshire, UK: Open University Press/McGraw Hill Education, 74-92.
- Fabian, H. (2000). Empowering children for transitions. Paper presented at the *EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education*, London.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO.
- Featherstone, S. (2004). Smooth Transitions. *Nursery World*, 27 May, 104 (3919), 14-15.
- Gairín, J. (2002). Estrategias colaborativas para la mejora organizativa de la escuela rural, en Lorenzo, M. y otros (coord.) *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 125-153.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Griebel, W. and Niesel, R. (2000). The children's voice in the complex transition into kindergarten and school. Paper presented at the *10th Annual Conference of the European Early Childhood Educational Research Association*, London, UK.
- Griebel, W. and Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school, in Fabian, H. and Dunlop, A-W. (eds.) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London, UK: Routledge Falmer, 64 -76.
- Horppu, R. and Ikonen-Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about caregiving. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), 231-243.
- Kagan, S.L., Carroll, J., Comer, J. and Scott-Little, C. (2006). Alignment: A

- missing link in early childhood transitions? *Young Children*, 61 (5), 26-32.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 7 (1), 20-30.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school - benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50.
- Martínez, M. M., García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación XXI*, 9, 183-198.
- Molina, M. (2002). Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigadores en acción. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 17, 1-16.
- Niesel, R. and Griebel, W. (2001). Transition to schoolchild. What children tell about school and what they teach us. Paper presented at the 11th European Early Childhood Education Research Association Conference, Alkmaar, Netherlands.
- Rodríguez, A. C. y Turón, C. A. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), 1-6.

PALABRAS CLAVE

Transición, educación infantil, educación primaria, continuidad educativa, docentes en formación inicial

KEY WORDS

Transition, early childhood education, primary education, educational continuity, preservice education

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Javier Argos González, catedrático de Escuela Universitaria del área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Ostenta la Vicepresidencia del Consejo Escolar de Cantabria. Es profesor-tutor del Centro Asociado de la UNED de Cantabria. Sus principales líneas de investigación se vinculan con el ámbito de la Educación Infantil en el que cuenta con publicaciones nacionales e internacionales.

M^a Pilar Ezquerro Muñoz, profesora Titular de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Su investigación se enmarca en el ámbito de la Educación Infantil, en el que ha publicado diferentes trabajos tanto a nivel nacional como internacional.

Ana Castro Zubizarreta, profesora ayudante del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Doctora por la Universidad de Deusto. Su trabajo docente e investigador está vinculado con el ámbito de la Educación Infantil.

Dirección de los autores: Departamento de Educación Universidad de Cantabria
Avda. Los Castros, s/n
39005 Santander (Cantabria)
e-mail: argosj@unican.es
ezquermp@unican.es
castroza@unican.es

Fecha de Recepción del Artículo: 30. Diciembre. 2009

Fecha de revisión del artículo: 22. Mayo. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 29. Septiembre. 2010

7

LOS BUENOS HÁBITOS DE ESCRITURA, EMPIEZAN EN LA ESCUELA, LO MISMO PARA DIESTROS QUE PARA ZURDOS

(GOOD WRITING HABITS BEGIN IN SCHOOL, BOTH FOR RIGHT-HANDED AND FOR LEFT-HANDED)

José Quintanal Díaz

*Centro de Enseñanza Superior Don Bosco,
Universidad Complutense de Madrid*

“Écrire n'est pas seulement une activité technique, c'est aussi une pratique corporelle de jouissance” (*Escribir no es sólo una actividad técnica, es también una práctica placentera*)

Roland Barthes (1915-1980)

RESUMEN

Los buenos hábitos de escritura, empiezan en la escuela, lo mismo para diestros que zurdos. La escritura es uno de los aprendizajes que se automatizan con mayor rapidez en los primeros estadios del desarrollo infantil. Esto supone que la escuela deba estar atenta para conseguir su correcta aplicación, de modo que los pequeños integren este hábito con corrección. Lo mismo diestros que zurdos; para todos, un buen aprendizaje de esta destreza les va a suponer no sólo contar con una mejora en su comunicación, pues su escrito resultará más legible y presentará una mayor calidad técnica, sino que se prevendrán las secuelas propias de su posterior ejecución. El presente estudio analiza cómo adecuar el proceso de enseñanza de la escritura desde la escuela infantil.

ABSTRACT

Good writing habits begin in the school, both for right-handed and left-handed. Writing is one of the apprenticeships that are first automated in the early stages of child development. This teaching must be vigilant to ensure its proper implementation so that the child acquires this habit properly. Both for right-handed than left-handed, and for all, a good learning of this skill will benefit not only the improvement of communication (in the sense that their writing will be more readable and present a greater technical quality), but it will

also prevent typical and occasional aftereffects or sequelae. This study examines how to optimize the teaching of writing from school children.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de lectoescritura, no siempre la idea contenida en la intencionalidad de nuestro pensamiento se centra en esa segunda parte del término, y mucho menos en los aspectos de ésta a los que queremos referirnos con el presente estudio: descubrir el modo en que es posible adquirir un buen hábito escritor, desde la propia escuela, considerando el carácter formal de la cuestión y la aplicación correcta del instrumento.

Somos conscientes, y de hecho muchas veces hemos escrito al respecto, que la didáctica de la escritura tiene un fuerte componente comunicativo al que se le dedica la mayor parte de los trabajos y estudios que sobre el tema se llevan a cabo (Salvador y García, 2009). No queremos ignorar ni minusvalorar este aspecto dada su importancia, pues en realidad, el verdadero sentido que tiene la ejecución de un escrito, es precisamente su funcionalidad comunicativa. Cotidianamente escribimos para expresarnos, para evidenciar ideas, deseos, sentimientos o inquietudes. Pero en este trabajo no abordaremos las cuestiones que tratan del carácter expresivo de la escritura, ni entraremos tampoco en temas lingüísticos, o gráficos, que existen, y tienen su importancia pues se ocupa gran parte de la actividad escolar, enseñando a los alumnos a escribir. Nuestro objetivo resulta mucho más trivial, más obvio y menos recurrente, precisamente por estar sometido a la simplicidad de su automatización: el uso de los instrumentos de escritura y los recursos (personales, ejecutivos) que implica el sujeto en la transcripción del texto. Así de sencillo, pero no por ello menos importante pues, como dice el refrán “lo que pronto se aprende, tarde se olvida”, un adagio que viene a refrendar nuestra hipótesis de que adecuando la ejecución integrada en el hábito adquirido cuando se aprende a escribir, se evitan posteriores intervenciones correctivas, que a medida que pasa el tiempo, pierden efectividad y carecen de sentido.

Cuando tomamos en nuestras manos un instrumento de escritura, únicamente lo hacemos para representar gráficamente una idea contenida en nuestro cerebro. No dejamos pasar la oportunidad de insistir una vez más en la absurda mecanización (término que marca la significativa diferencia con el de automatización) ejecutora a la que muchas veces son sometidos nuestros escolares. Bien sea con el lápiz, el bolígrafo, la pluma, el pincel, un punzón o el teclado de un soporte informático, la intención que siempre mueve nuestra voluntad es expresar el pensamiento. Lo que sucede, que es

tanto el uso que hacemos en nuestra vida social de la escritura, que conseguir en la escuela racionalizar su aplicación, adquiriendo buenos (y saludables) hábitos, favorecerá en muchos sentidos, como vamos a poder demostrar, esa funcionalidad, traduciéndose en “comodidad”, cuestión que siempre es antónima al malestar. Escribir cómodamente, cuando tanto lo hacemos, nos deparará un producto (el escrito), de calidad, y de paso se podrá evitar todo rastro de perturbación orgánica. Quizás esto último si lo expresáramos en términos contarios, aludiendo a las muchas molestias que todos hemos sufrido en períodos en los que hemos estado largo tiempo escribiendo, como haya podido ser la realización de exámenes, resultara más sencillo de entender. Esas molestias, algunas veces dolores, que padece nuestra mano, o el brazo, al escribir, son fruto de una incorrecta ejecución del ejercicio. ¿Por qué? Simplemente por estar habituados a usar indebidamente el instrumento. Pretendemos, con este estudio, referenciar los primeros pasos que deben orientar ese aprendizaje, convencidos de que la misión de la escuela infantil es velar porque la corrección marque el rumbo del aprendizaje, para que el hábito se adquiera adecuadamente.

1. ¿EXISTE UNA FORMA CORRECTA DE ESCRIBIR?, ¿SUPONE ÉSTA “COGER” EL INSTRUMENTO DE UNA FORMA DETERMINADA?, ¿CUÁL? Y ¿POR QUÉ SE ENTIENDE COMO CORRECTA?

La primera cuestión que debemos abordar es si tiene sentido, didáctico, proponer un modo concreto de asir el instrumento de escritura, o si por el contrario, conviene dejar que el sujeto lo haga como quiera, a su libre albedrío. Es decir, ¿condicionamos su expresión, atentando a la libertad que debe conferir todo acto comunicativo, cuando nos inmiscuimos en su ejecución para velar por la adecuación formal? Parece evidente que por el hecho de corregir a un niño, o a una niña, cuando está aprendiendo a escribir, orientándolo para que lo haga de una forma “adecuada”, no significa que su expresión vaya a ser alterada, ni tampoco que le impidamos expresarse “con libertad”. Podríamos establecer una comparativa con cualquier otra ejecución de nuestra convivencia y valorar la pertinencia de esa influencia. Hagámoslo con la deambulación. Como padres, y como educadores también, nos preocupa que en los primeros años de aprendizaje, que corresponderían con el primer ciclo de nuestra etapa infantil, los niños deben “posar” adecuadamente el pie cuando caminan, acostumbrándolos a esa corrección para evitar posibles complicaciones que vengan derivadas de una aplicación anárquica, puesto que va a ser automatizada en su vida posterior. A la pregunta de si velando por esa correcta posición del pie, en los primeros pasos, coartamos la libertad de la que el sujeto goza para dirigirse hacia el objetivo, la respuesta no genera ninguna duda, puesto que la corrección en la ejecu-

ción, en ese momento del aprendizaje, resulta clave, precisamente para que se automatice convenientemente. El pequeño seguirá la dirección que le marque su voluntad, y nuestra intervención no va a desviarlo. Lo único que lo hará “bien”. De igual manera podemos interpretar este otro aprendizaje, el de la escritura. Es más, consideramos que su obviedad lleva muchas veces, a relativizar la importancia de esos “primeros pasos” por el mundo del escrito, y no se le presta la debida atención, dejando que el niño “pise” de cualquier manera, es decir, que coja el instrumento como quiera. El no “saber” qué sentido tiene esta corrección, hace que muchos docentes eliminen de su didáctica esta cuestión. Intentaremos aportarles un sentido, de modo que ustedes, a partir de ahora, puedan contar al menos, con esa convicción.

Nuestra respuesta a la pregunta que da título al apartado es taxativa: existe una forma bien precisa de tomar el instrumento de escritura, la cual impide que nuestro organismo sufra agresión en la ejecutoria de la escritura. Y por lo tanto, la premisa opuesta justifica la intervención docente: adquirir un hábito correcto, hará que la escritura optimice el esfuerzo de quien escribe, y por ende, erradique todo riesgo de trastorno.

La escritura es una “praxia”, y como tal, un movimiento, una acción compleja, planificada con un fin determinado, que debe ser ejecutada de una manera consciente, para luego ejercitirla mediante un proceso de automatización. Tratándose de un ejercicio complejo, el sujeto puede aplicarlo espontáneamente, pero su adecuación hace que se deba racionalizar su funcionalidad, para lo cual es necesario que sea enseñada y aprendida. Ahí es donde Lurçat (1979) otorgaba protagonismo a la intervención que debe realizar la escuela, en los primeros estadios del desarrollo (en el sistema educativo vigente corresponde con la etapa de Educación Infantil).

El término “ergonomía” es el que mejor justifica esta intervención pedagógica. Cuando la Real Academia lo define como la “adaptación del hombre a la máquina”, nos brinda la clave que otorga sentido a nuestra implicación docente. Una adecuada adaptabilidad, hará que los elementos del organismo, intervenientes en el proceso, sean no sólo los mínimos, sino que además su trabajo, cuando ésta se automatice, también resulte minimizado. Volvamos al aprendizaje del caminar para explicarlo. Si acostumbramos al pequeño a “posar” debidamente la planta del pie, para que el soporte que le brindan sus piernas adquiera una posición debidamente complementada desde el principio, cuando aprende a caminar, conseguiremos que el equilibrio se implique mucho menos en la ejecución, es decir, que el sujeto se muestre más firme y por tanto, su cuidado por mantener el equilibrio pase a un segundo plano, dedicando todo el potencial del intelecto, en primer plano, a otros aspectos.

De este modo, podemos colegir que la escritura seguirá un proceso similar; si se automatiza con el hábito, pasarán a primer plano tanto los elementos expresivos, como los de la composición, dejando en el segundo plano la ejecución. En ésta, cuanto menor sea la cantidad de músculos que estén interviniendo en la mano, en la muñeca o en el brazo, se conseguirá una mayor optimización del aprendizaje. Dicho de otro modo, se trata de adquirir un hábito correcto para que la mano, y todo nuestro organismo, se encuentre lo más relajado posible. Implicaremos por ello, la menor cantidad de segmentos anatómicos, y conseguiremos que en aquellos que se ejerce actividad, el esfuerzo resulte mínimo. Esta norma, únicamente es posible, si se cuida que desde el principio la enseñanza sea correcta. Analicemos el proceso, pues de este modo podremos entenderlo mejor.

Cuatro son los elementos que intervienen en la ejecución del acto de escritura: *El instrumento, la mano* (con su prolongación a lo largo del brazo), *el cuerpo* de quien escribe y, por supuesto, *el papel o soporte* donde se plasma el mensaje. Estos cuatro elementos aparecen interrelacionados, lo que hace que deban ir coordinados para conseguir esa adecuación (que se traduce en optimización) del proceso. Por ejemplo, tener un soporte de escritura vertical (como pueda ser un caballete, la pizarra o un atril), hará que el cuerpo deba adoptar una posición erguida en la columna vertebral, lo que nos acomoda mejor al contexto de escritura, y además hace que la muñeca ejerza un giro apropiado para que los dedos que sujetan el instrumento, encaren el soporte con el ángulo ideal, para comodidad del escritor. Cuando antes hablábamos de ergonomía, precisamente nos referíamos a esta armonía entre los cuatro elementos, haciendo que entre todos condicionen de manera mínima la aplicación y que su presencia se relativice pasando a un segundo plano el control. Tendremos que verlos por separado:

Comenzaremos por dar un breve repaso a la anatomía de *la mano*, en la que será necesario valorar la gran cantidad de elementos que participan del control de la pinza digital, lo mismo que en la disposición que toma esta extremidad a la hora de escribir. Su implicación en el ejercicio escritor es fundamental, como tendremos ocasión de comprobar. Requiere, únicamente, controlar lo que conocemos como “motricidad fina”¹.

En esta ocasión resulta muy ilustrativa, por su simplicidad, la descripción anatómica que le sirve a Rodríguez Corcos para analizar las posibles lesiones que pueden producirse en esta extremidad:

“La mano está formada por numerosos huesos, si los nombramos de proximal a distal, los huesos que se articulan con la muñeca (Carpó) son los metacarpianos; son cinco y se denominan, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto. Estos se articulan con las falanges; cada dedo tiene 3 falanges, menos el

primer dedo que sólo tiene dos. Las falanges se denominan primera (la que se articula con el metacarpiano), la segunda y la tercera (la más distal).

Todas las articulaciones están reforzadas por ligamentos, las interfalángicas (articulaciones entre dos falanges del mismo dedo) se stabilizan por los ligamentos colaterales, que se sitúan a ambos lados de la articulación y por un reforzamiento anterior de la cápsula.

La musculatura de la mano es muy amplia, se divide en la musculatura intrínseca, que tiene su origen e inserción en la mano, y la extrínseca, que son los músculos que tienen su origen en el antebrazo y se insertan en la mano. La musculatura intrínseca incluye a los interóseos, los lumbricales, y los grupos musculares de la región del meñique y del dedo pulgar que dan más movilidad a estos dedos. La musculatura extrínseca tiene como función principal la flexión y extensión de los dedos de la mano. Además de los músculos, huesos y ligamentos, existen dos tejidos fibrosos a modo de capa que recubren los músculos y los separan. Son las aponeurosis palmar y dorsal”².

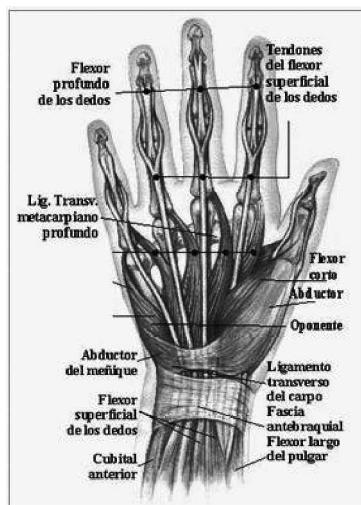


Figura 1. Articulaciones y músculos al detalle en el interior de la mano

La mano participa de la escritura ejerciendo un efecto que se llama de “pinza anatómica”, que es la que nos permite asir el instrumento de la escritura. El dedo pulgar adopta una posición de soporte (sobre él se apoya el instrumento), si bien como nos describen Rouvière y Delmas (1974)³ su implicación en el ejercicio resulta mucho mayor, pues todo el control funcional lo ejerce este dedo por ser el que mayor movilidad tiene (los demás

sólo pueden flexionar-extender, mientras que el pulgar permite controlar la orientación en el espacio y además la rotación automática). Una vez conformada la pinza, ¿cuál es la posición más cómoda para escribir?; evidentemente la que facilita una mayor relajación de la musculatura intrínseca (de los músculos y tendones que disponen la posición de los dedos), lo mismo que la extrínseca (la tensión que requieren éstos para asir el instrumento y desplazarlo por la línea de grafismo). Ya en un trabajo anterior, “enseñanza de la escritura” (Quintanal, 2008), explicábamos cómo la corrección de la pinza requería posicionar el dedo índice extendido y relajado, impidiendo desplazamientos del instrumento, pero sin aplicar una mayor presión sobre éste, y lo mismo del apoyo que tiene el objeto sobre el pulgar, para que este dedo pueda direccionar debidamente el grafismo.

Un análisis detallado del procedimiento, nos permite determinar perfectamente que dos son las cuestiones que debe controlar la motricidad fina en la mano para conseguir una correcta ejecución de la escritura: por un lado el posicionamiento muscular en la pinza digital⁴ (llamada también trípode dinámico) que es el que permite controlar el instrumento de escritura generando la menor cantidad posible de tensiones musculares; por otro que ése resulte debidamente recogido en la mano, de manera que no sea necesario presionarlo en exceso y discurra firme en la escritura.

La imagen 1 nos ilustra perfectamente la complicación de este mecanismo, que a priori puede parecer tan sencillo.



Imagen 1. Ejecución incorrecta que provoca una tensión excesiva en las articulaciones de mano

Nuestro escritor toma el instrumento ejerciendo una doble tensión muscular en las falanges del dedo pulgar y del dedo índice. Para lograrlo, debe girar (recogiéndolo) el dedo índice⁵, pues de otro modo, no es posible acomodar el instrumento en el hueco que forma el pulgar con la palma de la

mano (aponeurosis palmar). Su posición es incorrecta, ya que los tendones estarán soportando una gran tensión en ambos dedos, para controlar el instrumento durante el movimiento. Igualmente, se ejerce una nueva tensión sobre la mano, pues ésta es la que asume la función de control del desplazamiento, al haberla perdido el dedo pulgar que se está centrando en el instrumento. Aún tendríamos que añadir dos tensiones más. Una provocada por el hecho de que el soporte de escritura no resulta plano, sino curvo, pues toda la mano se está apoyando en la curvatura que forman las falanges de los dedos corazón y meñique, sumando esta tensión muscular, para mantener la posición, en altura, durante el desplazamiento de la mano. La otra es debida a los giros que da la mano para conformar las grafías o los trazos curvos, los cuales son generados mediante movimientos rotatorios de la muñeca, que resultarían imprecisos de no ser que la última falange del índice estuviera evitando (mediante una nueva tensión de los tendones en esta falange), a efecto de tope, el desplazamiento del instrumento. Y podríamos añadir una nueva dificultad, de la que hablaremos posteriormente, que es la que obliga al sujeto a desplazar la verticalidad de la vista, forzando para ello el giro de su columna vertebral, inclinándose sobre el escrito ya que la mano está impidiendo la visión directa del punto de contacto del instrumento con el papel. En la imagen 2 podemos ver otros problemas muy similares a éste en el posicionamiento de los dedos para conformar la pinza.



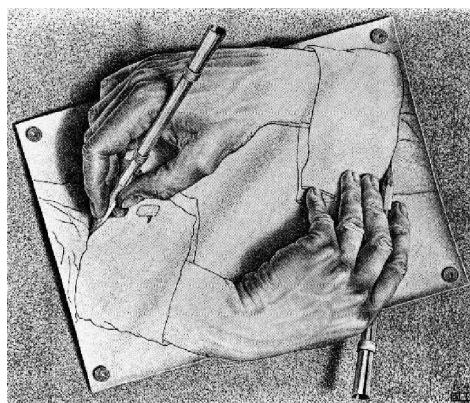
Imagen 2. Ejecuciones incorrectas del ejercicio de escritura.

Además de la tensión muscular, el análisis del posicionamiento de los dedos nos puede derivar en otro problema, y es la presión que se ejerce sobre el instrumento. El lápiz, debe discurrir durante el proceso de escritura de una manera fluida, libre aunque controlado, de modo que no “baile” en la mano, pues de ser así, la legibilidad⁶ del texto resultaría muy dudosa. Perder dicho control, por llevarlo con la palma o con cuatro dedos, genera esas tensiones musculares a las que hemos hecho referencia, obligando al sujeto a compensar esa pérdida a base de ejercer una fuerza mayor sobre alguno de los dedos de su mano. Así se evita el “bailoteo” incontrolado (podemos ver este problema en la imagen 2). Hay aún otra cuestión a controlar en la mano, que es el giro de la muñeca, en la que podemos encontrar otra línea de tensión generada por la musculatura extrínseca. Este problema está más

relacionado con el posicionamiento del papel durante el ejercicio, por lo que lo abordaremos más adelante.

La consecuencia de todas estas incorrecciones es que se provoca un cansancio muscular que a medida que se va escribiendo, aumenta, afectando también a la fluidez de la escritura y a la legibilidad del texto.

Después de lo dicho, ¿qué es lo correcto? La ilustración de *M.C.Escher*⁷ que acompañamos, representa muy fielmente la que debe considerarse la posición adecuada de la mano en la escritura: El instrumento ha de aparecer entre los dedos índice y pulgar, los cuales realizan la pinza para sujetarlo de modo firme pero sin tensión. Para evitar que baile, se encaja superiormente en el hueco que la mano forma en el metacarpo de ambos dedos (en la llamada aponeurosis palmar), e inferiormente sobre la última falange del dedo corazón, conservando estos dos dedos su original posición longitudinal (flexionados muy ligeramente). Los restantes, el corazón, el anular y el meñique, se recogen en racimo por debajo de la mano, alineándolos para ofrecer una superficie plana en el contacto con el soporte (papel) de escritura. Tomando el instrumento con la pinza dactilar que acabamos de describir, y dejando caer la mano sobre el papel, de modo que se apoyen relajadamente los tres dedos inferiores, se conforma una posición sumamente relajada, con una única tensión muscular, la que origina la pinza, y nos aseguramos el necesario control del instrumento para los movimientos, bien sea longitudinal o de giro, que se requieren aplicar al escribir. Éste formará un ángulo nunca superior a los 45° con el papel, y hará que la distancia que se establece entre los dedos y el soporte, lo determine precisamente ese posicionamiento de la mano del escritor (cuanto menor tamaño tenga, más próximo a la punta es asido el instrumento).



Escher (1898-1972) «Una mano dibuja a la otra». Atenas (Grecia)

Vayamos ahora con *el instrumento*. El tamaño, lo mismo en longitud que en grosor, obligará al escribiente a compensar sus carencias, y por el contrario, permitirá que el posicionamiento que acabamos de describir sobre la mano resulte cómodo.

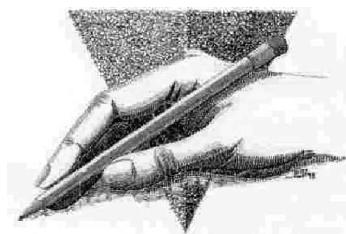


Figura 2. Manera correcta de coger el lápiz.

Un lápiz extremadamente corto, o largo, hará que la mano esté ejerciendo una fuerza mayor para controlar su deslizamiento durante la escritura, poniendo en tensión los músculos que forman la pinza. Cuando es muy largo, no estará centrado, lo que provoca un desplazamiento del centro de gravedad fuera de la mano por lo que fácilmente se pierde su control. Si por el contrario queda excesivamente corto, no se podrá “encajar” haciendo palanca entre el dedo anular y los metacarplos de la mano, necesitando que los dedos que forman la pinza aumenten su presión para controlarlo, o incluso que se complique la pinza con un nuevo dedo, el anular, haciendo tope para sujetar el instrumento con su falange terminal. Lo mismo podríamos decir del grosor, que debe contribuir a la comodidad ergonómica, e incluso de su forma, pues un instrumento de sección prismática, facilita el control del escritor, frente a la cilíndrica, más dada a resbalar entre los dedos. En cualquiera de los casos, como vemos, aumentan las tensiones musculares, y no es posible alcanzar el necesario relajamiento. ¿Su consecuencia?, por supuesto que es la fatiga, la cual redundará en la calidad de la escritura y nos devengará una notable pérdida de legibilidad.

Al *papel* (soporte) le otorgamos, igualmente, cierto protagonismo. No por la calidad con que esté hecho, que por supuesto condicionará la facilidad con la que se desplace la punta del instrumento, sino en cuanto a la posición y a la presión que sobre él pueda ejercer el que escribe. Comencemos por esta última. La presión sobre el papel se determina por la posición de la mano que no escribe. Ésta debe funcionar como soporte para obtener un mayor dominio de la coordinación visomotriz, sosteniendo la hoja para disminuir la presión de la mano que escribe. De no sujetarla, se puede mover y

desplazarse, con lo que nos vemos obligados a aumentar la presión. Además, se controla muy bien el marco textual, ya que si la mano desaparece de la vista, las referencias del escrito se diluyen en el texto, hecho que redunda en su prolíjidad y condiciona la legibilidad. Resulta fácil comprobarlo: cuando escribimos, como pasajeros, en un cuerpo en movimiento (como por ejemplo un coche), como la vista baila constantemente, a merced del bacheo, perdemos el control del escrito. Esta alteración en la presión ejercida sobre el papel, lo mismo que sucedía al tomar el instrumento, nos indica claramente el control que el sujeto consigue de su escritura.

En cuanto a la posición del papel, la idónea es la que facilite un desplazamiento de la mano que resulte lo más cómodo posible para quien escribe. Es decir, sin tensiones musculares, que esta vez se ejercen sobre la muñeca. Y aquí existe una nueva explicación fisiológica para localizar cuál debe ser el posicionamiento correcto. La mano, al encontrarse en el extremo del brazo, no puede tener un desplazamiento lateral en la perpendicularidad del cuerpo si no es ejerciendo una tensión que vaya recogiendo la muñeca durante el desplazamiento. El movimiento natural va alejando la mano del cuerpo, por el efecto de prolongación que tiene lugar entre los dos segmentos que se unen en el codo (brazo y antebrazo); por eso la posición correcta del papel sería aquella en que la línea de escritura se alejara progresivamente del eje corporal de quien escribe. Se estima que una inclinación del papel aproximada a los 30°, formando su base un ángulo agudo con nuestro cuerpo, resulta adecuada para evitar tensiones en los músculos de la muñeca, y facilita que el desplazamiento por la superficie, resulte muy natural.



Imagen 3. Escrituras perpendiculares al cuerpo del escritor.

Veamos un ejemplo de lo que sucede al adoptar una posición incorrecta, para lo que nos serviremos de la ilustración de la imagen 3. El desplazamiento de la mano se realiza de manera perpendicular al cuerpo del escritor. Esto obliga a mantener una tensión muscular sobre la muñeca, innecesaria, para ir alejándola progresivamente.

Además, también condiciona su lectura (que siempre es necesaria si queremos controlar la prolijidad del texto). Es una lectura en vertical, lo que resulta anómalo (exige una mayor atención) para cualquier práctica lectora y, en este caso, el escritor aún puede mantener en su campo de visión el texto, y puede ir valorando la generalidad del contenido mientras escribe, pero en la imagen 4, la escritora, al ser zurda, va ocultando con su mano el texto, con lo que pierde totalmente la visión global del mensaje y la comunicación se convierte en un ejercicio puramente autómata.



Imagen 4. Escritura invertida

El cuerpo del escritor juega un papel importante en este procedimiento de representación gráfica que denominamos escritura. Estar demasiado próximos al papel, como sucede en la imagen 5, genera dos tipos de procesos que, aparte de innecesarios, resultan molestos y de riesgo para el adecuado desarrollo orgánico del sujeto.



Imagen 5. Escorzo provocado en el cuello

En primer lugar, obliga a ejercer unas tensiones fuertes en el cuello, curvando la columna (generando una hiperlordosis), la cual debe complementarse con la fuerza originada en los brazos (incluso desde el hombro, tensionando el deltoides y el romboide, para mantenerlos erguidos, y los extensores de la mano, que ejercen la necesaria curvatura de ésta al “posarse” en el papel). Nuestros escolares en ocasiones llegan a complicar aún más esta posición, sentándose sobre uno de sus pies, que lo mantienen cruzado bajo los glúteos, para favorecer de este modo una cierta inclinación, que hace que el escritor se ladee completamente al posar sobre la superficie de escritura. Esto puede llegar a provocar una escoliosis, deformando la posición original de la columna, y derivar incluso en otro tipo de trastorno. Sin embargo, alejarse del papel en exceso, como hace el niño de la imagen 6, genera tensiones musculares en los hombros, igualmente superfluas, y le resulta incómodo escribir, suponiendo la consiguiente pérdida de calidad gráfica (afectando a la prolíjidad del escrito) y, una disminución gradual de su interés por la comunicación.



Imagen 6. Escritura distante

La distancia adecuada ha de ser aquella que permita una visión cómoda del texto, desde la verticalidad de éste (con un ángulo de visión panorámica no superior a los 45°), que es la misma distancia que mantenemos para cualquier lectura (en realidad eso es lo que hacemos al escribir, ir leyendo el texto). Alterar esta norma provoca el segundo riesgo al que hacíamos referencia y es la pérdida de visión, y su consiguiente daño ocular, caso de persistir una ejecución errónea (habitación) durante el crecimiento.

Hasta aquí la descripción de los cuatro elementos que consideramos fundamentales para controlar la escritura. Ahora ya podremos conformar un listado de riesgos (o defectos) que corre nuestra ergonomía, al menos durante el período del aprendizaje:

- Una incorrecta ejecución de la pinza, genera tensiones y fricciones en las articulaciones de los dedos.

- La excesiva presión para coger el instrumento, provoca molestias musculares en los dedos y en la muñeca; la inadecuada presión sobre el papel, puede romperlo, desplazarlo y cuando menos, alterar la calidad gráfica del texto.
- La curvatura de la muñeca (gancho), provocará alteraciones y molestias musculares de ésta, y favorecerá el efecto de barrido del texto (ocultándolo).
- La posición del papel, además de tensionar el deslizamiento del brazo, complicará, o facilitará, la lectura y, consecuentemente, el control global del contenido del mensaje.
- El tamaño y la forma del instrumento obligará a cogerlo con un efecto multiplicador de la tensión muscular.
- Los desplazamientos de la mano sobre la línea, no deben impedir la visión del texto.
- La posición de la mano contraria hará que se fije debidamente el papel, pues si no estamos obligados a aumentar la presión del instrumento sobre él, para impedirlo.
- Una excesiva inclinación del cuerpo, apoyando la cabeza sobre la escritura, provocará molestias en la columna, deformaciones de ésta, y molestias musculares en muñeca, hombros y espalda.

Lo que nos permite concluir estableciendo los principios que deben dirigir toda metodología didáctica en la enseñanza de la escritura:

- 1º Es importante adquirir un hábito correcto de escritura, desde las primeras experiencias que el niño tiene, evitando de este modo que luego se produzcan innecesarias intervenciones correctivas.
- 2º La adecuación afecta no sólo a la posición de los dedos y la mano, sino también al instrumento, al papel y al cuerpo que dispone el escritor.
- 3º La corrección se somete a un criterio de ergonomía, evitando todo tipo de tensión muscular, que luego puede derivar en trastornos de muy diversa índole.
- 4º En éste, como en cualquier otro aprendizaje, una adecuada prevención favorece la adquisición de hábitos saludables que el crecimiento del sujeto se ocupará de estabilizar.

- 5º Una buena posición del cuerpo durante la escritura, mejora sensiblemente la legibilidad del texto y estimula la prolividad de su ejecutoria.
- 6º Los rasgos de fatiga (que los estudiantes manifiestan cuando en niveles superiores su escritura se multiplica, requiere mucha implicación y además, es necesario prolongarla en el tiempo, lo que deriva incluso en dolores musculares) son perfectamente evitables con una saludable educación en el aprendizaje (en la adquisición de un hábito correcto).
- 7º Elaboramos la teoría, que esperamos algún día confirmar, de que ignorar esta adecuación en el aprendizaje escritor, deriva en problemas musculares e incluso artrosis, por las innecesarias fricciones que se producen en los cartílagos de los huesos (callosidades), y por las tensiones musculares que obligan a los huesos de la muñeca y de la mano a adoptar posturas rígidas en extremo.

2. ¿TIENEN LOS ZURDOS UNA FORMA PARTICULAR DE COGER EL INSTRUMENTO DE ESCRITURA?

Comenzaremos por redundar en la idea, generalizada ya, de que no es malo ser zurdo. Muy al contrario, hoy es posible llegar a presidente del país más poderoso del mundo, siéndolo.

Ajuriaguerra (1998), ya demostró la predisposición a la disgrafía que presentan los zurdos, lo que le convierte en un cierto obstáculo en la adquisición de la escritura. De momento nos planteamos, como ya hicieran Klingebiel (1979), Zuckrigl (1985) o Auzías (1990) que el modo en que una persona zurda coge el instrumento de escritura, es la misma en que lo hacen los diestros, pero que su condición les obliga a aplicar el ejercicio escritor de manera diferente. Ya indicábamos en un trabajo anterior (Quintanal, 2008) la necesidad que tienen de acomodar su estilo de escribir, a un mundo que ha sido letrado para diestros. Empezando por la linealidad (de izquierda a derecha), pasando por la forma de las grafías (cerrando todas ellas siempre a la derecha), y siguiendo con la configuración que tienen los instrumentos o el estilo metodológico con que se enseña a escribir, encontramos que el mundo, la vida, no precisamente ha sido pensado para ellos.

Esta exigencia en el acomodo comienza con la posición que adopta la muñeca al escribir. Una disposición natural, tal y como anteriormente hemos descrito, en una tipología escritora como es la occidental, les obligaría a arrastrar el soporte de la mano por el texto, impidiéndoles el visionado y la

necesaria constatación, de que la escritura es correcta. Evitarlo, para conseguir la implicación activa del escritor, hace que se generen flujos de fuerza (tensiones) en la muñeca, girándola para que se acomode a la disposición de la escritura. Así encontramos algunos zurdos que adoptan con su mano un efecto de gancho y la desplazan por la parte superior del texto, forzando el giro hasta el extremo de posicionarla por delante de él, lo cual parece extremadamente arriesgado, pues se trata de un esfuerzo nada recomendable para la articulación de la muñeca.

Si hablamos de la pinza, resulta prácticamente imposible disponerla del modo en que hemos descrito que hacen los diestros, pues en su caso, la mano se mueve en un desplazamiento contracorriente. Es posible, pero necesario, mantener la máxima establecida de generar el mínimo de tensiones musculares posible, pero no hay manera de salvar la configuración fisiológica de la mano (a menos que se tratara de una escritura contraria a la nuestra, como es la del árabe). Los movimientos de representación de las grafías, tal y como ya hemos descrito en el apartado anterior, son dos: uno de giro y otro de desplazamiento continuo de derecha a izquierda, por lo que los zurdos van contra natura. El primer movimiento que se aplica para dibujar la grafía es de extensión-flexión-rotación, ejecutado por las falanges de los dedos pulgar e índice (que conforman la pinza dactilar). El segundo movimiento, cursivo, de desplazamiento, se realiza deslizando el antebrazo, tomando el codo como eje. Estos dos movimientos, los zurdos deben realizarlos con la mano (si giraran el antebrazo sobre el codo se desplazarían hacia la izquierda y no a la derecha como mandan los cánones de nuestra escritura occidental; por eso les resultaría mucho más cómodo escribir desde la derecha hacia la izquierda), por lo que no les queda otro remedio que desplazarse necesariamente con la mano, basculando sobre un soporte, que conforman con los dedos anular y meñique. Para evitar el natural barrido del texto (tapándolo), lo que hacen es girar excesivamente la muñeca, pasándola por encima del texto, o girar, también en exceso, el soporte-papel (lo inclinan a la derecha), para evitar que la mano tape el texto al desplazarse, pues queda dispuesta bajo la línea del texto. Este segundo giro obliga a realizar una escritura más próxima a la verticalidad, que a la natural horizontalidad (con sus consiguientes acomodos en la columna y la disposición del cuerpo del escritor, y el efecto rebote al reducir las posibilidades de controlar la lectura del escrito).

En el caso de la escuela, lo más importante que podemos hacer, es transmitir a estos escritores la sensación de naturalidad. A pesar de poseer necesidades distintas a los diestros en el desarrollo de sus habilidades para escribir (como hemos visto en la descripción anterior), no deben sentirse diferentes, ni extraños. Tengamos los docentes presente que si la mano va desplazándose bajo la línea de escritura, ésta se optimiza. Por el contrario, si

se arquea como gancho (efecto que puede apreciarse en la imagen 7), el grafismo se suaviza por la pérdida de fuerza que tiene la mano (debida al exceso de esfuerzo destinado al giro), y además se desplazará por el papel con algunas limitaciones: una, la más importante, es la necesidad de detenerse cada trecho a revisar el contenido de lo escrito (al ir tapándolo se pierde el hilo de continuidad del mensaje). Sin embargo, una enseñanza apropiada, permitirá no sólo conseguir que el zurdo escriba con fluidez, sino también que lo haga con claridad (legibilidad).

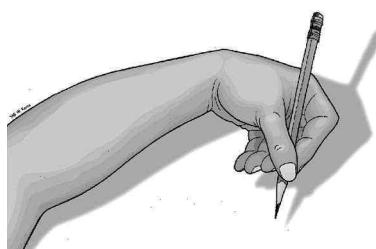
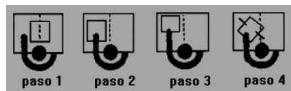


Imagen 7. Curvatura excesiva de la mano (gancho) del zurdo al pretender seguir ésta por la parte superior del texto.

¿Cuál debe ser este proceso de enseñanza de la escritura en estos casos? Encontramos muy adecuadas algunas de las orientaciones que recoge una excelente página web chilena dedicada monográficamente a este tema: <<http://www.zurdos.cl/>>; y que a continuación resumiremos, siguiendo la estructura que ha conformado nuestro estudio:

- *La posición de la mano*, formando la pinza con los dedos, sigue las mismas normas que hemos establecido para los diestros. Se trata de evitar tensiones musculares y facilitar un movimiento de libertad de todos sus componentes: dedos, muñeca, brazo. Resulta cierta una tendencia grande que tienen los zurdos a apretar la punta del lápiz, dado que es en este lugar donde se originan los desplazamientos de la escritura. Conviene evitarlo. No obstante, parece adecuado tomar el instrumento en un lugar más próximo a la punta que los diestros, pues de este modo se facilitan esos movimientos de giro y dextrógiro que conformarán el grafismo de la escritura.
- La forma y la canalización *del instrumento*, facilitará o entorpecerá el agarre y el posicionamiento de los dedos sobre él. Existen incluso adaptadores que acomodan la posición ergonómica de los dedos de la mano izquierda, en cualquier instrumento de escritura.

- *Posición del papel:* Un imagen vale más que mil palabras: la referida web nos la facilita, y lo ilustra de manera excelente.



Correcta posición del papel para un zurdo

- *Posición del cuerpo:* Entrando la luz por el lado derecho (pues de venir por la izquierda, la propia mano la taparía). Si utilizamos una silla un poco más alta que la del diestro, se permite dar al brazo de escritura una mayor libertad de movimiento. No compartimos la recomendación que en ocasiones se da, al sugerir escorar el cuerpo, cargándolo sobre la derecha de la mesa, por las connotaciones negativas que pueda tener en la columna del sujeto.

Así pues, contamos, como atestiguan los estudios que hemos referenciado, con unas orientaciones metodológicas precisas que nos permitirán conformar una buena didáctica de la escritura, lo mismo para los diestros que para los zurdos. Desde estas líneas abogamos porque en adelante, su correcta aplicación permita optimizar la salud grafomotriz de nuestros pequeños estudiantes. Pensamos que resulta fundamental, tanto sensibilizar al profesorado, como formarlo adecuadamente, para evitar este tipo de aplicaciones incorrectas, y desarrollar en los escolares un estilo adecuado de coger el instrumento de escritura. Resultaría necesario incorporar en los temarios de contenido de nuestras Facultades de Educación, un completo estudio del sentido fisiológico de la corrección, tal y como acabamos de explicar, lo mismo que la consideración de normalidad que debe suponer la enseñanza de la escritura del niño zurdo o del niño diestro. Una guía de buenas prácticas que oriente a los estudiantes su formación contribuiría a mejorar la consideración que tiene el tema en este periodo inicial de la formación. Ambas, son cuestiones que a nuestros pequeños se les incorpora en la escuela y luego le acompañan toda su vida. De hecho, escribir, es uno de los ejercicios que con asiduidad practicamos a lo largo de toda la vida, por el cual defendemos, como nos sugieren Velay y Longchamp, la necesidad de enseñar a controlar la mano con un adecuado desarrollo psicomotor.

NOTAS

1. Los trabajos de Calmy (1977) y Lleixá (1990) enriquecieron nuestro conocimiento del tema. El concepto de *motricidad fina* que aquí utilizamos, hace referencia a los ejercicios musculares que, como la escritura, requieren una gran precisión y un elevado nivel de coordinación. Su ejecución hace que gocen de autonomía los segmentos más distales del cuerpo: la mano y los dedos. Sus niveles referenciales de logro (que avanzan desde la motricidad gruesa a la fina) son los siguientes: a) de 1 a 1.5 años, prensión palmar ejerciendo la fuerza desde el hombro; b) 2 a 3 años, prensión con la fuerza puesta en la muñeca, tipo pincel o punzón; c) 3 a 4 años, prensión estática con la fuerza puesta en cuatro dedos; y finalmente de los 4 a los 6 años, prensión con la fuerza puesta en la pinza digital o trípode dinámico.
2. Rodríguez Corcos, A. (2004) ¿Qué huesos, músculos y tendones forman la mano? En SA-LUDALIA <http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/temas_de_salud/doc/traumatologia/doc/doc_lesiones_mano.htm> [En línea: 13 de diciembre de 2008].

La imagen que ilustra el texto ha sido tomada del estudio “Anatomía y fisiología de los órganos del cuerpo humano” presentado por *Natalia del Rosario Arenas Paz en el portal “monografías.com”*:

<[3. La versión íntegra de la 11^a edición de esta obra podemos consultarla en internet \(está sujeta a los derechos de autor\) en Internet en la siguiente dirección web: \[En línea: 13 de diciembre de 2008\]](http://images.google.es/imgres?imgurl=http://www.monografias.com/trabajos57/huellas-lofoscopicas/hu30.jpg&imgrefurl=http://www.monografias.com/trabajos57/huellas-lofoscopicas/huellas-lofoscopicas5.shtml&usg=__CQIyViKUXkFhHcfUAWFU4qN0Rxw=&h=389&w=280&sz=28&hl=es&start=35&um=1&tbnid=uAD2uVz7swOgQM:&tbnh=123&tbm=bw&prev=/images%3Fq%3Danatomia%2Bmano%26start%3D20%26ndsp%3D20%26um%3D1%26hl%3Des%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:es-ES:official%26sa%3DN></p></div><div data-bbox=)

<http://books.google.es/books?id=JvTMBJ6HGgQC&pg=PA309&lpg=PA309&dq=anatomia+pinza+escritura&source=bl&ots=hUtLSaKEpw&sig=9sbMgADTbVmEQAUfyt6YOYD5hs8&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result#PPP1,M1>

4. Algunos autores denominan este movimiento “trípode dinámico”, para diferenciarlo del “trípode estático” en el que los movimientos se efectúan de codo a muñeca, pero sin mover los dedos (a los cuatro años aproximadamente)
5. De este modo se conforma lo que se llama la “tabaquera anatómica”, recordando que era este el lugar donde antiguamente se colocaba el rapé para aspirarlo.
6. La *legibilidad* (en inglés, *readability*) se refiere a la relativa facilidad con que un texto puede ser leído. Fernández Huerta divulgó hace décadas este concepto, sin ceñirlo estrictamente a elementos gráficos puramente mecánicos o sensoriales, sino ampliando su alcance al contenido del mensaje, a la estructura sintáctica incluso. Pero ya hemos hecho observar, al comienzo del artículo, que nos ceñiríamos al aspecto relacionado con el grafismo y no con la comunicación en general.
7. Ilustración de Maurits Cornelis

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. et alt. (1983). *La escritura en el niño*. Barcelona: Laia.
- Ajuriaguerra, J. et alt. (1998). *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata.
- Auzias, M. (1981). *Los trastornos de la escritura infantil: problemas generales, bases para una reeducación*. Barcelona: Laia.
- Auzias, M. (1990). *Niños diestros, niños zurdos*. Barcelona: Visor.
- Calmy, G. (1977). *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.
- Journet, G. (1984). *La mano y el lenguaje. La deslateralización*. Barcelona: Herder.
- Klingebiel, P. (1979). *El niño zurdo. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Cincel.
- Lleixá Arribas, T. (1990). *Motricidad y expresión corporal*, en VV.AA. *La educación infantil: expresión y comunicación*. Barcelona: Editorial Paidotribo
- Lurçat, L. (1979). *El parvulario ¿Una escuela diferente?* Barcelona: Ferran Peillissa.
- Pesquero, E., Sánchez, M^a E., González, M. y Martín, R. (2008) Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447 – 466.
- Quintanal, J. (2008). *Enseñanza de la escritura*, en Quintanal, J. y Miraflores,
- E. *Educación Primaria: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS, 300-335.
- Rodríguez Corcos, A. (2004). *¿Qué huesos, músculos y tendones forman la mano?* En *SALUDALIA*. Disponible en: http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/temas_de_salud/doc/traumatologia/doc/doc_lesiones_mano.htm [Consulta 2008, 13 de diciembre].
- Rouvière, H. y Delmas, A. (1974). *Anatomía Humana* (tomo 3). Madrid: Bailly Baillièvre.
- Salvador, F. y García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 61 – 78.
- Velay, J. L. y Longcamp, M. (2008). Teclado o bolígrafo: ¿cómo aprender a escribir? *Mente y Cerebro*, 30, 68-73.
- Wernicke, C. (1987). *El zurdo y su mundo*. Buenos Aires: Panamericana.
- Zuckrigl, L. (1985). *Los niños zurdos*. Barcelona: Herder.
- "Zurdos.cl". Disponible en: <<http://www.zurdos.cl/>> [Consulta 2008, 16 de diciembre].

PALABRAS CLAVE

Escritura, hábito escritor, zurdo, diestro

KEY WORDS

Writing, writing habit, left-handed, right-handed

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

José Quintanal Díaz, Maestro por la Universidad de Cantabria, obtuvo su licenciatura en la Facultad de la UNED, doctorándose en el Departamento de Didáctica de esta universidad con un estudio sobre el desarrollo de un Plan Escolar de la Lectura. Tras haber trabajado en diversos niveles y etapas de la formación Básica, y Secundaria, ha trabajado en varios Centros Universitarios de enseñanza presencial y a distancia, impartiendo clases en las carreras de Magisterio, Psicopedagogía y Educación Social.

En el campo de la innovación, es autor de diversas metodologías de trabajo escolar de la lectura y la escritura, y director de un proyecto editorial para Primaria. Su investigación ha estado centrada en la lectoescritura, los problemas que presenta y su relación con el aprendizaje escolar. Ha publicado diversas obras sobre el tema, impartiendo numerosos cursos de formación del profesorado. Igualmente, ha trabajado en contextos de Educación a Distancia, interesándose por profundizar en la problemática que se vive en la relación tutorial.

Dirección del autor: C/ María Auxiliadora, 9
28040 - Madrid
e-mail: jqintanal@gmail.com

Fecha de Recepción del Artículo: 02. Octubre. 2009

Fecha de revisión del artículo: 10. Febrero. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 17. Febrero. 2010

8

COMPETENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL¹

(COMPETENCES FOR SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION WITH YOUNG
PEOPLE IN SOCIAL DIFFICULTY)

M^a José Bautista-Cerro Ruiz y Miguel Melendro Estefanía

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una reciente investigación sobre lo que supone ser un/a educador/a competente en la intervención socioeducativa con población juvenil en dificultad social. En la investigación se utilizó una metodología *ex post facto* de tipo causal-correlacional, en la que se recurrió al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación de los jóvenes.

Para ello se seleccionaron dos muestras, una de educadores y otra de jóvenes (significativa estadísticamente, n.c.99%; m.e.0.1), y se procedió a la aplicación de una batería de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, análisis de documentación) con el fin de contrastar los resultados relacionados con la definición de competencias en intervención socioeducativa y las aportaciones teóricas al respecto.

En la discusión se profundiza sobre las diferentes valoraciones de jóvenes y profesionales, y se concluye definiendo siete competencias específicas para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

ABSTRACT

This article presents the results of a recent research which deals with the issue of what means to be a competent educator in the socio-educational inter-

vention with young people in social difficulty. We have used a methodology ex post facto, causal-correlational, which used the longitudinal analysis of the information available around the time of the emancipation of young.

We selected two samples, educators and young people (statistically significant, c.i. 99%; m.e. 0.1), and we proceeded to implement a battery of instruments (questionnaires, interviews, analysis of documentation). The information obtained has been contrasted with the theoretical contributions on specific competences for socio-educational intervention with young people in social difficulty. The discussion elaborates the different assessments of young people and professionals, and concludes by identifying seven specific competencies to the socio-educational intervention with youth in social difficulty.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cuando aún están activos los focos de debate en torno al modelo de competencias en la formación universitaria, esta investigación aproxima las percepciones y expectativas de profesionales y jóvenes sobre lo que supone ser un educador competente en el ámbito socioeducativo. Nos centramos en la intervención con un sector de población que tiene graves dificultades para su inclusión y participación en nuestra sociedad y que, algunas investigaciones (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Bendit y Stokes, 2004; Inglés, 2005) califican como "jóvenes adultos". Se trata de jóvenes que se encuentran en un momento especialmente vulnerable de su trayectoria vital, necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar con ciertas garantías de éxito la transición, temprana y obligada en muchas ocasiones, de la vida adolescente a la vida adulta. Se plantea, en ese sentido, la necesidad de profundizar en su apoyo institucional a través de "políticas de transición" que tengan en cuenta tanto sus especiales características y necesidades, como sus circunstancias generacionales. De estas políticas de transición forman parte relevante los educadores sociales y otros profesionales de la intervención socioeducativa.

El estudio realizado aporta información sobre aquellas competencias profesionales que los propios educadores sociales y los jóvenes reconocen como prioritarias en el desarrollo de la intervención socioeducativa en este ámbito. Sintetizamos aquí la triangulación entre ambas perspectivas –profesionales y jóvenes-, a la vez que las contrastamos con las competencias que se han perfilado para el nuevo Grado en Educación Social.

Este contraste nos facilitará -desde la dialéctica entre teoría y práctica, entre el quehacer cotidiano del educador, las expectativas de los jóvenes con los que trabaja y las propuestas de formación más innovadoras- una mayor

profundización y efectividad a la hora de abordar el desarrollo competencial del educador social. Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación fue el de describir y valorar las competencias más relevantes en la intervención socioeducativa que se están llevando a la práctica actualmente para procurar el mayor éxito en la inserción personal, social y laboral de esta población.

Hay una serie de apreciaciones a tener en cuenta antes de abordar el tema que nos ocupa. Habría que mencionar algunas interesantes investigaciones y reflexiones útiles para contextualizar nuestro objeto de trabajo, y para profundizar y destacar aquellas cuestiones que mayor relevancia presentan en relación a las competencias en la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social.

Así, la educación basada en competencias aparece como un nuevo enfoque que, insistiendo en aprendizajes activos y autónomos, viene a completar y a matizar la tradicional formación basada únicamente en conocimientos.

Aunque las competencias pueden ser operativizadas y consideradas como el logro de unos resultados definidos, observables y evaluables, el concepto es mucho más complejo y supone la existencia de un proceso continuo de aprendizaje que no finaliza al término del periodo académico sino que continúa vivo, enriqueciéndose a lo largo de toda la vida, siendo a la vez resultado y artífice del desarrollo personal y profesional.

Como sostiene Perrenoud (2004, 7) las competencias se adquieren a través de la formación, pero también a través de la experiencia y las vivencias personales. En este sentido, el camino emprendido por la Unión Europea sigue, en cierta medida, este enfoque cuando busca metodologías válidas que permitan evaluar, reconocer y acreditar las competencias que hayan sido adquiridas en procesos de aprendizaje ajenos a la educación formal, e incluso, mediante la experiencia laboral reconocida. En España esta labor comenzó a desarrollarse a través del *Proyecto ERA 03*. Se trata de un proyecto experimental promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia, financiado por el Fondo Social Europeo, que fue presentado como una respuesta ante la necesidad de reconocimiento y acreditación de las cualificaciones obtenidas por vías no formales de aprendizaje, o mediante experiencia laboral para unos colectivos determinados de trabajadores. Tras unos años sin avances significativos, el reconocimiento de competencias adquiere protagonismo y las disposiciones legales aparecidas ponen de manifiesto la voluntad política de que se convierta en una realidad lo antes posible.

Las competencias son un fenómeno complejo -pues en él intervienen una serie de elementos que se interrelacionan- y multidimensional, ya que tiene componentes cognitivos, físicos, sociales, culturales, etc. Se concretan

en la relación dialéctica del sujeto (como sistema de conocimiento) y el entorno, e implican un acto inicial de reconocimiento de la situación planteada, sea esta real o ficticia. Como señala Wagensberg (1998,141), “jugar es ir eligiendo entre lo posible. Ganar es una buena elección”. Así, ser competente consiste en realizar una actuación exitosa eligiendo la respuesta adecuada - entre una gama de posibles respuestas- ante una cuestión que nos plantea el contexto. El individuo será de este modo, siguiendo a Le Boterf (2000, 42), el constructor de sus competencias, ya que “realiza con competencia unas actividades combinando y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados y unas redes de recursos de su entorno”.

Existen variadas tipologías de competencias. La más extendida es la ya clásica que establece el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, 32), diferenciando entre *competencias genéricas* (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y *competencias específicas*.

Definir las competencias necesarias para el desempeño profesional requiere de un perfil profesional sobre el que trabajar. Tomaremos como ejemplo el del/la educador/a social que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) define del siguiente modo:

El/la educador y educadora social es un/a profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa.

Las funciones profesionales para las que habilita este perfil, aunque pueden establecerse de manera aislada, están interrelacionadas y toman entidad y significado cuando se desarrollan de manera contextualizada. La propia UNED en su diseño para el Grado en Educación Social² establece las siguientes:

- Diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos socioeducativos
- Gestión y dirección de instituciones y recursos socioeducativos
- Desarrollo y promoción sociocultural
- Mediación social, cultural y educativa
- Análisis e investigación de los contextos socioeducativos
- Formación de agentes de intervención socioeducativa

Los profesionales de la educación social deben contar, por tanto, con una formación en competencias que les facilite el desempeño de las mencionadas funciones profesionales en una serie de ámbitos, entre los que se encuentra el de la acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos, y dentro de él, la intervención con jóvenes en dificultad social.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En relación al ámbito de actuación socioeducativa mencionado –intervención con jóvenes en dificultad social- se planteó un estudio de competencias socioeducativas como parte de una investigación sobre “el tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social” realizada entre 2005 y 2008. Esta investigación, de carácter *ex post facto*, recurre al análisis longitudinal de la información disponible en torno al momento de la emancipación e incorporación a la vida adulta autónoma de los jóvenes del sistema de protección de menores y a las características de la intervención socioeducativa realizada con ellos.

Se plantearon una serie de objetivos de investigación que, además de delimitar y caracterizar el contexto y dar a conocer las características del tránsito a la vida adulta efectuado por estos jóvenes, ayudaran a describir, analizar y valorar el modelo de intervención socioeducativa utilizado.

En relación a esta última finalidad, se avanzó en la determinación del perfil competencial de los educadores sociales intervenientes, así como de las estrategias y expectativas de los profesionales implicados y sus aportaciones al modelo de intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. Y, junto a ello, se estudiaron los elementos de la intervención socioeducativa más apreciados por los jóvenes.

En el Gráfico 1 se incluye el esquema general de la investigación en relación al tema planteado en este artículo.

La muestra de jóvenes y educadores con la que se trabajó presenta las siguientes características:

- *Educadores* de programas y recursos de protección que realizan intervenciones con jóvenes en dificultad social. La muestra, obtenida a través de un muestreo por cuotas, se compuso de 36 profesionales, con una media de seis años y una moda de tres años de experiencia profesional. Estos educadores cumplimentaron un cuestionario sobre intervención socioeducativa en este ámbito.
- *Jóvenes en dificultad social*—entre 16 y 19 años de edad— con los que se realizaron intervenciones socioeducativas continuadas desde

programas y recursos de protección de menores. Sobre una población de 1.268 sujetos se procedió a extraer una muestra aleatoria (nivel de confianza del 99% y margen de error de 0.1) de 87 sujetos, a la que se aplicó una entrevista semiestructurada y un cuestionario.

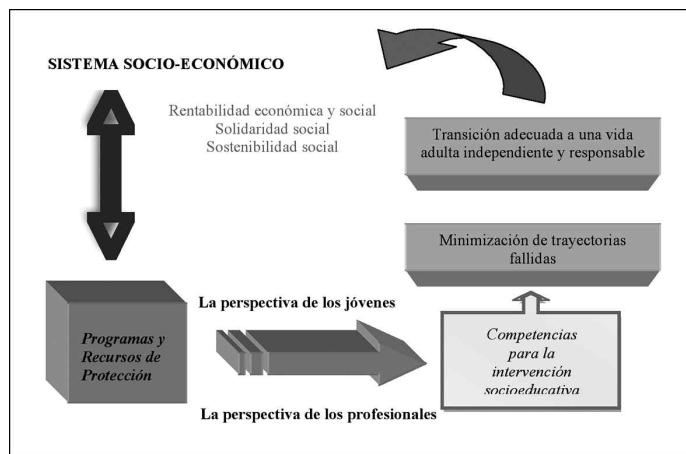


Gráfico 1. Competencias socioeducativas en la intervención con jóvenes en dificultad social

Para el tratamiento de la información disponible se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, técnicas de análisis cualitativo/cuantitativo paramétricas y no paramétricas (descriptores cualitativos, técnicas de triangulación, chi cuadrado, tablas de contingencia), y técnicas de análisis bivariante y multivariable (r de Pearson, t de Student, matrices de correlaciones y covarianzas, regresión lineal, regresión categorial). En los estudios sobre la fiabilidad de los instrumentos, el cuestionario a educadores ofreció un elevado grado de consistencia interna, (alfa de Cronbach de 0.85), mientras que la entrevista a jóvenes mostró un grado de sinceridad en la respuesta elevado (98,7% de las valoraciones entre bueno y muy bueno), a la vez que un elevado nivel de colaboración de los jóvenes en su realización.

3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y EL ESCENARIO

En cuanto a las características de los equipos educativos investigados, se trata de personas jóvenes -en torno a los treinta años de edad-, en una proporción similar entre hombres y mujeres, y con estudios relacionados con la psicología, la educación, la sociología o el derecho. Son profesionales con un buen nivel formativo inicial, que además han recibido una amplia formación complementaria, centrada especialmente en la intervención socioeducativa

con menores y en la planificación y gestión de recursos educativos. Se trata de profesionales que cambian con cierta frecuencia de lugar de trabajo.

Un dato relevante es que más de un tercio de los educadores contratados en estos programas y recursos (38,46%) ha tenido previamente experiencias de trabajo similares a las que pueden encontrar los jóvenes investigados. Ésta será sin duda una importante referencia para poder entender la situación de los jóvenes y apoyarles educativamente, y aporta una serie de competencias muy ligadas a la intervención socioeducativa.

Respecto a las características de la población juvenil investigada, podemos hablar de un grupo de jóvenes en dificultad social caracterizado por un bajo porcentaje de población femenina (36%) en relación a la población masculina, y un elevado porcentaje de jóvenes extranjeros (31%), de más de treinta nacionalidades diferentes. Un número importante de estos jóvenes ha pasado por más de un centro de protección (21%) en un corto espacio de sus vidas; la mitad de ellos han permanecido más de un año ingresados en centros de menores, un 20% más de dos años, y un 9% más de tres.

Otra característica relevante es su baja formación inicial. La gran mayoría no ha vivido éxitos importantes en su formación académica, ni ha experimentado progresos demasiado estimulantes en ella, más bien al contrario. El mayor porcentaje procede de una Enseñanza Secundaria Obligatoria sin culminar o de programas de diversificación y/o compensación educativa (87%). La hostelería, la cocina y las profesiones de electricidad y peluquería son las especialidades de formación profesional que han cursado cerca de la mitad de los jóvenes investigados (45%).

Respecto a la situación laboral, los tipos de contrato predominantes han sido los temporales (32%), de formación (23%), por obra (11%) o por acumulación de tareas (2%), que en general suponen un empleo precario y de corta duración (67% de los jóvenes). Solo un 3% de los contratos fueron de carácter indefinido.

¿Cómo ha sido el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes? Se trata de una población que ahora habita fundamentalmente en la ciudad, cuya presencia en el ámbito rural es prácticamente inexistente. Estos jóvenes viven mayoritariamente en pisos propios o compartidos (90%), cambian con cierta facilidad de lugar de residencia y, también, de núcleo de convivencia. Cohabitan con la familia de origen (42%) y con amigos, compañeros de piso o de trabajo (38%). Algunos han constituido su propia familia (10%); son tantos como los que viven solos, otro 10%. Afirman llevarse bien o muy bien con las personas con las que conviven (91% de los casos). La mayoría de ellos/as manifiestan tener un mundo de relaciones amplio y fluido, mues-

tran una adecuada socialización y tienen una extensa red de apoyo social. Sus principales aficiones son por este orden: hacer deporte (33%), quedar con amigos o con la pareja (29%) y salir de fiesta (10%).

En torno al 70% de los jóvenes mantiene aún relación con personas que conocieron en los programas y recursos de protección, tanto educadores/as (47,8%) como antiguos compañeros (52,2%), que en algún caso se han convertido en amigos, novios/as o compañeros de trabajo.

Un 25% de los jóvenes ha tenido problemas con la justicia después de cumplir la mayoría de edad, pero posteriormente este porcentaje se ha reducido al 17,2%. En lo que respecta a la situación de salud, por lo general es bastante buena. En relación al consumo de sustancias tóxicas, el 44,8% de los jóvenes manifiesta consumirlas, aunque la gran diversidad y confusión existente acerca de lo que cada uno de ellos considera sustancia tóxica hace que este aspecto sea difícil de valorar. Alcohol, tabaco y hachís son los más mencionados.

El 64% de los jóvenes se encontraba trabajando, y poco más de un tercio de ellos (36%) sin trabajo. Los principales trabajos en los que se encontraban contratados los jóvenes entrevistados se corresponden de forma manifiesta con los puestos de trabajo obtenidos mientras estuvieron en programas y recursos de protección (hostelería, construcción y comercio), aunque también encontramos profesiones -topógrafo, educadora, óptica- que requieren un mayor nivel formativo y profesional.

Su salario medio ronda los novecientos euros mensuales. Como dato significativo, solo un 18% de ellos opina que se encontraba mejor cuando dependía del sistema de protección, mientras que un 82 % manifiesta encontrarse mejor en su situación actual. Al preguntar por las razones de que esto sea así, la gran mayoría opina que ahora es más independiente y responsable de su vida (70%). Aproximadamente las tres cuartas partes de los jóvenes entrevistados (73%) considera que la vida les va actualmente bien o muy bien.

4. LA PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA INTERVENCIÓN CON JÓVENES EN DIFICULTAD.

Hemos de tener en cuenta que la percepción de la realidad que tienen los educadores, además de aportar información sobre el contexto de la intervención socioeducativa, muestra con bastante claridad sus posicionamientos, sus expectativas y motivaciones en relación al trabajo que realizan y a la población con la que lo realizan. Asimismo, nos aproxima su valoración sobre las competencias que consideran más adecuadas en su ámbito

profesional. Algunas de estas competencias son expresadas de forma directa, y otras han sido deducidas de sus afirmaciones, planteamientos y propuestas. Como hemos visto, las competencias son un concepto complejo y su inserción generalizada en el ámbito educativo es relativamente reciente, por lo que son todavía pocos los profesionales y usuarios que piensan en términos de competencias. En el caso que nos ocupa, esta terminología se usa muy escasamente –y con frecuencia de forma errónea- a la hora de hablar sobre las actuaciones profesionales de quienes realizan la intervención.

En este sentido, hemos ido avanzando en la delimitación de competencias, tal y como se refleja a continuación. En la tabla 1 se recogen –por orden de prioridad- las respuestas que ofrecen los educadores cuando se les pregunta por los aspectos de su intervención socioeducativa que consideran más eficaces, así como por los principales obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención socioeducativa.

VALORACIÓN DE LA INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA	
Aspectos más eficaces de la intervención	
Fomentar habilidades de autonomía	
Dar protagonismo a los jóvenes	
Cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes	
Realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones	
El propio trabajo del educador y su formación	
Aspectos que definen una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz	
La intervención parcelada sobre la situación del joven	
La descoordinación de recursos	
Una intervención socioeducativa de tipo asistencial o paternalista	
Una relación educativa escasamente equilibrada y estructurada	
El trazado de objetivos y/o itinerarios poco realistas	
Obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en la intervención	
La falta de apoyos y recursos institucionales	
La descoordinación entre los recursos existentes	
La falta de motivación del joven	
Un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención	

Tabla 1. Valoración de la intervención socioeducativa por parte de los educadores

Así, entre los elementos facilitadores del desempeño profesional que aportan los educadores, encontramos competencias que estarían incluidas dentro del grupo de genéricas, como son las que se refieren a las habilidades interpersonales:

- a) Empatía, proximidad y cercanía al joven (27%).
- b) Habilidades sociales y de comunicación (20%)
- c) Flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes (14%)

Los profesionales de la intervención valoran igualmente de manera positiva competencias específicas. Aunque establecen la importancia de la experiencia como requisito necesario para acceder a este ámbito de trabajo, entienden que en la formación que deben recibir habría que contemplar:

- a) La metodología de intervención y, de forma más concreta, habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos. (31%)
- b) El conocimiento de la población con la que se está trabajando, su contexto y sus peculiaridades personales, sociales y educativas. (28%)

Otros aspectos que mencionan los profesionales nos ayudan a reconocer elementos necesarios para el desarrollo de las competencias en la intervención. Es el caso de las *técnicas específicas para el trabajo con los jóvenes*. Su motivación, participación y asistencia voluntaria a los programas de empleo se relacionan directamente, como no podía ser de otro modo, como predictores de la eficacia en la intervención. Pero aunque muchos jóvenes en dificultad social asisten a los centros y recursos de protección –nos referimos aquí especialmente a recursos en medio abierto- de forma voluntaria, otros muchos no lo hacen así. Esto supone el despliegue de toda una serie de técnicas para “enganchar” a los jóvenes que sólo pueden desarrollarse con una flexibilidad importante en los compromisos adquiridos y la exigencia de su cumplimiento.

Esta *flexibilidad en el diseño de la intervención* aparece directamente relacionada con el interés por la participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro personal, social y laboral, junto a los educadores y otros profesionales que trabajan con ellos. Flexibilidad que se ve en parte limitada por la exigencia de los profesionales hacia los jóvenes para que éstos cumplan los compromisos adquiridos. Es un conjunto de posicionamientos y un planteamiento de la relación educativa que se

muestra de forma muy coherente en las respuestas ofrecidas al cuestionario por los educadores, muy compacto y que el grupo parece tener muy asumido.

A su vez los educadores plantean cómo ellos mismos disponen muy limitadamente de recursos, estrategias y de la flexibilidad suficiente para *abordar situaciones imprevistas o inciertas* (puntuación de 5,14 sobre 10), que constituyen una parte importante de las situaciones que se encuentran cotidianamente. Aparecen así claramente asociados el *conocimiento del entorno* –en sus distintos aspectos- por parte de los profesionales, su *capacidad para disponer de recursos y estrategias ante lo imprevisto o lo incierto*, y su disposición a *diseñar estrategias e itinerarios flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada joven*.

Otro elemento en el que la mayoría de los educadores coincide (8,94 sobre 10, $sd=1,45$) es en la necesidad de *hacer evaluaciones periódicas* de la situación de los jóvenes en dificultad social después de finalizada la intervención socioeducativa con ellos. Los profesionales ven muy conveniente también la realización de evaluaciones iniciales, de proceso y de resultados de la intervención socioeducativa mientras el joven está participando en el recurso o programa (5,72, 6,14 y 6,22 sobre 10 respectivamente). Pero curiosamente sólo la evaluación inicial es relacionada por los educadores con la eficacia en la intervención socioeducativa.

Finalmente es importante mencionar cómo el trabajo con las familias de los jóvenes es una “tarea pendiente” en este ámbito, y así lo revelan también los propios profesionales en sus respuestas. Como propuestas de actuaciones a emprender en este sentido, se aportan las siguientes:

- d) Actuaciones desde la educación y *orientación familiar* (31%)
- e) Participación de todos los actores sociales y búsqueda de la corresponsabilidad en la intervención (22%)
- f) Flexibilidad de la intervención en función de las características de cada caso concreto (22%)

Respecto a la formación de los profesionales, es significativa también su opinión de que no se lleva a cabo con la necesaria frecuencia y de forma sistemática, lo que supone una grave limitación para el desarrollo de la intervención socioeducativa. Máxime cuando también se reconoce que el educador, con su bagaje personal, su experiencia y formación, es la principal herramienta de trabajo, muchas veces la única, en este ámbito. Esto nos lleva de nuevo a la importancia de plantear *una formación que incida en el desa-*

rrollo de competencias como parte de ese bagaje personal y profesional, clave en la intervención socioeducativa en este contexto.

Por otra parte, los profesionales están bastante de acuerdo en apreciar que la intervención socioeducativa produce cambios significativos en el comportamiento social responsable, así como en la adquisición y consolidación de unos valores éticos más firmes de los jóvenes en dificultad social. Esto implica la adquisición, por parte de educadores de las competencias necesarias para transmitir esos valores éticos, desde planteamientos deontológicos pero también de educación moral, cívica, para la ciudadanía...

5. LO QUE NOS DICEN LOS JÓVENES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Como referencia inicial, hay que tener en cuenta que prácticamente todos los jóvenes entrevistados -salvo uno- piensan que es importante que existan recursos de protección e inserción dirigidos a jóvenes como ellos. A continuación resumimos algunos aspectos sumamente interesantes -desde los recuerdos, aprendizajes y valoraciones de estos jóvenes sobre los recursos y programas de protección- para poder establecer lo que ellos perciben como "competencias" de los profesionales que trabajaron con ellos. En este caso de los jóvenes, podemos encuadrar las competencias mencionadas dentro del grupo de competencias genéricas, es decir aquellas en las que deben estar formados distintos profesionales y no únicamente los que nos ocupan.

Un recuerdo fuerte y consistente de los jóvenes se refiere a la valoración muy positiva de la relación personal establecida con los educadores (28%), y en concreto con algunos de ellos cuyos nombres mencionan con una carga afectiva importante. Unido a este recuerdo hacia los educadores/as, mencionan el recuerdo del buen trato personal recibido, de la ayuda prestada y del interés personal que sintieron hacia sí mismos, hacia sus problemas, expectativas y posibilidades de futuro (14%). Los jóvenes valoran también de forma muy elevada y homogénea la cualificación de los educadores (de 8,97 sobre 10, *ds* 1,37), y en concreto consideran, de forma bastante unánime, que la flexibilidad y la capacidad de los educadores para reaccionar ante imprevistos es muy alta (8,14; *ds* 1,43).

Algunos aspectos positivos destacados por los jóvenes como resultado de la atención socioeducativa recibida hacen referencia a cómo aprendieron a independizarse y madurar (38%), a convivir y relacionarse (25%), a tomar interés por el estudio y el aprendizaje (7%) y a contactar con el mundo del trabajo (6%). Estos aprendizajes son relacionados directa e intensamente por

los jóvenes con sus recuerdos de los educadores/as (entre el 50% y el 54% de variación conjunta en las tablas de contingencia).

Los indicadores mencionados tienen que ver sobre todo, de nuevo, con las habilidades interpersonales. Sin embargo, como señalábamos también en el caso de los educadores, más que identificar competencias expresan los comportamientos profesionales que consideran adecuados. Igualmente, los jóvenes mencionan el trato recibido y la relación personal con los educadores como elementos facilitadores de su estancia en los centros. Por tanto, encontramos que la competencia “comunicación interpersonal” se encontraría situada en el grupo de las mejor valoradas por los jóvenes.

Los profesionales competentes en comunicación interpersonal se caracterizan por su habilidad para establecer relaciones positivas en entornos diversos, con todo tipo de personas, principalmente a través del diálogo. Un diálogo en el que tienen presentes y utilizan aspectos verbales y no verbales de la comunicación para lograr los objetivos marcados.

Por otra parte, los jóvenes mencionan como positivo el buen ambiente en los centros, el compañerismo y el clima de respeto. Este contexto precisa de *un dominio de alto nivel de la competencia que nos ocupa* y que incluye el respeto, la motivación, la creación de un espacio relacional en el que fluya la comunicación basada en ese respeto, la sinceridad y el diálogo constructivo.

Es evidente que esta competencia está íntimamente relacionada con otras, también de carácter genérico como son el *trabajo en equipo, desarrollo de la empatía o el liderazgo y otras específicas como la resolución de conflictos, la identificación y el diagnóstico de situaciones complejas*.

Los jóvenes también valoran positivamente la capacidad de los educadores para reaccionar ante imprevistos. Igualmente, *se trata de una competencia muy compleja fruto de la interacción por un lado de competencias genéricas, como por ejemplo aplicar los conocimientos a la práctica, la toma de decisiones, negociar de forma eficaz, y específicas como identificar problemas complejos, entre otras*.

En cuanto a un recurso concreto, los programas de inserción sociolaboral, los jóvenes recuerdan cómo se les ayudó a buscar trabajo, se les enseñó lo necesario para ello, se les puso en contacto con sus primeros empleos y se les apoyó a la hora de mantenerlos (27%). *Esto implica el desarrollo de una serie de competencias relacionadas con la selección de metodologías y técnicas de trabajo con jóvenes y también relativas al análisis de la información y recursos disponibles para la toma de decisiones*.

Por lo que respecta a los centros de protección, hay que resaltar cómo un 26% de los jóvenes mencionan una normatividad restrictiva y excesiva. La rigidez en los horarios es, de forma repetida (12%), un elemento poco apreciado por los jóvenes durante su estancia en los centros de menores, unido de forma clara a esa percepción negativa de una normatividad excesiva y de la restricción a su libertad de movimientos. Esto nos hace reflexionar sobre una serie de competencias cuyo desarrollo beneficiaría de forma importante a la intervención en este contexto, como la capacidad para analizar la *realidad desde una comprensión sistémica* integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques, al igual que *gestionar programas y equipamientos en función de las necesidades de la población atendida*. Entendemos que todo ello adquiere mayores posibilidades de éxito si se combina adecuadamente con buenas dosis de empatía y de habilidades de comunicación y negociación.

Por otra parte, los aprendizajes obtenidos por los jóvenes durante su paso por recursos y programas de protección tienen una relación estrecha y directa con la percepción del joven de que consiguió los recursos suficientes para cubrir sus necesidades personales. La inmensa mayoría ha realizado un tránsito a la vida adulta con el que se muestran conformes, y valoran mucho mejor su situación actual (82%) que la que tenían en su periodo de dependencia del sistema de protección. Ser autónomo, independiente, sentirse libre para tomar sus propias decisiones (69%) han constituido lo más agradable del tránsito a la vida adulta; junto a ello, ser capaz de valorar los cambios en su vida, ser capaz de adaptarse a ellos o incluso de transformar su propia realidad (6,9%) son adquisiciones, aprendizajes que valoran enormemente, y que han construido en gran medida a partir del trabajo socioeducativo desde los programas y recursos de protección, como ellos mismos reconocen. Los sentimientos de responsabilidad, independencia y autonomía de los jóvenes nos aproximan a una idea del buen funcionamiento de las instituciones tratadas, planificadas para obtener este tipo de resultado, mejorando ostensiblemente la situación de una población en grave riesgo de marginación e inadaptación social. Los menos satisfechos en este tránsito a la vida adulta echan de menos el apoyo que recibían (6,1%) o la comodidad de tenerlo todo hecho (14,1%). De nuevo estos planteamientos nos hacen pensar en competencias de los educadores relacionadas con su capacidad para trabajar con las actitudes y valores. La nueva visión de los jóvenes respecto a su nueva vida y sus posibilidades tiene que ver con actitudes de responsabilidad, respeto y ética personal y profesional. En este punto, la labor de los educadores es fundamental para conseguir que los usuarios construyan una matriz propia de valores en consonancia con la sociedad en la que viven, a través de la cual puedan apreciar valores pero también denunciar contravalores, siendo partícipes de una ciudadanía crítica y activa. En este sentido, y como ya

apuntábamos antes, los educadores deben contar con competencias éticas personales y profesionales que sean capaces de insertar en sus decisiones y actuaciones.

6. DOS PERSPECTIVAS, DOS REALIDADES. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS.

Acompañar a los jóvenes con mayores dificultades para transitar a una vida adulta independiente y responsable es una tarea compleja, sensible, en ocasiones dura. Tener la oportunidad y el valor de intervenir en un momento crucial de la vida de las personas, en un escenario vital para la sociedad y para su futuro, comporta una gran responsabilidad, una carga de riesgo, y la necesidad de comprobar, al cabo del tiempo, que el trabajo realizado sirvió para transformar la realidad y para aproximarnos a una sociedad más justa, equilibrada, sostenible. Investigar acerca de todo ello es parte de esa necesidad, la necesidad de conocer, de saber, de contemplar en la distancia para qué sirvió ese gran esfuerzo social y personal. Requiere también un esfuerzo de síntesis y el valor añadido de proponer elementos de mejora, en este caso sobre las competencias más adecuadas para una intervención socioeducativa eficaz con jóvenes en dificultad social.

Ambos colectivos –jóvenes y educadores- señalan la importancia de los profesionales a la hora de alcanzar los objetivos marcados y la necesidad de contar con suficientes recursos materiales y humanos como base para el éxito de los programas. Las tareas, contextos, usuarios y situaciones a los que tienen que hacer frente los profesionales son, como ya mencionábamos, de una gran complejidad, por ello las competencias con las que deben contar lo son también. Hablamos por tanto de un profesional que cuenta con un nivel de competencia elevado obtenido a través de la formación y/o a través de la experiencia, aunque entendemos que un buen profesional es aquel que combina ambos medios para optimizar su desempeño profesional.

De los datos obtenidos hemos ido confeccionando un elenco de aspectos positivos y negativos de la intervención y hemos enunciado una serie de competencias relacionadas con ellos teniendo como referente las establecidas por la UNED para el Grado en Educación Social. Si tomamos en cuenta las señaladas por los profesionales y los jóvenes encontramos que se concede especial importancia a competencias genéricas que tienen que ver con la comunicación, el trabajo en equipo y la flexibilidad aplicada a decisiones y comportamientos. Igualmente, se considera un rasgo de profesionalidad la gestión y planificación de la propia actividad así como la gestión y análisis de la información disponible.

Respecto a las competencias específicas podemos afirmar que las más destacadas tienen que ver con el diseño, ejecución y evaluación de programas e intervenciones. Para ello se considera necesaria la puesta en práctica de metodologías adecuadas y la aplicación de técnicas específicas para el trabajo con jóvenes.

Teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos de las posibles intervenciones, podemos confeccionar un cuadro que recoge las principales competencias requeridas para potenciar intervenciones eficaces, evitar aquellas que puedan ser inadecuadas y minimizar los obstáculos con los que se encuentran los educadores. Hemos obviado aquí las competencias genéricas debido a que entendemos que deben estar presentes en todas las actuaciones de los educadores.

Aspectos más eficaces de la intervención	Competencias específicas
Fomentar habilidades de autonomía	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Dar protagonismo a los jóvenes	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Cuidar la relación entre los educadores y los jóvenes	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos
Realizar una buena planificación y coordinación de actuaciones	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques
	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
Interés por la propia profesión y la formación continua	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos

Aspectos que definen una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz	Competencias específicas
La intervención parcializada sobre la situación del joven	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques
La descoordinación de recursos	Formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas
Una intervención socioeducativa de tipo asistencial o paternalista	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.
Una relación entre educadores y jóvenes escasamente equilibrada y estructurada	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
El trazado de objetivos y/o itinerarios poco realistas	Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional
Obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en la intervención	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
Competencias específicas	
La falta de apoyos y recursos institucionales	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
La descoordinación entre los recursos existentes	Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida
La falta de motivación del joven	Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja
Un entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención	Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques

Tabla 2. Aspectos de la intervención socioeducativa y competencias relacionadas (elaboración propia)

Teniendo en cuenta estas aportaciones, obtenidas de los resultados de la investigación y de su contraste con las elaboraciones teóricas en el ámbito de las competencias, podemos señalar que las competencias profesionales que se requieren para desarrollar una intervención socioeducativa adecuada en el ámbito de los jóvenes en dificultad social serían:

1. Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
2. Formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas.
3. Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional.
4. Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y contextualizados de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
5. Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.
6. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.
7. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.

Entre las aportaciones para la práctica profesional encontramos de una gran relevancia la aplicación de esta propuesta de competencias en ámbitos como la mejora de los programas socioeducativos, la optimización de la intervención de los educadores sociales, la selección de personal o los programas de formación de estos profesionales.

La importancia de definir las competencias necesarias en determinados contextos profesionales no es un mero ejercicio teórico, sino que responde también a necesidades provenientes de la práctica profesional y a las expectativas de los propios trabajadores. La experiencia de profesionales y usuarios es beneficiosa para definir estas competencias, a la vez que los aportes teóricos del ámbito universitario favorecen el rigor y la calidad de la propuesta, siendo la conjunción de ambas perspectivas una ayuda insustituible para avanzar en una intervención socioeducativa adecuada con los y las jóvenes en dificultad social.

NOTAS

1. Investigación financiada por contrato -art. 83 de la L.O.U.- suscrito en fecha 15.11.2006 entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Opción 3 S.C. y publicada en dos volúmenes (Melendro 2007 y 2009).
2. La propuesta del Grado en Educación Social Social de la UNED está disponible en su web: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1341155&_dad=portal&_schema=PORTAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción Pedagógica*, 16, 6-11.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11 - 29.
- Cachón, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Colegios Profesionales de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Disponible en: <http://www.eduso.net> [Consulta 2009, 23 de agosto].
- Comisión Europea (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- Du Bois-Reymond, M., Stauber, B., Pohl, A., Plug, W. and Walther, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo. [Consulta 2009, 15 de julio].
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11 - 29.
- Equipo OPCIÓN 3 (2000). Trabajar en la inserción social de jóvenes en dificultad. *Revista Documentación Social*, 120, 303 – 328.
- European Commission (2003). Employment and Social Affairs. *The Social Inclusion Process*. Disponible en: www.europa.eu.int [Consulta 2009, 18 de noviembre].
- García Barriocanal, C.; Imaña, A. y de la Herrán, A. (2006). Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial. *Educación y Futuro*, 14, 29 - 40.
- González, J.: Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Inglés, A. et al. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lepoutre, D. (1999). La cultura de rue adolescente dans les grands ensambles de banlieue, en Morin, E. *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil.

- Mathieu-Fritz, A. y Braganti, T. (2004). *Métier: éducateur technique spécialisé. Formation, diplôme, carrière.* Paris: Editions ASH.
- MEC (2004). *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto experimental).* Madrid: MEC.
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social.* Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible.* Madrid: UNED.
- Melendro, M. (1999). L' educatore sociale e l'intervento socioeducativo con i minori in Spagna. *Revista Pianeta Infancia*, 12, 269-279.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica.* Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura.* Barcelona: Tusquets.
- Walther, A. y Pohl, A. (2005). *Thematic Study on policy Measures concerning Disadvantaged Youth.* Tübingen: IRIS.
- Walther, A., Stauber, B. ET AL. (2002): *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* EGRIS, Leske and Budrich: Opladen.

PALABRAS CLAVE

Competencias, intervención socioeducativa, jóvenes, dificultad social.

KEY WORDS

Competencies, social-educational intervention, young people, social difficulty.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

M^a José Bautista-Cerro Ruiz, Doctora en Pedagogía, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora ayudante del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la UNED. Ha sido Secretaria Adjunta para el diseño de Títulos de Grado en la misma Facultad. Es experta en temas de Espacio Europeo de Educación Superior, Competencias y Educación Ambiental. Es miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED.

Miguel Melendro Estefanía. Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Director del Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3 (www.institutoopcion3.es). Sus líneas de docencia, publicación e investigación prioritarias se centran en la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, educación ecosocial, pensamiento complejo y teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo.

Dirección de los autores: M^a José Bautista Cerro
UNED-Facultad de Educación
Senda del Rey, 7 Despacho 116
28040 Madrid
e-mail: mjbautistac@edu.uned.es

Miguel Melendro Estefanía
UNED-Facultad de Educación
Senda del Rey, 7 Despacho 116
28040 Madrid
e-mail: mmelendro@edu.uned.es

Fecha de Recepción del Artículo: 08. Enero. 2010

Fecha de revisión del artículo: 15. Febrero. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2010

9

LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA DESDE LA PERSPECTIVA LEGAL. UNA VISIÓN EDUCATIVA

(THE DEFENSE OF CHILDREN'S RIGHTS IN LATIN AMERICA FROM A
LEGAL PERSPECTIVE. AN EDUCATIONAL APPROACH)

Paulí Davila y Luis M^a Naya

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

RESUMEN

En América Latina la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) a partir de 1989, supuso cambios en los sistemas legales internos, adecuándolos a dicho tratado internacional. El logro mayor fue la aprobación, entre 1990 y 2009, de los Códigos de la Niñez, que son un modelo de norma legal, pues combina la mayoría de los derechos reconocidos a la infancia. El objetivo de esta colaboración es analizar la estructura y el contenido de dichos códigos, utilizando metodológicamente los ejes clave de la CDN, que ofrece un acertado modelo de análisis. Entre los contenidos de dichos códigos nos centramos en los aspectos educativos presentes en muchos artículos tanto de la CDN como de los códigos. La conclusión principal de este artículo es que los países del área han mostrado una preocupación por resaltar los aspectos educativos en su normativa legal.

ABSTRACT

The ratification of the Convention on the Rights of the Child (CRC) in Latin America from 1989 onwards implied changes in the internal legal systems which had to be adapted to this international treaty. The major achievement was the approval of the Codes of Childhood between 1990 and 2009 which are a model of a legal standard because it combines the majority of the rights that are acknowledged for childhood. The aim of this paper is to analyse the struc-

ture and content of these codes by using methodologically the key points of the CRC as an appropriate model of analysis. We concentrate on the educational aspects, which are present in many articles of the CRC as well as in the codes. The most important conclusion of this article is that the countries of the region have shown a concern to highlight the educational aspects in their legal regulations.

1. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

El proceso de reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes ha ido adquiriendo en estos últimos años una mayor presencia en los tratados internacionales, en las legislaciones nacionales y en las políticas públicas. La aprobación en 1989 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) supuso un punto de partida para que la mayoría de los países de América Latina, que la ratificaron inmediatamente, iniciaran un proceso de implementación de la misma en sus respectivas legislaciones nacionales. Este proceso es uno de los mayores logros de la CDN y demuestra la amplia aceptación de dicho tratado internacional en los países de la región. A lo largo de los últimos 20 años se han producido importantes avances (UNICEF, 2009) y puede constatarse que los países latinoamericanos han cumplido con sus compromisos internacionales, sometiendo al Comité de los Derechos del Niño de Ginebra sus informes sobre la situación de la infancia, según estipula la propia CDN². Todo el conjunto de medidas que se mueven alrededor de la CDN, y sus procesos de implementación, demuestran la existencia de una internacionalización de los derechos del niño que arranca en el primer tercio del siglo XX (Dávila y Naya, 2006). La mayoría de los países de América Latina, continuando su preocupación constante por la protección a la infancia, ha seguido esa tendencia internacional (Romero, 2008).

El reconocimiento de que, en el marco legal, América Latina presenta una situación adecuada, no evita que la realidad de los niños, niñas y adolescentes en dichos países esté exenta de la violación de sus derechos. La exclusión social, en la que vive una gran parte de la población infantil, es el trasfondo que explica esta situación y uno de los indicadores de la distancia existente entre un discurso a favor de los derechos del niño y una realidad que los niega. Este tipo de discurso positivo ha quedado plasmado en la mayoría de las Constituciones de América Latina (SITE-AL, 2009a).

La existencia de unas legislaciones favorables a los derechos de la infancia es una buena herramienta para que los profesionales del trabajo social y educativo conozcan los límites legales y, también, para que las acciones

que se tomen tengan como referencia las normativas internas de cada uno de los países y el marco internacional derivado de la CDN. En este sentido, el estudio que presentamos pretende acercarse a los derechos del niño en América Latina a partir de una referencia ineludible en el marco legal: los códigos de la niñez que fueron aprobados entre 1990 y 2009 por la mayoría de países de la región.

Los códigos de la niñez supusieron la plasmación de las responsabilidades del Estado, de la sociedad y de la familia en políticas encaminadas a atender las necesidades de la población infantil más vulnerable. En este proceso de elaboración, la ratificación de la CDN significó una “ruptura” con el pasado e, incluso, una especie de “varita mágica” con la que se pretendía mejorar la situación de los niños en América Latina a partir de los cambios legales (Beloff, 2007). Su implementación supuso, en definitiva, una nueva concepción a partir de los derechos humanos y del niño. Además, la CDN “impactó en América Latina en un momento en el que había una discusión importante sobre los alcances y potencialidades de las nuevas democracias latinoamericanas” (Beloff, 2008a, p. 9), pues significó una renovación de los sistemas legales a partir de la protección de los derechos de la niñez, desde la perspectiva de los Derechos Humanos (García Méndez, 2004). Con ello, tras la finalización de unas décadas de dictaduras en muchos países de América Latina, se inicia un proceso de modernización en el campo legal, que ya se venía produciendo en algunos países de la región con respecto a la justicia penal de menores. Las reformas iban encaminadas, sobre todo, a modernizar los sistemas de justicia juvenil (Beloff, 2006), con un cambio paradigmático que hace desaparecer la cultura centrada en el “menor” y no en el niño, y también a posibilitar el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de los niños (García Méndez, 1999; Dinechin, 2006).

La década de los noventa fue una etapa de avance en la implementación de estos derechos, sobre todo a partir de la aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente de Brasil en 1990, que fue un buen ejemplo para el resto de los países de la región. Otro punto de inflexión se produjo en el año 1999 con dos acontecimientos que plasman el giro en cuanto a los derechos del niño: el primero, la celebración de un Curso Interamericano de Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica y otro del UNICEF sobre temas de la niñez y, el segundo, la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre el caso de los “Niños de la calle. Villagrán Morales vs. Guatemala”, en la que dicha Corte, ateniéndose al artículo 19 de la Convención Americana de Derechos Humanos, interpretó las obligaciones del Estado en cuanto a la protección del derecho a la vida y a la dignidad de los niños de la calle (Beloff, 2008a). Esta sentencia consideró que el Estado de Guate-

mala era responsable de la muerte de cinco niños de la calle a manos de la policía, por violar el derecho a la vida y no adoptar las medidas especiales de protección.

Así, a partir de dicha fecha, podemos apreciar cambios de orientación en la redacción de la mayoría de los códigos, apreciándose una mayor implicación del Estado en estos derechos fundamentales, adecuándolos a los tratados internacionales, tanto del sistema interamericano como internacional. Desde esta fecha “ya nadie discute en América Latina que la protección de la niñez debe plantearse a partir de un enfoque de ciudadanía y de protección de los derechos humanos de niños y niñas” (Beloff, 2008a, 11).

Los códigos, desde esta perspectiva, significaron un fortalecimiento del sistema interamericano de los derechos humanos, pero también un flujo de políticas públicas, de creación de instituciones y organismos, como los defensores de los niños, institutos del niño, etc. que demuestran su vinculación con los derechos de la infancia. En este sentido, el estudio de los códigos de la niñez nos muestra el marco en el que se mueven las legislaciones nacionales y su adaptación a las realidades de cada uno de los países de la región.

2. LA CDN, UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA EL ANÁLISIS DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Para entender los códigos de la niñez debemos partir del marco de la CDN, que es una síntesis de los derechos reconocidos a los niños como sujetos, combinando tanto los derechos civiles y libertades fundamentales como los derechos económicos, sociales y culturales. A partir de este reconocimiento, podemos distinguir dos ámbitos que nos interesa resaltar de cara al análisis de los códigos de la niñez en América Latina.

En primer lugar, el conjunto de derechos que podemos considerar transversales, y que han sido reconocidos por el Comité de los Derechos del Niño como “principios generales” de la CDN según la Observación General 5/2003. Nos estamos refiriendo a la no discriminación, al interés superior del niño, al derecho a la vida y la supervivencia y al respeto a las opiniones del niño y participación; además de la efectividad de los derechos a cargo de los Estados Partes y la orientación de los padres y evolución de las facultades del niño. No podemos olvidar que la CDN es indivisible y sus artículos son interdependientes (Hodgkin y Newell, 2004). En trabajos anteriores ya hemos señalado la definición de estos principios por parte de la CDN, del Comité y de otros organismos internacionales, dando como resultado unas

categorías de análisis que permiten conocer la implementación de los derechos del niño por parte de los diferentes países que la ratificaron. Para el caso europeo hemos podido aplicar dichas categorías, resultando productivo en cuanto que permite detectar las diferentes maneras de aplicación, los matices en cada uno de los países y las incongruencias con dicho tratado (Dávila y Naya, 2003, 2005, 2007).

En segundo lugar, y desde la visión educativa, existe otro conjunto de derechos que tienen una vinculación con la educación, además de los artículos 28 y 29 de la CDN que hacen referencia explícita al derecho a la educación y a sus objetivos. Nos referimos a ciertos derechos civiles, como el derecho a la información, y a otros relacionados con el ámbito de la protección a la infancia: niños, niñas y adolescentes con discapacidad, cuya propuesta educativa es la integración escolar; atención a las minorías étnicas y lingüísticas, con propuestas educativas de respeto a la diversidad cultural; trabajo infantil, exigiendo la adecuación de la edad escolar y el acceso al trabajo; las víctimas de todo tipo de explotación, que supone la elaboración de programas escolares especiales y la justicia juvenil, que debe incorporar medidas socioeducativas y de formación profesional; además del derecho al juego. En esta aportación nos vamos a centrar en la presencia en los códigos de los siguientes aspectos: los principios generales de la CDN, el derecho a la educación, los objetivos de la educación, el trabajo infantil y otros aspectos educativos, por considerar que son los más pertinentes dada su importancia en América Latina.

Desde esta perspectiva, la CDN es una herramienta que nos permite elaborar categorías de análisis, a través del discurso que mantiene en su articulado. Para ello recurrimos metodológicamente a la definición de una serie de categorías que sirven de filtro a los contenidos de los códigos, permitiendo constatar la presencia o ausencia de los derechos, con todos sus matices. En este sentido, como se puede ver más adelante al realizar el estudio sistemático del derecho al trabajo, por ejemplo, se aprecian las categorías utilizadas, que pueden servir de criterios para analizar cada uno de los derechos. Por lo tanto, según entendemos, cabe esta lectura educativa de la CDN que, además, tiene la virtualidad de proponerse como un modelo de análisis tanto de los informes periódicos que los países remiten al Comité de los Derechos del Niño, como de las recomendaciones que el propio Comité realiza en sus sesiones públicas tras analizar dichos informes, así como de los propios códigos que, a su manera, sintetizan los derechos y deberes de la infancia. En parecidos términos podemos encontrar este modelo en el informe del SITEAL (2009b), a la hora de estructurar el sistema de información sobre la primera infancia.

3. LOS CÓDIGOS DE LA NIÑEZ Y SU CONTENIDO EDUCATIVO

La aprobación de códigos de la niñez en América Latina ha sido una constante hasta la actualidad, pero cobraron una mayor relevancia a partir de la ratificación de la CDN, con un planteamiento de protección integral de los derechos de la infancia (SITEAL, 2009a). En el orden cronológico, la aprobación de los códigos coincide, en algunos casos (Brasil, Colombia, Panamá), con la presentación de los informes respectivos al Comité de los Derechos del Niño. En el resto de países de la región, los códigos son posteriores a la presentación de dichos informes, lo cual tuvo influencia en la redacción de los mismos. De todos modos podemos afirmar que, a partir de 2004, todos los países poseen ya una legislación sobre derechos de la infancia recogida en una norma de carácter integral. Países como Argentina, Colombia, El Salvador han renovado sus propios códigos adecuándolos mejor, tanto a sus normativas internas como a los tratados internacionales. Asimismo, a lo largo de estos veinte años, se han publicado diversos trabajos sobre la vigencia de la Convención en algunos países del área (UNICEF, 2005; Gutiérrez, 2006; Beloff, 2008b). No cabe duda que esta coincidencia temporal, en la presentación de informes y la elaboración de los códigos, ha facilitado el intercambio entre los países de la región y el papel promotor de algunos organismos interamericanos, como la Organización de Estados Americanos (OEA). En este sentido se aprecia, a través de una comparación textual de los códigos, la existencia de transferencia de contenidos entre los mismos.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, la mayoría de códigos vigentes se dictaron a partir del año 1999, o en fechas muy cercanas, coincidiendo con la ruptura que se estaba produciendo dentro del campo legislativo, como hemos señalado previamente, y cuando el sistema interamericano adquirió cierto prestigio y se mostró como referencia para los países de la región. Así, tan sólo Brasil, Honduras y Panamá tienen vigentes códigos anteriores a 1998; el resto de los países, o bien los dictaron en fechas posteriores o bien reformularon los que estaban vigentes. Caso aparte merecen Cuba y Chile, cuyos códigos son anteriores a la CDN, lo cual no quiere decir que no exista ningún tipo de protección a la infancia, sino más bien que sus legislaciones nacionales han diluido, en normativas diversas, la defensa de los derechos del niño (UNICEF, 2005).

Año	País	Nombre del Código
1978	Cuba	Código de la Infancia y la Juventud
1979	Chile	Ley Orgánica de Creación del Servicio Nacional de Menores
1990	Brasil	Estatuto del Niño y del Adolescente.
1995	Panamá	Código de la Familia.
1996	Honduras	Código de la Niñez y de la Adolescencia.
1998	Nicaragua	Código de la Niñez y la Adolescencia.
1998	Costa Rica	Código de la Niñez y la Adolescencia.
1999	Bolivia	Código del Niño, Niña y Adolescente.
2000	México	Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
2000	Perú	Código de los niños y adolescentes.
2000	Venezuela	Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente.
2001	Paraguay	Código de la Niñez y la Adolescencia.
2003	Guatemala	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.
2003	República Dominicana	Código para el Sistema de Protección de los Derechos y fija el texto de su Ley Orgánica.
2003	Ecuador	Código de la Niñez y Adolescencia.
2004	Uruguay	Código de la Niñez y la Adolescencia.
2005	Argentina*	Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. En 1997 se aprobó Ley de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia y la Familia.
2006	Colombia*	Código de la Infancia y la Adolescencia. En 1990 se aprobó el Código del Menor
2009	El Salvador*	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (entra en vigor en 2010). En 1993 se aprobó la Ley del Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia

Tabla 1. Códigos de la niñez en América Latina y año de aprobación.
Fuente: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2009), elaboración propia.
* Países que han renovado su código.

Aunque nos centremos en los aspectos educativos, debemos señalar que, desde una visión general de todos ellos, se constatan, en cuanto a su estructura y contenido, tres aspectos relevantes y que están relacionados con la evolución de la legislación interna de cada uno de los países: 1) la inclusión de derechos correspondientes a los códigos de familia (tutela, patria potestad, adopción, filiación, etc.); 2) la incorporación de aspectos relacionados con los procesos relativos a la justicia juvenil, incluidos anteriormente en los denominados códigos del menor; y 3) la perspectiva de una norma legal de protección integral de todos los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, estas tres características atraviesan todos los códigos, en mayor o menor medida, de manera que, si bien están enmarcados en la aplicación de la CDN, la mayoría de ellos ha aprovechado esta oportunidad para integrar los antiguos códigos de familia y códigos del menor en esta nueva normativa. Esta opción legal nos permite hablar de unas leyes integrales en cuanto que incorporan no solamente los derechos del niño, sino los derechos de las familias y sus obligaciones, así como las garantías procesales alrededor del menor en conflicto con la ley. En algunos casos, lo prolífico de estas dos últimas cuestiones, que en la CDN tienen una presencia menor, en comparación con otros derechos, puede desvirtuar la verdadera esencia de los códigos. No obstante, no podemos dejar de señalar que los códigos son un compendio bien ajustado de la CDN.

3.1. Los principios generales de la CDN y los códigos de la niñez

Una primera afirmación que podemos hacer es que los códigos de la niñez, en el momento de su elaboración, tuvieron presente los contenidos de la CDN, tanto por lo que respecta a los principios generales, como a los aspectos educativos que se derivan de los principios que hemos señalado en el apartado anterior. En este sentido, resulta ilustrativo que muchos códigos hagan mención expresa a la CDN, indicando su conformidad con la misma y como marco de desarrollo del propio código. Así, casi todos los códigos hacen referencia al reconocimiento del conjunto de los derechos del niño y a su marco interpretativo que, en general, es la Constitución del Estado y la CDN. De manera expresa hacen este tipo de mención los códigos de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. Sin embargo, existen tres casos en los que esta afirmación es mucho más general, son los de Argentina, Uruguay y Venezuela, en los que la CDN se invoca como fuente de interpretación, con expresiones como ésta del artículo 2º del código de Argentina: “la Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad”.

Otro aspecto importante que atraviesa todos los códigos es la cuestión relacionada con la definición del niño, pues, si bien la CDN entiende como tal a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad”, sin especificar el inicio, la mayoría de los códigos de los países de la región, excepto Brasil y México, señalan que el niño será considerado desde el momento de la concepción, de acuerdo con las tradiciones religiosas y las normativas legales contrarias a la interrupción del embarazo.

Por lo que respecta a los principios generales, de acuerdo con el planteamiento que hemos realizado en el epígrafe anterior, la mayoría de los códigos hace mención explícita al principio de *no discriminación* e igualdad de oportunidades, recogiendo la variedad de situaciones en la que ésta se puede producir (género, origen étnico, discapacidad, etc.). Mención especial hacen los códigos de Argentina y Costa Rica a la no discriminación relacionándola con la educación.

En cuanto al *interés superior del niño*, que en la CDN tiene un desarrollo transversal y está ampliamente definido (Cillero, 1999), existen tres visiones diferentes de su interpretación: 1) visión restrictiva: países como Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, restringen la interpretación de este principio general; 2) visión matizada; como Argentina, que llega a sustituir esta expresión por la de “máxima satisfacción”; Brasil, que lo subordina al ámbito familiar y a los tribunales de menores o Colombia y Costa Rica que hacen una lectura más amplia y pormenorizada de sus ámbitos de interpretación, y 3) visión ambigua: Paraguay y Guatemala que unen este principio al de no discriminación.

En el caso de la *participación* hay que hacer constar que no es uno de los principios prioritarios, pues no se hace mención al mismo en los códigos de Bolivia, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú y Uruguay. Dentro de los códigos que sí la mencionan habría que diferenciar entre dos interpretaciones: 1) los que recogen el derecho a ser oído (Argentina, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela), y 2) los que señalan la participación efectiva en diversos ámbitos (Colombia, Ecuador, El Salvador, República Dominicana y Venezuela). Como puede observar estos tres últimos países hacen mención a ambas interpretaciones y, además, son los que recogen que esta participación debe producirse en ámbitos comunitarios, familiares, escolares, judiciales, etc. Por lo tanto, estos tres países conjugan mucho mejor en sus códigos el espíritu de la CDN que el resto de países de América Latina. No podemos olvidar que la presencia de este derecho es fundamental para los procesos de formación ciudadana.

3.2. El derecho a la educación

El derecho a la educación tiene cabida en la CDN y, consecuentemente, también en los códigos de una manera explícita. En la mayoría de los casos, al igual que lo hace la CDN, se establece una diferencia entre el derecho a la educación propiamente dicho y los objetivos educativos (Dávila y Naya, 2010). Por lo que respecta al derecho a la educación, siguiendo el planteamiento sobre disponibilidad y accesibilidad de Tomaševski (2006), hemos establecido las siguientes categorías de análisis: 1) acceso a la educación primaria, obligatoria y gratuita; 2) acceso a la educación secundaria y profesional; 3) acceso a la educación superior; 4) orientación educativa; 5) absentismo escolar y 6) disciplina escolar.

Casi todos los códigos reconocen el *derecho a la educación*, tanto en lo relativo a la obligatoriedad de la enseñanza primaria como a la gratuitad. En cambio, la enseñanza secundaria y profesional tienen un tratamiento menos relevante en los códigos, y en algunos casos se habla de una progresiva ampliación de estas enseñanzas, como en Bolivia, Brasil y Honduras. En otros se especifica claramente que el acceso a estos estudios está garantizado, como en Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y República Dominicana. Asimismo, la mayoría de países recogen la necesidad de disponer de orientación educativa y profesional, con la excepción de Argentina, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Uruguay.

Por otra parte, y aunque la realidad educativa de estos países registra altos grados de absentismo escolar (Itzcovich, 2009), lo cierto es que solamente Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y República Dominicana hacen mención a la necesidad de tomar medidas concretas para favorecer la asistencia a las escuelas, algunos de una manera ambigua y otros, como en el caso de Nicaragua, de una forma más clara, al señalar que el Estado adoptará medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas, reducir las tasas de repetición y deserción escolar, garantizando modalidades educativas que no dejen a los alumnos excluidos de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria.

Finalmente, y con respecto a la última categoría que hemos señalado, la disciplina escolar, la mayoría de países, excepto Argentina, Guatemala y Panamá, señalan aspectos relacionados con ella y que, según la CDN, deberá ser “compatible con la dignidad humana del niño”. En este sentido, con mayor o menor precisión, los códigos prohíben el “abuso y maltrato físico y psicológico y cualquier forma de castigo cruel y degradante”, como señala, por ejemplo, el código de El Salvador, en el que se dedica un importante número de artículos a su desarrollo. No obstante, muchos de los aspectos que

figuran en estos códigos de una manera positiva no reflejan la realidad educativa de cada país, como puede constatarse por las recomendaciones que el Comité de los Derechos del Niños realiza a los distintos Estados Partes. Así, Guatemala, que no hace referencia a la disciplina escolar en su código, recibe por parte del Comité la recomendación de desarrollar con urgencia una campaña para combatir los malos tratos en las escuelas (Hodgkin y Newell, 2004).

Por lo que respecta a los *objetivos educativos*, las categorías de análisis que hemos utilizado son las siguientes: 1) desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad física y mental del niño hasta el máximo de sus posibilidades; 2) inculcar el respeto a los Derechos Humanos, a sus padres, a la identidad cultural, o a los valores nacionales o a una sociedad libre, 3) educación en valores, y 4) respeto al medio ambiente. Con respecto al primero de ellos, casi todos los códigos, excepto los de Argentina, Bolivia, Brasil, Panamá, Uruguay y Venezuela, hacen mención a que la educación debe ir encaminada al “desarrollo de la personalidad”, en función de la edad y características de los niños. Por lo que respecta a inculcar el respeto a los DDHH y las libertades fundamentales adquiere una relevancia notable, pues todos los países, excepto Brasil, Panamá, Uruguay y Venezuela se refieren al mismo, señalando incluso la necesidad de incluir entre esos derechos los correspondientes a los de la infancia, como ocurre en Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú. En ese sentido, la inclusión de programas de Educación en Derechos Humanos en el currículum escolar tiene ya una tradición en el área, como lo prueban los estudios sobre “Educación en Derechos Humanos” (Gutiérrez, 2006; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009).

El respeto a los padres, a la identidad cultural, al idioma, etc. tiene, también, acogida en la mayoría de los códigos y, en algunos casos, se especifica, incluso, “el fomento y el respeto del idioma castellano”, como ocurre en El Salvador. El respeto a los “valores nacionales” también forma parte de este conjunto de derechos, que se ve reforzado al ser considerado también como un deber. Así, en muchos códigos se insiste en establecer una serie de deberes, entre los que recogen los siguientes: “honrar a la patria y sus símbolos”, “respetar a los padres” o “cumplir las obligaciones educativas”. Es decir, que la mayoría de los deberes que se recogen en los códigos no son más que una ampliación de los derechos, lo cual viene a incidir en la importancia que se le concede a los objetivos educativos e incluso a la formulación de un currículum escolar. Finalmente, es alentador observar cómo en algunos códigos, como por ejemplo en Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú, se insiste en el respeto al medio ambiente natural.

3.3. El derecho al trabajo

Una de las realidades que históricamente ha caracterizado a la infancia en América Latina es el trabajo infantil. El volumen de población infantil que trabaja, en algunos casos, es alarmante y las razones de esta situación debemos situarlas en las condiciones de pobreza y exclusión social y familiar en la que está sumida una gran parte de su población. Nos interesa este derecho no tanto para subrayar esta situación, sino para ver la vinculación que se establece entre el mismo y el derecho a la educación. De esta manera podemos entender que los códigos intenten regular esta situación, haciendo mención a una serie de categorías que lo definen, como puede observarse en la tabla 2.

	Edad mínima para el trabajo	Finalización escolaridad obligatoria	Conciliación educación	Trabajos prohibidos	Trabajos que atentan contra la dignidad	Explotación	Regulación de las situaciones laborales	Definición del adolescente trabajador	Protección del derecho
Argentina		14		Sí		Sí	Sí		
Bolivia	14	13	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Brasil	14	14	Sí						Sí
Colombia	15	14	Sí				Sí		Sí
Costa Rica	15	14	Sí	Sí					Sí
Ecuador	15	14				Sí	Sí		Sí
El Salvador	14	15	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
Guatemala	14	15	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Honduras		11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
México		15							
Nicaragua	14	11	Sí	Sí	Sí		Sí		Sí
Panamá	14	14				Sí		Sí	
Paraguay		14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
Perú	12	16	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Rep. Dominicana		13		Sí		Sí	Sí	Sí	
Uruguay	15	15		Sí	Sí	Sí			Sí
Venezuela	14	14	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 2. El trabajo infantil en los códigos de la niñez en América Latina.

Fuente: Códigos de la Niñez y UNESCO (2009)

Tal y como podemos ver en la tabla precedente, la edad mínima para el trabajo, recogida en la mayoría de los códigos es la de 14 años, con la excepción de Perú que la sitúa en los 12 años, aunque para determinados trabajos sea superior. En este último caso, este dato contrasta seriamente con la edad de finalización de la educación obligatoria que es a los 16 años, la mayor de todos los países de la región. A pesar de que los códigos de algunos países hagan mención a la existencia de una conciliación entre la educación y el trabajo, lo cierto es que, a la vista de la edad de finalización de la escolaridad obligatoria, se presentan graves problemas, como ocurre, además de en el mencionado caso de Perú, en Guatemala y en El Salvador. En los casos de Bolivia, Ecuador y Nicaragua entre la edad de finalización de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para trabajar hay algún periodo, que llega a tres años en el caso de Nicaragua, en el que los niños pueden estar al margen de la escuela y del mundo laboral.

Por otra parte, en relación con el tipo de trabajos que pueden desarrollar, la mayoría de los códigos indica una serie de trabajos prohibidos y señala otros que atentan contra la dignidad de los adolescentes, mostrándose claramente contrarios a la explotación infantil. Finalmente, algunos códigos recogen normas reguladoras de las diferentes situaciones laborales, protegiendo el derecho al trabajo en las edades previstas legalmente. En este sentido, los códigos de Bolivia, Guatemala, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela llegan incluso a definir lo que se entiende por "adolescente trabajador". Una definición tipo puede ser la que recoge el artículo 63 del código de Guatemala que dice textualmente: "se entiende por adolescentes trabajadores a los que participan directamente en una actividad generadora de ingresos a nivel formal, informal o familiar. Dicho trabajo de adolescentes debe ser equitativamente remunerado y realizado en condiciones adecuadas para su edad, capacidad, estado físico, desarrollo intelectual, acorde a sus valores morales, culturales y no deberá interferir con su asistencia a la escuela". La importancia de este fenómeno debemos relacionarlo ineludiblemente con la escolarización obligatoria.

3.4. Otros aspectos educativos de los códigos

La presencia de la educación en los códigos no se agota en los ámbitos que hemos señalado, pues, dada su complejidad, se va diluyendo a lo largo de esta norma legal. Así, algunos países, ampliando estas cuestiones hacen referencia, por ejemplo, a los procedimientos de impugnación de las evaluaciones recibidas por el alumnado en sus respectivos centros escolares, recogiendo, incluso, algunas funciones del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares. Asimismo, se considera un derecho a opción de escuela la cercanía de la misma al lugar de residencia. También se

puede mencionar algunos casos en los que, debido a las características del propio país, se quiere hacer hincapié en la importancia de la enseñanza rural (como ocurre en Bolivia) o incluir la alimentación en la red pública de enseñanza (El Salvador y Honduras).

En relación con el derecho a la educación de los niños con discapacidad, se aprecia el valor que se le adjudica a la educación, sobre todo encaminada a la integración escolar, como ocurre en los códigos de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador y Honduras. Con ello se afianza mejor el principio de no discriminación que, en algunos casos, queda así subrayado (Lauzurika, Dávila y Naya, 2009) y planteando un horizonte de educación inclusiva. Dentro de esta concepción no discriminatoria de la educación, en muchos códigos se hace referencia a los derechos de las adolescentes embarazadas a seguir recibiendo educación. También hay que tener en cuenta las referencias que se hace a la educación cuando se habla de las “medidas socioeducativas” al legislar sobre los derechos del menor en conflicto con la ley (Beloff, 2006).

Finalmente, los códigos reconocen y promueven una educación multicultural y multilingüe, debido a la realidad multiétnica y multilingüe de algunos de los países de la región. La propuesta educativa que se ha realizado en muchos países es la denominada “Educación intercultural bilingüe. Así, Guatemala, que se refiere a las zonas de población mayoritariamente maya, garífuna y xinka, o de Panamá que indica que el Ministerio de Educación elaborará y pondrá en práctica programas de educación bilingüe aplicables a las zonas indígenas. De la misma manera se expresa el código de Nicaragua. No obstante, es Venezuela la que se refiere al tema con mayor extensión al señalar que “el Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados por su propio grupo o cultura”.

3.5. Las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño y los códigos de la niñez

Si hasta ahora hemos analizado los códigos desde la perspectiva legal, en cuanto a la congruencia de los mismos con la CDN y sus aspectos educativos, es obvio que no se puede evaluar el éxito de los mismos, o los avances conseguidos desde su aprobación, si no tenemos en cuenta un elemento ajeno que confirme o rechace este proceso. En este sentido, nos parece adecuado recurrir a los informes del Comité de los Derechos del Niño emitidos con posterioridad a la aprobación de los códigos, pues, a través de ellos, po-

demos obtener información suficiente sobre esta situación. Del análisis de las recomendaciones que realizó dicho Comité sobre los informes presentados por la mayoría de países de la región entre los años 2000 y 2010, se constata que hay cinco ámbitos de preocupación: 1) falta de armonización entre la legislación nacional y la CDN; 2) preocupación por la indefinición de los principios generales de la CDN; 3) persistencia de malos tratos, abusos y castigo corporal; 4) abuso de la privación de libertad en la justicia juvenil, y 5) escasa información sobre los códigos y la CDN, además de la falta formación de los profesionales. Estas mismas preocupaciones ya han sido puestas de manifiesto en el análisis que hemos realizado de los códigos.

Así, con respecto al primer ámbito de preocupación, sorprende que todos los países analizados por el Comité en este último decenio reciban recomendaciones relativas al cumplimiento de lo previsto en los códigos o leyes integrales de la infancia. Estas se refieren bien a la lentitud de la puesta en marcha de instituciones previstas, como los defensores de los niños (Argentina y Bolivia), bien a la falta de coordinación entre los organismos dedicados a la infancia (Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Uruguay), o bien porque algunas leyes relativas a la infancia no se adecuan a la CDN (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Uruguay). En el caso de Perú, presentado en 2006, se solicita la derogación de algunas leyes contrarias a la CDN.

Con respecto a los principios generales, a los que hemos hecho mención en el epígrafe 3.1, el Comité constata que países como Bolivia, Brasil, Colombia, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay no son especialmente sensibles al principio de *interés superior del niño*, demandando una mejor definición e implicación de los profesionales. Asimismo, el principio de *no discriminación* no se aplica en Costa Rica, con referencia a los niños indígenas. El Comité cuando realiza estas recomendaciones es especialmente cauteloso, utilizando una frase casi tópica en la que señala que “aunque el Comité acoge con satisfacción los avances registrados [...] recomienda”. No podemos olvidar que el Comité no tiene función sancionadora alguna.

En relación a los malos tratos, abusos y castigo corporal, tanto en el ámbito escolar como familiar, el Comité se refiere a los casos de Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Uruguay y Venezuela, incluso reiteradamente como ocurre con Bolivia y Honduras. Esta situación es indicativa de que, a pesar de la diferencia de cinco años entre un informe y otro, la situación no parece haber mejorado en estos dos últimos países. Se constata que, a pesar de la prohibición recogida en la mayoría de los códigos, como ya hemos señalado, su aplicación efectiva. La justicia juvenil es otro ámbito de preocupación, sobre todo porque no se aplican con el rigor necesario las medidas “socioeducativas” previstas en los códigos y se opta por el interna-

miento o la privación de libertad, como ocurre en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Perú. Finalmente, el Comité insiste en que se realicen campañas de divulgación de los códigos o de la CDN y en que se forme a los profesionales en el ámbito de la infancia (Brasil, Ecuador, Honduras, y Uruguay).

4. CONCLUSIONES

La riqueza de matices que se manifiesta en los códigos de la niñez en América Latina es una muestra de la percepción educativa de los legisladores de la región. Se trata de un discurso coherente y apegado, en muchas ocasiones, a la letra de la CDN. En este sentido, se puede afirmar que se ha superado el enfoque tradicional que consideraba a los niños como menores, asumiendo el enfoque de Derechos Humanos y del niño como sujeto de derecho. Asimismo, en una visión general, los códigos de la niñez son un compendio integral de los derechos del niño, pero que todavía tienen sesgos procedentes de los tradicionales códigos de familia y de menores. Los códigos, por lo tanto, han significado un avance en todos los países de la Región, aunque existen países en los que se aprecia una congruencia mayor con la CDN (Brasil, Bolivia, Colombia, Guatemala, Uruguay y Venezuela), mientras que el resto son más ambiguos a la hora de plasmar los principios básicos y la implementación de la CDN.

Todos los códigos analizados plasman, en un lenguaje “políticamente correcto”, los principios de la CDN, aunque, como señala el Comité de los Derechos del Niño, se manifiestan muchas ambigüedades e incongruencias en cuanto a la armonización de dichos códigos con la CDN; además de otros aspectos como los principios generales, maltrato o justicia juvenil. De esta manera, se puede apreciar que la congruencia en el texto difiere, no solamente del tratado internacional, sino de las situaciones prácticas de los derechos del niño en diversos países.

Con respecto al derecho a la educación podemos afirmar que las categorías utilizadas para su análisis nos permiten afirmar que este derecho está formalmente reconocido en toda la Región en cuanto a las obligaciones y responsabilidades del Estado, pero se perciben mayores dudas cuando nos referimos a otros aspectos educativos de los códigos. De esta manera podemos afirmar que se plasma mucho mejor la disponibilidad y la accesibilidad que la aceptabilidad y la adaptabilidad, siguiendo los planteamientos de Tomaševski (2006). Así, desde el punto de vista metodológico, hemos planteado un modelo que nos permiten el análisis de los códigos a través de unas categorías subyacentes al discurso que mantiene la CDN y los propios códigos de la niñez.

La apuesta realizada por los países de América Latina es fuerte, a la vista de los citados códigos, aunque demasiado confiada en que la ley es suficiente para reformar y cambiar la situación de los niños, niñas y adolescentes. El valor concedido a la educación, en los diferentes ámbitos que hemos analizado (los principios generales de la CDN, el derecho y los objetivos de la educación, el trabajo infantil y otros aspectos educativos), es una muestra de esa misma confianza en la palabra escrita y confirma que el horizonte educativo es la mejor inversión para proteger y defender los derechos de la infancia.

NOTAS

1. Este trabajo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2007-66225/EDUC
2. El funcionamiento del Comité de los Derechos del Niño, así como los informes que presentan los países son accesibles en la siguiente página Web: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/> [consulta 2009, 10 de diciembre].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beloff, M. (2006). Los nuevos sistemas de justicia juvenil en América Latina (1989-2006). *Justicia y Derechos del niño*, 8, 9-50.
- Beloff, M. (2007). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía. *Revista jurídica de Buenos Aires*, 29, 69-88.
- Beloff, M. (2008a). *Fortalezas y debilidades del litigio estratégico para el fortalecimiento de los estándares internacionales y regionales de protección a la niñez en América Latina*. Disponible en: http://www.observatoriojovenes.com.ar/almacen/file/Fortalezas%20y%20debilidades_%20Mary%20Beloff.pdf [consulta 2009, 10 de diciembre].
- Beloff, M. (2008b). Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en Argentina. *Jura Gentium*, 4. Disponible en: <http://www.juragentium.unifi.it/es/surveys/latina/quince.htm> [consulta 2009, 10 de diciembre].
- Cillero, M. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Justicia y Derechos del niño*, 1, 125-142.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2005). Infancia y educación en el marco de los derechos humanos, en Naya, L.M. (coord.) *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein, 91-137.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: Una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2007). Educational Implications of the Convention on the Rights of the Child and its Implementation in Europe, en Alen, A. y otros (eds.) *The UN Children's Rights Convention: theory meets practice*. Amberes: Intersentia, 243-265.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2010). Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 213-233.
- Dinechin, Ph. de (2006). *La réinterprétation en droit interne des conventions internationales sur les droits de l'homme*. Tesis doctoral. París: Université de Paris 3.
- García Méndez, E. (1999). Infancia, Ley y democracia: una cuestión de justicia en VV.AA.: *Derecho a tener derecho. Tomo IV: Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño/UNICEF, 7-30.
- García Méndez, E. (2004). Entre el autoritarismo y la banalidad: infancia y derechos en América Latina. *Justicia y Derechos del niño*, 6, 9-28.
- Gutiérrez, J. C. (2006). *Memorias del Seminario Internacional los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y adolescentes*. México: Monterrey.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2004). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: UNICEF.
- Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (2009). *El derecho del bienestar*

- familiar. Bogotá: Avance Jurídico Casa Editorial.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2009). *VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- Itzcovich, G. (2009). *Escolarización de niños y adolescentes: acceso universal y permanencia selectiva*. Buenos Aires: SITEAL.
- Lauzurika, A., Dávila, P. y Naya, L.M. (2009). El derecho a la educación de las personas con discapacidad: una aproximación desde América Latina en los últimos quince años, en Berruezo, M. R. y Conejero, S. (eds.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 147-160.
- Romero, S. (2008). Un siglo de legislación sobre infancia en América Latina. Un cuadro cronológico, en Rodríguez, P. y Mannarelli, M.E. *Historia de la Infancia en América Latina*. Lima: Editorial Cordillera, 615-631.
- SITEAL (2009a). *Primera Infancia en América Latina. La situación actual y las respuestas desde el Estado*. Madrid: OEI /IPE/UNESCO.
- SITEAL (2009b). *Sistema de información sobre la primera infancia*. Madrid: OEI.
- Tomaševski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- UNESCO (2009). *Compendio Mundial de la Educación*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF (2005). *Situación de los niños y niñas en Chile a quince años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1990-2005*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNICEF (2009). *Progreso para la infancia. Un balance sobre la protección a la niñez*. Nueva York: UNICEF.

PALABRAS CLAVE:

Convención sobre los Derechos del Niño, Códigos de la Niñez, América Latina, Derecho a la Educación.

KEY WORDS

Convention on the Rights of the Child, Codes of Childhood, Latin America, Right to Education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:

Paulí Dávila Balsera es catedrático de Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Su línea de investigación está centrada en la historia de la educación en el País Vasco sobre la cual ha publicado diversos libros y artículos científicos relativos a la formación profesional, a los procesos de alfabetización, la política educativa, el magisterio, el currículum vasco, etc. En los últimos años ha dedicado su atención al estudio de los derechos de los niños y niñas desde la perspectiva histórica y comparada, resaltando el valor educativo de dichos derechos.

Luis M^a Naya Garmendia es profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, donde imparte Educación Comparada. Ha sido secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada de 2002 a 2006 y presidente del X Congreso Nacional de Educación Comparada que se celebró en Donostia-San Sebastián del 6 al 8 de septiembre de 2006. Ha publicado y coordinado diversos libros y artículos, entre los que destacan “La Educación y los Derechos Humanos” y “El Derecho a la Educación en un mundo globalizado”.

Dirección de los autores: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Avda. de Tolosa, 70 – Apto. 1249
20080 Donostia-San Sebastián
Teléfono: 943 015595 – 943 015601
e-mail: pauli.davila@ehu.es
luisma.naya@ehu.es

Fecha de Recepción del Artículo: 22. Diciembre. 2009

Fecha de revisión del artículo: 10. Marzo. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 05. Mayo. 2010

E-ACTIVIDADES EN EL CONTEXTO VIRTUAL DE RURALNET: SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE

(E-ACTIVITIES IN RURALNET'S VIRTUAL CONTEXT: SATISFACTION OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEARNING STYLES)

Lourdes Villalustre Martínez y M^a Esther Del Moral Pérez
Universidad de Oviedo

RESUMEN

En la asignatura virtual *Educación en el ámbito rural (Ruralnet)*, -optativa perteneciente a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo y ofrecida al Campus Virtual Compartido del G9ⁱ-, se formularon diversas *e-actividades* formativas de carácter individual (estudios de casos, mapas conceptuales, mapas mentales, etc.), y otra de carácter colaborativo (*Gameproject*), atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los discentes. Tras su implementación, a lo largo de tres cursos académicos consecutivos -(2005/2006; 2006/2007; 2007/2008)-, se preguntó a los estudiantes por su nivel de satisfacción con las *e-actividades* desarrolladas. Y, si bien la muestra de estudio estaba formada en mayor medida por estudiantes con un estilo preferente tipo *reflexivo y teórico*, y en menor orden con estilos *pragmático y activo*, se determinó que de forma mayoritaria los discentes mostraron un nivel de satisfacción alto con la formación *on line* recibida, siendo los de estilos cognitivos preferente tipo *pragmático y reflexivo* los que destacaron significativamente. El desarrollo de *mapas mentales* fue la *e-actividad* mejor valorada por aquellos con estilos *pragmático y activo*, mostrando sus preferencias por *e-actividades* basadas en la representación gráfica y visual de los contenidos, a través de imágenes, colores, etc.

ABSTRACT

In the virtual subject Education in the rural area (*Ruralnet*), - subject that pertains to the grade of Pedagogy of the University of Oviedo and offered in

the Virtual Shared Campus of the G9-, different formative e-activities of individual character were formulated (studies of cases, conceptual maps, mental maps, etc.) and also a collaborative activity (*Gameproyect*) according to the different learning styles of students. After its implementation, which lasted three consecutive academic years - (2005/2006, 2006/2007, 2007/2008) - students were asked about their level of satisfaction in relation with e-activities. The sample of study was formed by students with a reflexive and theoretical style. The study sample consisted mostly of students with reflective and theoretical styles and also, although in a smaller degree, of students with pragmatic and active styles. However, it was determined that a majority of the learners showed a high level of satisfaction with the online teaching received, which was specially significative in the case of students with a cognitive style pragmatic and reflective type. The development of mental maps e-activity was the most highly rated by those with pragmatic and active styles, showing preferences for e-activities based on the graphic and visual representation of content, with images, colors, etc.

INTRODUCCIÓN

La formulación de actividades formativas para asignaturas desarrolladas en contextos virtuales debe considerarse como un elemento clave en la planificación docente, puesto que de ellas va a depender en gran medida la adquisición del conocimiento por parte del discente. De ahí que su diseño deba ser esmerado para lograr un alto nivel de implicación, motivación e interés hacia la materia, al tiempo que se favorezca un aprendizaje autónomo, activo y constructivo más allá de la mera memorización de contenidos (Cabero y Román, 2006).

Las actividades realizadas a través de contextos virtuales reciben la denominación de *e-actividades* (Barberá, 2003; Cabero y Román, 2006; Salmon, 2004, entre otros), las cuales se refieren a todas aquellas acciones que tienen como objetivo facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la red (Fuentes-Guerra y García, 2003). A través de las *e-actividades* los estudiantes ponen en juego habilidades y competencias de diversa índole, que junto al uso de las TIC, se posibilita el aprendizaje, tanto a nivel individual como grupalmente. Siguiendo a Barberá (2003, 84) las *e-actividades* formativas hacen referencia a “un conjunto de tareas secuenciales o interrelacionadas entre ellas para conseguir los objetivos educativos”.

La formulación, diseño e implementación de *e-actividades* formativas pueden atender a diferentes finalidades que pasan por despertar la motivación inicial del discente hacia la materia, incorporando en ellas tareas que incrementen progresivamente su nivel de complejidad conceptual; junto a otras con un fin más formativo, orientadas a la consecución de objetivos

cognoscitivos; o las marcadamente evaluativas, que permiten constatar el nivel de progreso de los estudiantes.

Para que las *e-actividades*, encaminadas a favorecer el aprendizaje autónomo del discente, tengan cierta garantía de éxito, es necesario que éste asuma una parte importante de la responsabilidad en el desarrollo de su proceso autoformativo, mediante el planteamiento de tareas que impliquen el desarrollo de estrategias de identificación y gestión del conocimiento, tal y como establecen Corno y Randi (2000). Lo cual implica verdaderos cambios en el diseño de las estrategias didácticas, dando paso al desarrollo de diversas innovaciones caracterizadas por ofrecer una formación centrada en las características y preferencias cognitivas de los discentes mediante la creación de actividades formativas que propicien un aprendizaje significativo.

En este sentido, la planificación de cualquier *e-actividad* debe orientarse al desarrollo integral del estudiante, mediante la potenciación y adquisición de diferentes competencias. El cual puede verse favorecido en la medida que se contemple la diversidad cognitiva de los discentes. De esta manera, mediante la consideración de los diferentes estilos de aprendizaje se puede ofrecer una formación más ajustada a las peculiaridades de cada discente, al intentar adaptarse de forma individualizada a cada uno de ellos, con objeto de lograr optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Moral y Villalustre, 2004).

Así, a la hora de diseñar las *e-actividades* se debe realizar un gran esfuerzo orientado a atender a la diversidad de estilos de aprendizaje que poseen los discentes dadas las implicaciones pedagógicas que se derivan de sus preferencias cognitivas, referidas éstas al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. No obstante, la puesta en marcha de una u otra estrategia va a estar condicionada por los intereses formativos de cada sujeto, tal y como apunta Cazau (2002).

La presente investigación se apoya en los estudios teóricos desarrollados por Honey y Mumford (1982), que establecen cuatro Estilos Cognitivos (Pragmático, Activo, Reflexivo y Teórico), basándose en el modelo propuesto por Kolb (1971), que coinciden a su vez con las cuatro fases propias del proceso cíclico de aprendizaje: experimentación, actuación, reflexión y teorización.

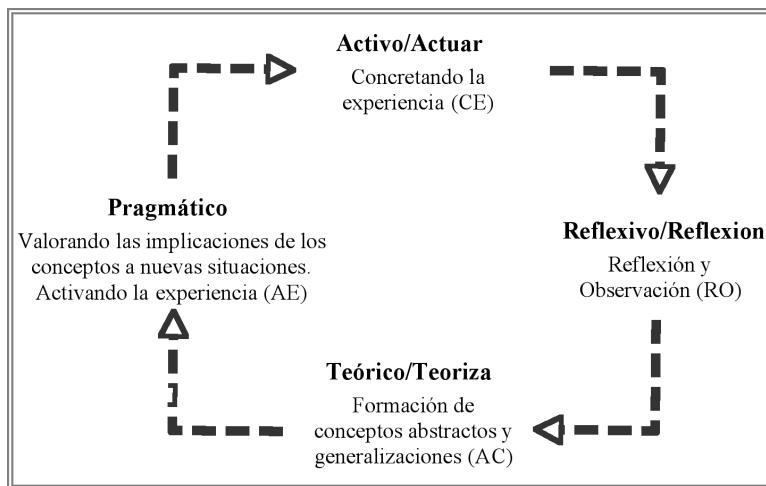


Gráfico 1. Etapas en el proceso cíclico del aprendizaje.
 Adaptación del propuesto por Kold (1971)

Para que se produzca un aprendizaje óptimo es necesario atravesar las cuatro fases anteriormente señaladas, ello implica diseñar actividades formativas para cada una de ellas. Así, se facilitará el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su estilo cognitivo predominante y, además, se les ayudará a potenciar aquellos que posean en menor grado.

Por ello, en la asignatura virtual *Ruralnet* se diseñaron diferentes *e-actividades* encaminadas a atender las preferencias de aprendizaje de los discentes mediante la puesta en marcha de prácticas formativas que les brindaban la posibilidad de desarrollar diversas habilidades cognitivas basadas en sus preferencias cognitivas, con el fin último de optimizar el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes.

Teniendo presente las cuatro fases del proceso cíclico de aprendizaje planteado por Honey y Mumford (1982), se propusieron tareas que implicaban un recorrido por cada una de ellas para favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes, requiriendo del discente que experimentase, actuara, reflexionara y teorizase en cada caso.

Se formularon diversas *e-actividades* formativas que acentuaban la participación activa de los discentes en su propio aprendizaje. Entre ellas, cabe destacarse una actividad colaborativa, denominada *Gameproject* y basada en la filosofía de las *webquests*, presentada a través de una simulación similar al videojuego de *Los Sims*, mediante la cual se solicitaba a los estu-

diantes, que diseñaran un proyecto de intervención orientado al desarrollo socio-cultural y educativo de un ámbito rural desfavorecido, aprovechando el componente lúdico propio de los videojuegos para despertar el interés de los estudiantes y potenciar su motivación hacia el proyecto. Dicha actividad colaborativa se presenta con mayor detalle en otros trabajos, véase por ejemplo Del Moral y Villalustre (2007 y 2008).



Figura 1. Secuencia del clip de película utilizada en la presentación del proyecto a través de Gameproyect

En la asignatura virtual Ruralnet, el trabajo colaborativo ha pretendido favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes siguiendo el modelo cílico propuesto por Honey y Mumford (1982), a través de las cuatro fases. Los discentes debían, de manera colaborativa, reflexionar y teorizar sobre las actuaciones a desarrollar a partir del análisis de necesidades llevado a cabo, para posteriormente experimentar y actuar a través del diseño de una propuesta de intervención socioeducativa, lo cual ha supuesto una ocasión única para aplicar los conocimientos aprendidos en el transcurso de la asignatura mediante la ejecución del propio proyecto vinculado a contextos reales, a través tanto de la búsqueda de convocatorias oficiales para subvencionar su propuesta, como del estudio de la viabilidad de la misma, etc.

Igualmente, se planteó la realización de diversas *e-actividades* de carácter individual para favorecer un aprendizaje activo, significativo, constructivo y autónomo que supuso la adquisición y/o consolidación de determinadas competencias atendiendo a la diversidad cognitiva de los discentes.

Para ello, en *Ruralnet* se planificaron cuatro *e-actividades* formativas de carácter individual a lo largo de tres cursos académicos que aquí se describen.

— Durante el curso lectivo 2005/2006 se propuso un *Estudio de Casos*, a partir del mismo los discentes debían describir la realidad presentada en dos artículos o documentos, que se les adjuntaba, para explicar las situaciones problemáticas en ellos descritas y ofrecer las soluciones pertinentes. Con ello, se pretendía que analizaran y reflexionaran detenidamente sobre la información presentada (Estilos reflexivo y teórico), para posteriormente explicar sus causas y ofrecer las soluciones oportunas (Estilos pragmático y activo). De este modo, a través del *estudio de casos* se les solicitaba que desarrollasen diferentes habilidades cognitivas para favorecer el aprendizaje a través de cuatro fases o pasos, siendo los siguientes:

Reflexionar detenidamente sobre la información presentada – *Teorizar* mediante el análisis y síntesis de los contenidos mostrados con el fin de encontrar en ellos la objetividad necesaria para desarrollar los siguientes pasos – *Experimentar* y *Actuar* a través de la búsqueda de soluciones que permitieran atajar las situaciones problemáticas presentadas en los documentos.

— En el curso académico 2006/2007 se plantearon dos *e-actividades* formativas de carácter individual, las *búsquedas guiadas de información a través de la Red*, y la realización de *mapas conceptuales*. Con las primeras se les solicitaba a que buscaran a través de Internet distintos proyectos relacionados con tópicos concretos orientados a incrementar el valor de los contextos rurales, para su posterior análisis crítico. De este modo, los discentes debían desarrollar una búsqueda activa y selectiva de información en la Red (Estilo Activo), para analizarla y sintetizarla (Estilos Reflexivo y Teórico) y, posteriormente, desarrollar un análisis crítico cargado de soluciones prácticas (Estilo Pragmático). Así, el proceso de aprendizaje que se propiciaba a través de esta actividad era el siguiente:

Actuar para obtener información relevante mediante las búsquedas selectivas a través de la Red – *Reflexionar* y *Teorizar* sobre la información encontrada exigiendo que razonasen cada una de las afirmaciones que efectuaran, y estructuraran de forma lógica y metódica la información que incorporasen para, posteriormente, elaborar un informe donde figurasen todos los aspectos tratados – *Experimentar* mediante la realización de un análisis crítico de los proyectos reales encontrados.

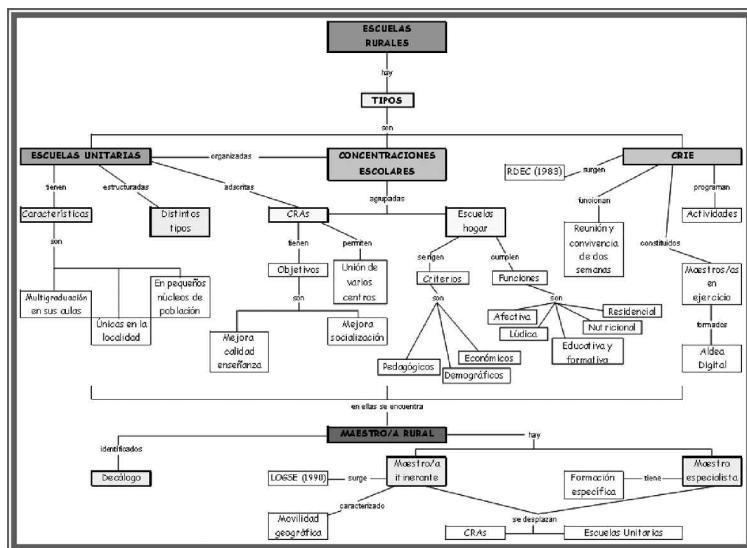


Figura 2. Ejemplo de Mapa Conceptual elaborado por un estudiante de la asignatura virtual *Ruralnet*

Con la realización de *mapas conceptuales* se les exigía que elaborasen una explicación sintética a través de las relaciones jerárquicas existentes entre los distintos conceptos relativos al contexto rural, a la estructura organizativa de las escuelas rurales, a la figura del maestro itinerante y a sus funciones. Junto a esta actividad, en el curso académico 2007/2008, se les propuso la creación de un *mapa mental* para explicar gráficamente los conceptos básicos e interrelaciones entre distintos temas. Con ambas prácticas desarrollaban habilidades como: análisis, síntesis e integración de la información adjuntada en los materiales de estudio (Estilos Reflexivo y Teórico), para posteriormente plasmarla esquemáticamente en un documento en el que debían dejar constancia de las relaciones y jerarquías entre los diferentes conceptos (Estilos Pragmático y Activo). Las fases por las que debían atravesar los estudiantes para llevar a cabo estas *e-actividades*, eran:

Reflexionar y Teorizar sobre los contenidos presentados en los materiales didácticos para plasmar de modo sintético los tópicos abordados. Y posteriormente, *Experimentar y Actuar* mediante la realización de una presentación esquemática que les permitía incorporar elementos innovadores y creativos que hicieran más atractiva su exposición.

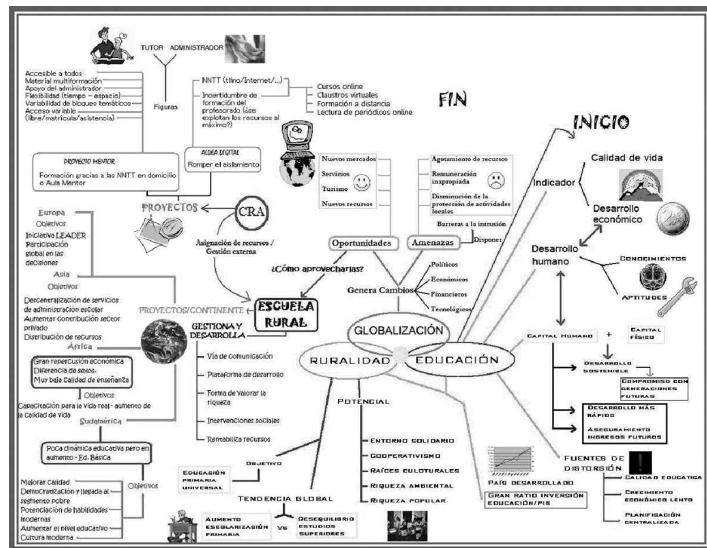


Figura 3. Ejemplo de Mapa Mental elaborado por un estudiante de la asignatura virtual *Ruralnet*

Coincidimos con Wang (2003) en afirmar que las valoraciones de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje se convierten en unos indicadores fundamentales a la hora de determinar lo que tiene calidad y lo que no la tiene. Por ello, y finalmente, tras realizar dichas *e-actividades*, se les preguntó por su nivel de satisfacción en relación a las mismas, por entender que su nivel de satisfacción podía estar relacionado con la eficacia de las actuaciones docentes (Villalustre, 2009).

Según Marchesi y Martín (1998), los estudiantes en tanto destinatarios de la enseñanza planificada por los docentes pueden valorar su desarrollo, desde una visión parcelada de la misma, pero con suficiente autoridad como para que su opinión sea un referente a tener en cuenta. Desde esta óptica, el grado de satisfacción de los discentes con la formación recibida puede considerarse como un indicador que mide el nivel de calidad de la enseñanza.

En este sentido, se constata la existencia de numerosos estudios centrados en la eficacia de la enseñanza y su relación con el nivel de satisfacción de los discentes, véase como ejemplo los trabajos desarrollados por Durkin, Simkin, Knox y Conti-Ramsden (2009); Lin (2008); So y Brush (2008); Burnett, Bonnici, Miksa y Kim (2007); Lin y Overbaugh (2007); Pascual (2007); Love y Scoble (2006); Molero y Ruiz (2005); Chang (2005); Beran y Violato (2005); Apodaca y Grad (2002); Tejedor (2002), entre otros.

Las opiniones de los estudiantes sobre la formación que han recibido ofrecen una enorme cantidad de información que permite conocer no sólo la consistencia pedagógica de los cambios introducidos como las *e-actividades* formuladas, sino también las demandas que se infieren a partir de sus valoraciones. Por ello, al igual que otras investigaciones: Molero (2007); Tejedor y García-Valcárcel (2007); Summers, Waigandt y Whittaker (2005), etc., la recogida de sus opiniones en relación a las prácticas formativas o *e-actividades* desarrolladas en la asignatura virtual *Ruralnet* se realizó con una encuesta como procedimiento para determinar el nivel de satisfacción de los discentes a lo largo de los tres cursos académicos objeto de estudio -2005/2006; 2006/2007; 2007/2008-, tal como se muestra en el siguiente apartado.

1. MÉTODO

1.1. Metodología empleada

Las *e-actividades* desarrolladas en *Ruralnet* supusieron prácticas formativas que pretendían atender a las necesidades cognitivas de todos los discentes, así como ofrecerles un mayor protagonismo favoreciendo su participación y fomentando la construcción social del conocimiento dentro de un entorno virtual. La valoración de éstos sobre las mismas posee un marcado carácter evaluador.

Por ello, se adoptó una metodología cuantitativa basada en el *estudio descriptivo de carácter longitudinal de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas ex post facto*, a través del cual se pretendía constatar el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios, con estilos de aprendizaje diferentes, que cursaron la asignatura virtual *Ruralnet* en tres cursos académicos distintos (2005/2006; 2006/2007; 2007/2008).

La presente investigación se podría considerar un estudio descriptivo, siguiendo a Montero y León (2007), puesto que se ha empleado una encuesta para describir tanto el nivel de satisfacción como las valoraciones que han vertido los estudiantes universitarios acerca de la formación que han recibido en un entorno virtual, haciendo especial hincapié en las *e-actividades* desarrolladas en cada curso de estudio.

1.2. Instrumento de medida utilizado

Así pues, se elaboró una *encuesta* con la que se pretendía recoger información sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a las

actividades grupales e individuales propuestas. Dicho instrumento fue validado a través de la prueba piloto que se llevó a cabo desde el curso 2003-2004 y siguiente, lo que permitió perfilar y adaptar el definitivo, el cual contemplaba los siguientes apartados:

- 1) *Datos de identificación de la muestra.*
- 2) *Datos específicos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a cada una de las e-actividades desarrolladas*, identificando las valoraciones de los discentes sobre cada cual. Incluyendo ítems relativos a la valoración de los estudiantes en relación a:

El tipo de actividad propuesta.

La utilidad de las prácticas formativas a desarrollar.

El nivel de dificultad que entrañaba cada una de ellas.

El tiempo invertido y necesario para su ejecución.

- 3) *Datos sobre el nivel de satisfacción general de los estudiantes.*

Simultáneamente, se utilizó otra herramienta de recogida de información elaborada y validada para muestras de estudiantes universitarios españoles de distintas titulaciones -descrito por Alonso, Gallego y Honey (1999)-, que permitía determinar los estilos cognitivos preferentes de los estudiantes partiendo del modelo propuesto por Honey y Mumford (1982), con la que se pudo identificar a los sujetos con estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. Tras categorizar a los estudiantes en función de sus estilos cognitivos se quiso establecer la posible relación entre dicha variable y el nivel de satisfacción que manifestaron por cada una de las *e-actividades* desarrolladas.

Ambos instrumentos de medida fueron aplicados a las muestras de estudiantes que cursaron la asignatura en las tres promociones del estudio, al finalizar el proceso formativo de cada uno de los cursos académicos analizados, pero antes de llevar a cabo la evaluación de los conocimientos y competencias adquiridas por éstos.

1.3. Análisis estadístico de los datos

Para llevar a cabo el estudio se aplicaron diferentes estadísticos (empleando un nivel de significatividad del 95%), que han venido determinados

por la naturaleza de los datos manejados. Entre ellos destacamos la *Prueba de Chi-cuadrado* para contrastar si las frecuencias observadas en cada una de las clases de una variable categórica varían de forma significativa de las frecuencias que se esperaría encontrar si la muestra hubiese sido extraída de una población con una determinada distribución de frecuencias; y, la *Prueba de U de Mann-Whitney* para contrastar estadísticamente las diferencias entre medias.

1.4. Muestra de estudio

La muestra estuvo constituida por 161 estudiantes que voluntariamente respondieron al cuestionario elaborado *ad hoc* durante los cursos académicos 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008. Los cuales representaban el 83% de los discentes que concluyeron la asignatura. Una representación porcentual del porcentaje de estudiantes en función de la universidad de origen se muestra en el siguiente gráfico:

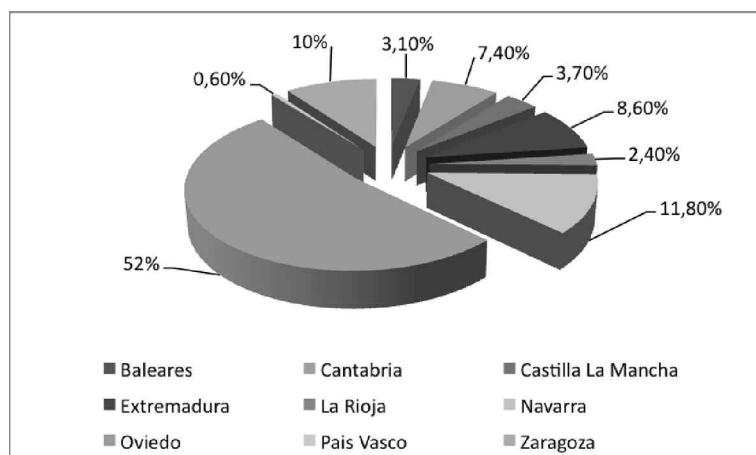


Gráfico 2. Distribución porcentual de la muestra de estudio en función de la universidad de origen

En cuanto a las titulaciones de origen de los estudiantes procedentes de la muestra de estudio, las provenientes de Pedagogía y Magisterio son las que reúnen a un mayor número de discentes. Aunque se notó el incremento progresivo de estudiantes de otras como Medicina, Enfermería, Ingeniería Industrial, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, etc.

2. RESULTADOS

Como se viene señalando, se llevaron a cabo diferentes *e-actividades* formativas, y se constató el nivel de satisfacción que éstas suscitaban en los estudiantes universitarios que cursaron la asignatura a lo largo de los tres cursos académicos analizados, quienes poseían estilos preferentes de aprendizaje diferentes.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 30% de los estudiantes tenían un estilo preferente tipo *reflexivo*, seguido del *teórico* (28%) y *activo* (23%), y, en último lugar, *pragmático* (19%).

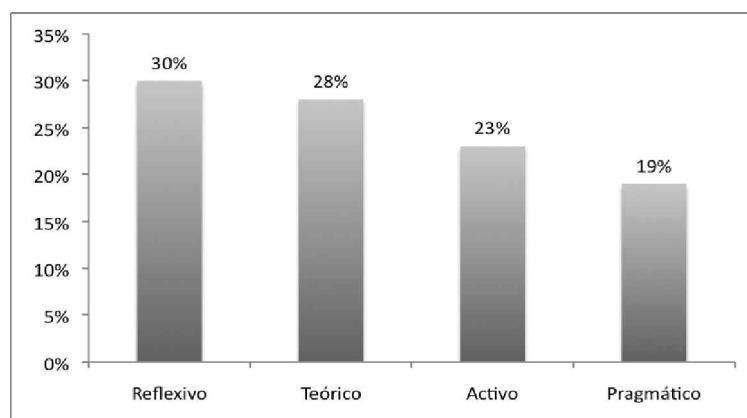


Gráfico 3. Distribución porcentual de los estudiantes de la muestra de estudio en función de su estilo de aprendizaje predominante

De igual modo, el 73% de los discentes con un estilo preferente tipo *pragmático* posee un nivel de satisfacción *alto/muy alto* con una de las actividades propuestas durante el curso académico 2007/2008 basada en la realización de un *mapa mental*. Con valores similares, en el curso 2006/2007, el 80% de los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* manifestó gran satisfacción con la realización de *e-actividades* basadas en las *búsquedas guiadas de información a través de la web*. De forma similar que el 75% de los discentes con un estilo preferente tipo *activo*. Por el contrario, el 17% de los discentes con un estilo tipo *teórico* no se mostró partidario con el planteamiento de *e-actividades* basadas en la realización de *mapas mentales*, e igualmente, el 20% de los estudiantes de estilo tipo *pragmático* con la *e-actividad* centrada en la realización de *estudio de casos*.

	Estudio de Casos			Búsquedas Web			Mapa Conceptual			Mapa Mental		
Estilo Aprendizaje	Nivel de Satisfacción											
	Alto o Muy Alto	Medio	Bajo o Muy Bajo	Alto o Muy Alto	Medio	Bajo o Muy Bajo	Alto o Muy Alto	Medio	Bajo o Muy Bajo	Alto o Muy Alto	Medio	Bajo o Muy Bajo
Activo	36%	64%	-	75%	25%	-	54%	37%	9%	33%	58%	9%
Pragmático	40%	40%	20%	80%	20%	-	62%	38%	-	73%	27%	-
Reflexivo	52%	43%	5%	50%	50%	-	54%	33%	13%	25%	63%	13%
Teórico	50%	45%	5%	71%	29%	-	64%	27%	9%	33%	50%	17%

Tabla 1. Nivel de satisfacción con las diversas prácticas individuales propuestas en la asignatura Ruralnet manifestado por los discentes en función de sus diferentes estilos preferentes de aprendizaje

Estos datos revelan la afinidad de los discentes con estilos preferentes tipo *activo* y *pragmático*, por actividades como las *búsquedas guiadas de información en la red Internet* que posibiliten la obtención de contenidos actuales próximos a una realidad concreta, así como por representación gráfica del conocimiento a través del establecimiento de relaciones conceptuales y jerárquicas entre los distintos contenidos mediante la realización de *mapas mentales*. Mientras que los estudiantes con un estilo tipo *teórico* prefieren la realización de *mapas conceptuales* (64%), al tiempo que manifiestan una satisfacción menor con el planteamiento de *mapas mentales*.

En este sentido, el análisis estadístico efectuado reveló que los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* y *activo* mostraron un mayor nivel de satisfacción con la realización de *mapas mentales* ($P= 0,020$). Al tiempo que consideraban esta actividad significativamente más útil ($P= 0,008$), a pesar de que también les suponía significativamente mayor dedicación ($P= 0,031$) que las otras, tal y como quedó patente a través del análisis efectuado mediante la prueba de *Chi-cuadrado*.

	Utilidad que perciben de la realización del mapa mental	Satisfacción general con la realización del mapa mental	Número de horas dedicadas a la realización del mapa mental
Chi-cuadrado	11,929	9,889	8,851
Gl	3	3	3
Sig. asintót.	,008	,020	,031

Tabla 2. Constatación de diferencias significativas entre el nivel de satisfacción manifestado por los estudiantes -con distintos estilos de aprendizaje- en relación a la realización de mapas mentales; su utilidad percibida; y las horas que les dedicaron, comparativamente con el resto de prácticas individuales propuestas.

A partir de estos datos, se puede inferir que el estilo de aprendizaje puede condicionar el nivel de satisfacción de los discentes con relación a las diferentes prácticas de carácter individual propuestas, puesto que, a pesar que, desde el primer momento se diseñaron actividades acordes a todos los estilos de aprendizaje, se aprecia la afinidad de los estudiantes con estilos cognitivos tipo *pragmáticos* y *activos* por actividades prácticas basadas en el diseño de *mapas mentales*, que exigen de una gran habilidad para la representación gráfica y plasmación visual de los contenidos, a través de imágenes, colores, etc.

Por su parte, al centrarnos en el estudio del nivel de satisfacción manifestado por los estudiantes en relación al trabajo colaborativo propuesto a través del *Gameproject* en los tres cursos académicos analizados, en función de los estilos preferentes de aprendizaje diferentes, observamos que en todos los casos los discentes con diversas preferencias cognitivas manifiestan su *alto/muy alto* nivel de satisfacción con la tarea grupal propuesta con porcentajes que oscilan entre el 79% y 74%.

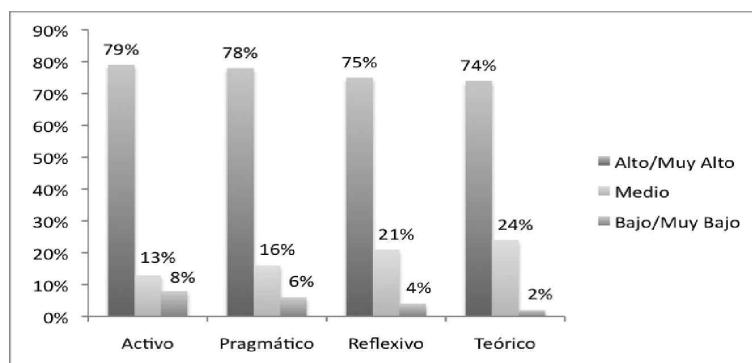


Gráfico 4. Nivel de satisfacción con el trabajo grupal propuesto en la asignatura Ruralnet manifestado por los discentes en función de sus diferentes estilos preferentes de aprendizaje

No obstante, se aprecia como los estudiantes con un estilo preferente tipo *teórico* y *reflexivo* manifiestan un nivel de satisfacción *medio* (24% y 21% respectivamente) en relación al trabajo grupal propuesto, dato que viene a confirmar el perfil cognitivo delimitado por Alonso, Gallego y Honey (1999) quienes exponen que los discentes con una preferencia cognitiva tipo *teórico* y *reflexivo* tienden a evitar: situaciones en las que deben desarrollar un trabajo con otros estudiantes, asumir el papel de líderes, exponer ideas espontáneamente para delimitar un trabajo; ya que prefieren explorar y analizar metódicamente todos los aspectos que componen un estudio global.

Generalmente, los discentes suelen adoptar aquellas estrategias con las que se sienten más cómodos e identifican como eficaces a partir de los re-

sultados formativos obtenidos hasta el momento, evitando las menos satisfactorias. Sin embargo, los discentes con mayores probabilidades de éxito académico serán aquellos que sean capaces de aprender en todas las situaciones, desarrollando un proceso cíclico del aprendizaje y potenciando los cuatro estilos cognitivos ya mencionados. Por lo que en la asignatura virtual *Ruralnet* se hizo especial hincapié en este aspecto.

Por otro lado, en relación al nivel de satisfacción general manifestado por los discentes con el desarrollo de la asignatura virtual *Ruralnet*, hay que destacar que el 84% de los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* posee un nivel *alto/muy alto*, seguidos por los discentes con un estilo tipo *activo* (79%) y *teórico* (74%), ocupando el último lugar los estudiantes con un estilo preferente tipo *reflexivo* (64%).

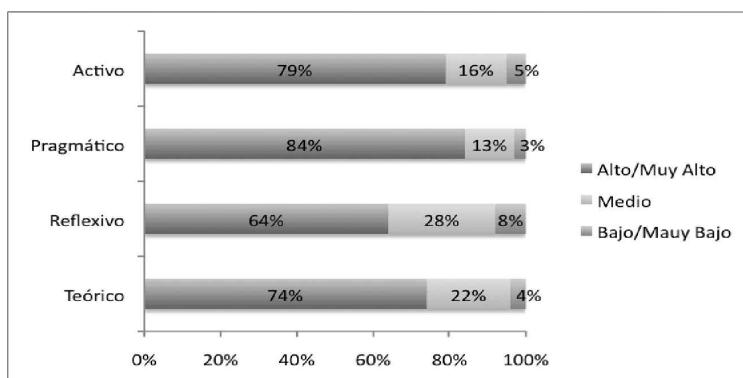


Gráfico 5. Nivel de satisfacción general manifestado por los estudiantes encuestados en función de sus estilos preferentes de aprendizaje

Al realizar el contraste estadístico sobre este respecto, se determina que los estudiantes con un estilo cognitivo tipo *pragmático* y *reflexivo* poseen un mayor nivel de satisfacción general con la asignatura cursada que el resto de discentes ($P= 0,022$).

	Nivel de satisfacción general
U de Mann-Whitney	521,000
W de Wilcoxon	1649,000
Z	-2,292
Sig. asintót. (bilateral)	,022

Tabla 3. Constatación de diferencias significativas entre el nivel de satisfacción general con la asignatura *Ruralnet*, manifestada por los discentes con diferentes estilos de aprendizaje.

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje preferente tipo *pragmático* y *reflexivo* parecen haberse sentido más cómodos con el desarrollo de la asignatura, ya que se han ofrecido elementos concretos para potenciar estos estilos de aprendizaje, a través tanto de la propuesta de actividades individuales encaminadas a resolver problemas, a obtener datos actuales y concretos, a representar gráficamente lo aprendido, ...; como de la práctica grupal, la cual les ha permitido plasmar la asimilación de los contenidos teóricos mediante el diseño de un proyecto de intervención socio-educativo de forma colaborativa, a través de la interacción constante entre los miembros de cada equipo, etc. Aspectos todos ellos que pueden justificar estos resultados.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Según los datos obtenidos, los estudiantes con estilos preferentes tipo *pragmático* y *activo* manifestaron un mayor nivel de satisfacción con la realización de *mapas mentales*. Al tiempo, que consideraban más útil esta actividad a pesar de que les suponía una mayor dedicación como consecuencia de la representación gráfica de los contenidos a través de imágenes, colores, etc.

La formulación de actividades basadas en la utilización de mapas mentales se convierten en vehículos propicios para focalizar la atención sobre aquellos aspectos relevantes de los contenidos formativos. Así, el procesamiento de la información se efectúa mediante la representación gráfica y visual de los contenidos a través de una estructura coherente y lógica, permitiendo lograr una mayor comprensión de una manera más eficaz, siendo una herramienta muy potente para el aprendizaje organizacional y significativo.

A partir de los datos recabados, se desprende que las preferencias cognitivas de los estudiantes pueden condicionar su nivel de satisfacción en cuanto a las e-actividades planteadas dentro un entorno virtual de aprendizaje. Así, a los estudiantes cuyas características cognitivas se orientan a la representación de ideas, conceptos, nociones, etc. a través de una aplicación práctica y tangible de todos los conocimientos adquiridos, la utilización y realización de actividades formativas encaminadas a desarrollar este tipo de tareas, tales como los mapas mentales, les permiten sentirse más cómodos y, en cierto modo, se involucran en mayor medida en las mismas, pudiendo influir en el nivel de satisfacción manifestado.

Por tanto, entendemos que la formulación de actividades basadas en la realización de *mapas mentales*, fundadas en la representación gráfica de la

información, puede aproximarse en mayor medida a las necesidades y preferencias cognitivas de aquellos estudiantes con unos estilos de aprendizaje concretos (pragmático y activo), y por ello, debe tenerse presente a la hora de formular *e-actividades* dentro de un entorno virtual de aprendizaje.

Igualmente, en la investigación llevada a cabo se concluyó que los estudiantes con estilos cognitivos tipo *pragmático* y *reflexivo* manifestaron un mayor nivel de satisfacción general con la asignatura cursada que el resto de discentes con otras preferencias cognitivas. Con la formulación de las *e-actividades* formativas planteadas en la asignatura se ha pretendido favorecer la implicación, motivación y actividad de los estudiantes que tienen diferentes estilos cognitivos mediante el planteamiento de una gran variedad de prácticas formativas de diversa naturaleza (representaciones gráficas, estudios de casos, etc.).

No obstante, aquellos estudiantes con preferencias cognitivas tipo *pragmático* y *reflexivo* han subrayado el hecho de que las dinámicas planteadas en la materia han sido más satisfactorias que para el resto de discentes. Por este motivo, es necesario introducir diferentes tareas que les ayuden a potenciar los diferentes estilos cognitivos, puesto que generalmente los discentes suelen emplear aquellas estrategias con las que se sienten más cómodos, y que han identificado como eficaces a través de los resultados formativos obtenidos hasta el momento. De este modo, en la asignatura virtual *Ruralnet*, se apostó por plantear *e-actividades* formativas que respondieran a las necesidades cognitivas de los discentes con diferentes estilos preferentes de aprendizaje, para desarrollar aquellos estilos de aprendizaje presentes en menor medida en los discentes, potenciar y fortalecer los ya empleados.

Para concluir, apreciamos que los datos obtenidos destacan la repercusión e influencia de las preferencias cognitivas de los discentes en cuanto al nivel de la satisfacción manifestado por éstos, las cuales pueden condicionar el éxito de un proceso formativo, en nuestro caso, desarrollado a través de un contexto virtual de aprendizaje. Las características individuales configuran una forma de aprender determinada que debe contemplarse para propiciar todo proceso de aprendizaje óptimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C.; Gallego D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Apodaka, P. y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 385-410.
- Barberá, E. (2003). *La educación red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Beran, T. and Violato, C. (2005). Ratings of University Teacher Instruction: How Much Do Student and Course Characteristics Really Matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593-601.
- Burnett, K.; Bonnici, L.; Miksa, S. and Kim, J. (2007). The development of a facet analysis system to identify and measure the dimensions of interaction in online learning. *JASIST*, 58 (11), 1569-1577.
- Cabero, J. y Román, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet.* Sevilla: Eduforma.
- Cazau, P. (2002). *Estilos de aprendizaje.* Disponible en: http://www.galeon.com/pcazau/guia_esti01.htm [consultado en 2007]
- Corno, J. y Randi, L. (2000). ¿Una teoría del diseño educativo basado en el aprendizaje autorregulado?, en Reigeluth, C. (coord.) *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Vol1. Madrid: Santillana; 305-334.
- Chang, W. (2005). The Rewards and Challenges of Teaching Innovation in University Physics: 4 Years` Reflection. *International Journal of Science Education*, 27 (4), 407-425.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2004). Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes. *Aula Abierta*, 84, 155-172.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). Gameproject: A Multimedia Presentation of A Joint Project For A Degree In Education, in Richards, G. (Ed.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007.* AACE. Chesapeake, VA, 2005-2012.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de webquest. *RELATEC: Revista Latinoamérica de Tecnología Educativa*, 7 (1), 73-83.
- Durkin, K.; Simkin, Z.; Knox, E. and Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 36-55.
- Fuentes-Guerra, M. y García, M. (2003). Los procesos de planificación en la Universidad, en Moral, C. (coord.) *Materiales de formación del profesorado universitario.* Córdoba: UCUA, 121-152.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles.* London: P. Honey.

- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Styles Inventory: Technicval Manual*. Boston: McBerand Company.
- Lin, Q. (2008). Student satisfactions in four mixed courses in elementary teacher education program. *The Internet and Higher Education*, 11 (1), 53-59.
- Lin, S. and Overbaugh, R. C. (2007). The Effect of Student Choice of Online Discussion Format on Tiered Achievement and Student Satisfaction. *Journal Of Research On Technology In Education*, 39 (4), 399-415.
- Love, S. and Scoble, R. (2006). Developing a Quality Assurance Metric: A Panoptic View. *Active Learning in Higher Education*, 7 (2), 129-141.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Molero, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELIEVE*, 13 (2), 175-190.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). *Métodos de Investigación en psicología y Educación* (3^a edición). Madrid: McGraw-Hill.
- Pascual, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: Un Estudio con Modelos Jerárquicos Lineales. *RELIEVE*, 13 (1), 127-138.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- So, H.J. and Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51 (1), 318-336.
- Summers, J.; Waigandt, R. and Whittaker, T. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29, 233-250.
- Tejedor, F. (2002). La Complejidad Universitaria del Rendimiento y la Satisfacción, en Villar, L. M. *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Editorial Kronos. Sevilla, 3-40.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 419-442.
- Villalustre, L. (2009). *Innovaciones en Ruralnet: Satisfacción de los estudiantes y competencias genéricas que perciben desarrollar en contextos virtuales*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41, 75-86.

PALABRAS CLAVE

e-actividades, trabajo colaborativo, diversidad cognitiva, contexto virtual, satisfacción de los estudiantes.

KEY WORDS

e-activities, collaborative activity, cognitive diversity, virtual context, satisfaction of the students.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Lourdes Villalustre Martínez, profesora de TIC aplicadas a la Educación en la Universidad de Oviedo. Su tesis doctoral, *Innovaciones en Ruralnet: Satisfacción de los estudiantes y competencias genéricas que perciben desarrollar en contextos virtuales* (2009), se centró, entre otros aspectos, en el análisis del nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios con diferentes estilos cognitivos a través de las actividades propuestas en el entorno virtual de aprendizaje (Premio Extraordinario 2010). Miembro del grupo de investigación “Tecn@”. Es coautora de varios libros y de diversos capítulos de libro (*Desarrollo de competencias y estilos de aprendizaje en contextos virtuales: prácticas colaborativas y trabajo autónomo en Ruralnet*, 2008; *Las competencias didácticas y tutoriales de los docentes en contextos virtuales, evaluadas por los aprendices, y sus implicaciones*, 2009; etc.), así como de numerosos artículos en revistas de impacto. Ha participado en diversos proyectos de investigación financiados por el MEC, la Universidad de Oviedo, etc.

M^a Esther del Moral Pérez, Catedrática E.U. en Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación (TICE) de la Universidad de Oviedo. Coordinadora del Grupo de investigación Tecn@: Tecnología y aprendizaje. Docente de la asignatura virtual “Educación en el ámbito rural” dentro del Campus Virtual Compartido del G9. Entre sus publicaciones destacan: *Modalidades de Aprendizaje Telemático y Resultados Interuniversitarios eXtrapolables al nuevo EEES: Proyecto MATRIX* (2009), *Experiencias Docentes y TIC* (2008), *Sociedad del Conocimiento: ocio y cultura* (2004), *Reflexiones sobre NNTT y Educación* (1998). Autora de capítulos de libros en colaboración con otros y de numerosos artículos en revistas y comunicaciones en Congresos Nacionales e Internacionales. Investigadora de Proyectos I+D financiados por MEC. Directora de la primera tesis sobre el CVC del G9 defendida por Dña. Lourdes Villalustre Martínez (Premio Extraordinario de Doctorado 2010).

Dirección de las autoras: Facultad de CC de la Educación
Universidad de Oviedo
c/ Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo (Asturias) - España
e-mail: villalustrelourdes@uniovi.es
emoral@uniovi.es

Fecha de Recepción del Artículo: 25. Enero. 2010

Fecha de revisión del artículo: 12. Abril. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 05. Mayo. 2010

11

REFLEXIONES PARA UNA REFORMA PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN, DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LA COMPLEJIDAD, LA UNIVERSALIDAD Y LA CONCIENCIA

(THOUGHTS FOR A RADICAL REFORM OF EDUCATION, FROM AN
APPROACH BASED ON THE COMPLEXITY, UNIVERSALITY AND
AWARENESS)

Agustín de la Herrán

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este artículo intenta expresar un sistema organizado de reflexiones con base en la complejidad, la universalidad y la conciencia, con la idea de servir de debate a la comunidad científica pedagógica para una reforma profunda de la educación.

ABSTRACT

This article try to express an organized system of reflections based on the complexity, universality and consciousness, with the idea of debate the educational research community for a radical reform of the education.

INTRODUCCIÓN

La ciencia genera conocimiento desde preguntas cuyas respuestas requieren datos y diseños adecuados. Pero la indagación, la relación inusual y la pregunta también constituyen una parte esencial del entramado científico, por lo que pudieran contribuir a sugerir aperturas, explicaciones, descripciones, enfoques y temas. En Pedagogía esto es particularmente importante,

aun a riesgo de que las tesis puedan resultar desconcertantes o ser rechazadas.

Lo que aquí se propone es una síntesis condensada –quizá en exceso– del trabajo de indagación y construcción progresiva realizado por el autor en los últimos diecisiete años y que se refleja en una decena de libros y una treintena de conferencias realizadas en congresos internacionales. Su hilo argumental atraviesa tres bloques, cuya breve presentación quizá pueda servir de orientación interpretativa:

- a) El primero de ellos parte de un análisis social del ser humano, deteniéndose en su condición dual y fragmentaria, exterior e interior.
- b) El segundo la relaciona con la educación e identifica una serie de dificultades y posibilidades para que ésta pueda contribuir de un modo más eficiente a la evolución humana, más allá del desarrollo o el progreso.
- c) El tercero conceptúa la ‘educación para la universalidad’ como una posible alternativa pedagógica desde una educación redefinida.

La finalidad del autor es detenerse en temas y propuestas que ha constatado que laten en la conciencia de profesionales e investigadores con alto grado de desarrollo profesional, para distanciarnos de lo que desde la educación hacemos e intentar cuestionarlo con otra perspectiva discutible.

1. UN ANÁLISIS DE LA HUMANIDAD

Un observador externo percibiría que la humanidad está fragmentada, porque se estructura sobre un sinnúmero de sistemas más o menos amplios cuyas metas primeras son sus propios intereses y rentabilidades. Esto define la ausencia de norte común que le caracteriza. Las personas se sienten más identificadas con la pieza del puzzle en que les ha tocado vivir, que con la totalidad que componen. Quizá la educación que se está desarrollando tenga algo que ver con esto. Las políticas nacionalistas (secesionistas o centralistas) e internacionalistas son parciales, y promueven una educación sesgada. No apuntan a ninguna clase de superreforma planetaria. La Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto. El resultado parece ser un gran deterioro externo e interno: un desarrollo desequilibrado, mal repartido y sin evolución que ha terminado con mucha humanidad. Por esto: “al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1988).

Y es que, desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo (Bateson). Puede que se tome literalmente el “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Machado). “Pero hay brújula” (Fernández Pérez). El norte es la evolución posible, que no puede ser más que educativa, universal e independiente. El horizonte sí cuenta en Educación. Por tanto, para una Educación futura cualquier identificación con un sistema de referencia acotado (autonómico, nacional o internacional) resulta limitada, escasa y contradictoria, porque su interés prioritario será su limitado sistema de referencia. Desde estos cotos se tienden a definir e interpretar ideas aceptadas y amplias que se apropián y parcializan. Pero la Educación no es parcial, ni egocéntrica o rentabilista, ni lo ha sido nunca, porque lo que pretende es la madurez de la persona y la ciudadanía universal, no su enanismo interior. Nosotros pensamos que la Educación no se traduce en otra cosa que en evolución del ser humano, o sea, en creciente complejidad de conciencia acompañada de reducción de egocentrismo, individual y colectivo. Todo estrechamiento, toda miopía avalada o pretendida no coincide con ningún fin de la Educación ni debiera someter el conocimiento de ningún educador. Los educadores y los científicos son los grandes tejedores del conocimiento. Si “Un investigador es alguien de talante universal” (Barbacid), ¿qué cabe decir de un educador profesional? La Educación, o es para la universalidad, o no es plenamente Educación.

Estamos en la sociedad del acceso a la información, no en la del conocimiento. Formamos parte de la sociedad del egocentrismo que algunos autores como Rojas han calificado de adolescente. Lejos queda la sociedad de la Educación. A lo largo de la historia de la enseñanza se ha propuesto varias veces con diversos matices la necesidad de una reforma educativa mundial e independiente, antecedida en parte por las propuestas de Confucio, Comenio, Kant, Herder, Condorcet, Eucken, Krishnamurti, etc. Nosotros hemos definido la necesidad de que una reforma educativa con esas características se centre en sistemas sociales y poderes fácticos anexos al sistema educativo, llegando a nutrir pedagógicamente a los medios, la familia, la política, la religión, la economía, la justicia, el ejército... (de la Herrán, 1993, 2003c). Nuestra actitud es de anhelo de evolución interior o conciencia generalizada. Podría identificarse con un proyecto que necesariamente debiera trascender los sistemas parciales y orientarse a una suerte de Educación para la Universalidad. La Educación para la Universalidad sería para nosotros asimilable a una educación centrada en la humanidad y para la evolución de la conciencia, por cierto, un constructo y un ámbito que, siendo propiamente humano y congruente con lo que desde la Educación se anhela, sigue inédito en la Pedagogía. Con todo, no es una abstracción difusa. Es paulatinamente concretable. Un modo de intentarlo es partiendo de lo que la universalidad no es esencialmente.

1.1 Formas de pseudouniversalidad y preuniversalidad

Algunos expertos no atinan, a mi juicio, a definir correctamente la 'Educación para la Universalidad', porque la confunden con otros conceptos y realidades a las que atribuyen su significado. Por ejemplo, la Universalidad no tiene por qué tener que ver con los temas transversales, con la formación de una ciudadanía democrática, con la convivencia multicultural, con que nuestro país tenga muchos Erasmus, o con que el Quijote se haya leído en decenas de lenguas durante varios días seguidos en una celebración internacional. Tampoco la educación intercultural tiene por qué estar orientada a lo universal. Pero todos estos ámbitos podrían tener todo que ver con ella, como una grada puede ser sólo un cajón o un peldaño de una escalera.

1.2 Del condicionamiento al conocimiento, de la identificación a la liberación educativa

Nuestro estado mental habitual se caracteriza por el condicionamiento (Krishnamurti) y por la limitación. Blay (2006, 70) lo concreta con gran sencillez: "Cada uno está hipnotizado ahora con unas ideas y ése es el límite." "Solamente se puede desarrollar y crecer cuando uno está fuera de todo condicionamiento, cuando uno se siente libre, y libre quiere decir liberado de condicionamientos" (Blay, 2006, 71). En primera instancia sólo podremos arreglar un motor mal montado desmontando las piezas, colocándolas bien e incorporando, en su caso, otras nuevas. Para ello antes hay que distanciarse. Las perspectivas parciales impiden comprender globalmente. Favorecen el conocimiento fragmentario, desde malos usos de la razón entre los que identificamos tres, muy empleados para adoctrinamiento y la manipulación (de la Herrán, 1997): 1) Interpretaciones de la parte por el todo. P. ej., "América" por "EE.UU. de Norteamérica". 2) Apropiaciones del todo o de lo generalmente aceptado en nombre de la parte. P. ej., "Dios" por el dios de cualquier religión. 3) Asimilaciones del todo a una categoría (parte o sesgo) egocéntrica con la que se está identificado. P. ej., "Descubrimiento" por "Genocidio" o "Guerra" por "Invasión".

La escena de los tres ciegos palpando un elefante retrata metafórica y exactamente el acontecer humano. "La visión fragmentaria de la realidad no es sólo un obstáculo para la comprensión de la mente, sino también un aspecto característico de la enfermedad mental" (Capra, 1996, 433). Todo parece indicar que, a esta época de globalización y de ausencia de norte, el apego a lo cercano y la hipertrofia de lo local se intensifican. Es lo que hemos llamado en de la Herrán y Muñoz (2002) el 'efecto de Arquímedes' aplicado a la dialéctica localismo-globalidad. Por ejemplo, mientras que España se integra en Europa, el etnocentrismo localista de los jóvenes se acrecienta, se-

gún se desprende del estudio “Informe de Juventud 2000”, del Instituto de la Juventud. Por otro lado, Rubia Vila (2003) ha señalado que el narcisismo del ser humano puede ir en aumento, porque cada vez nos estamos encerrando más y más en nosotros (personal y colectivamente), y esto puede tener repercusiones orgánicas a un nivel cerebral. Parece que el cerebro se desarrolla más hacia adentro que hacia fuera. Observaciones como éstas deberían tener algo que ver con una inexistente Neuropedagogía. Es una lástima que el ‘grado de condicionamiento etnocéntrico’, percibido como ‘lastre para la formación’ no sea medido por ningún Informe Educativo tipo Pisa. ¡Pero con seguridad se incorporará en los currícula y se acabará valorando en el futuro!

1.3. De los ‘ismos’ a lo universal

Hemos propuesto la siguiente secuencia de marcos para la convivencia educativa: monocultural, multicultural, intercultural, transcultural y universal (de la Herrán, 2002). Concuerdan con las fases evolutivas de la conciencia social de Soldevilla (1958), cuando definía una fase nacionalista, una fase internacionalista y una fase universal. Fijándonos en esta segunda sucesión, es claro que la mayor parte de seres humanos vive en la primera. Pero no sólo respecto al ‘ismo’ de lo nacional, sino a cualquier ‘ismo’. Sin embargo, lo universal no se opone a lo singular o lo peculiar. Si lo hiciera, sería una parcialidad más. Al contrario: lo necesita y lo realza. ¿Se opone el producto a la adición, el cine a la pintura, el ordenador a la máquina de escribir?

1.4. De la indiferencia a la conciencia de evolución

Ese anhelo en la subida de la escalera evolutiva humana y de la educación es imprescindible y se opone a la indiferencia, algo así como quedarse parado en el escalón, bajar de él o subir por subir. Sin objetivo –dice Mayor Zaragoza (2003): “nos vamos haciendo indiferentes, y la indiferencia es lo peor que le puede ocurrir a la juventud y a los profesores de todos los niveles educativos”. Es muy importante abrir las ventanas e incorporar el horizonte al escenario. Que no se confundan las ventanas con los espejos. Que no creamos que la imagen de fuera y del futuro tiene tanto que ver con nuestra imagen: sí y no, teniendo en cuenta que estas cosas son propias de los periquitos. “Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-” (Teilhard de Chardin, 1984, 41). Y a medida que se sube la escalera, no hay que temer al vértigo, porque la subida nada tiene que ver con el vértigo. Lo inesperado es nuestra esperanza. Sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto y esta probabilidad es justamente lo que puede cambiar y mejorar la realidad.

1.5. Quizá la educación que desarrollamos esté radicalmente equivocada y por ello no estemos ‘educando’

Si la Educación no es para la Universalidad no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el descondicionamiento, no superará la cota de la parcialidad, será que estamos adoctrinando, y nos contradiremos a la hora de mostrar la salida del laberinto formativo. Si la Educación no es para el Autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de nesciencia, de los que ya nos previno Sócrates. Si la Educación no es para la Superación de los Egocentrismos, será que no habremos aprendido nada de los grandes maestros del bien común: Lao zi, Kung zi, Buda, Yeshua, Eckhart, Maharshi, Krishnamurti, Blay... ¿Qué estamos haciendo?

2. UN PUNTO DE ARRANQUE PARA LA EDUCACIÓN: DIFICULTADES PARA EVOLUCIONAR MEDIANTE LA RAZÓN

2.1. De la desorientación social y de la educación

Hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior. A la vista de los resultados, y porque “todas nuestras acciones se basan en el pensamiento” (Krishnamurti, 1982), partimos del supuesto de que no se piensa bien. Deducimos que comprendemos mal –ignoramos también hasta qué punto-, y que lo que se cosecha es consecuencia de este mal pensar. Vamos a desarrollar la tesis de que ‘si la vida general es muy mejorable, quizá sea porque no tenemos bien educada la razón, y a lo mejor por ello la utilizamos mal’. Ahora bien, si el gran problema social es a la postre un problema de pensamiento, será que también afecta a los profesores, bien como sujetos, bien como reto profesional, y por ende a la propia educación. Sospechamos que en la Educación de la Razón pudiera radicar la base de la terapéutica humana y el proceso radical de cambio.

La educación es “energía primera de la humanidad” (Bousquet) y “origen de todo el bien en el mundo” (Kant). Si el diagnóstico fuera que está desorientada, el pronóstico sería gravísimo. Pero ésta es nuestra valoración: o está perdida o no responde a lo que aparece ante su vista. Me explico. La orientación educativa se debe basar en un diagnóstico pedagógico serio. Si de lo que se trata es de la educación de la humanidad, coincidimos con Lledó (2002), cuando identificaba así ‘el problema más grave de nuestro tiempo’: “Yo creo que el terrorismo no es ni de lejos el problema de nuestro tiempo; el problema de nuestro tiempo es la pobreza, la ignorancia, la miseria. Y no sólo la miseria real, sino la miseria mental que, por supuesto, se extiende a clases que no padecen miseria o pobreza alguna”.

2.2. Dificultades clave para evolucionar mediante la razón

a) *Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia:* “Todos somos muy ignorantes. Lo que ocurre es que no todos ignoramos las mismas cosas” (Einstein). De ahí que necesitemos a los demás (personas, colectivos e ismos de enfrente, no sólo de la misma acera). El avance del conocimiento no se verifica si no se usa bien la razón. O sea, cuando ésta no lo sostiene porque ve lo que no es o dice ser lo que no entiende. El problema instrumental no es tanto ‘saber que nada sé’ (Sócrates). Este postulado es tremadamente ingenuo, porque se basa en un acto maduro radicado en la humildad y en el pensamiento fuerte. Lo frecuente es que el propio egocentrismo impida reconocer este extremo, a saber, que no se dispone del conocimiento que se dice poseer o bien que sobre algo no se sabe (Confucio). Esto se verifica en numerosas situaciones, de las que el origen suele ser lo que denominamos ilusión de conocimiento. Podemos ilustrarlo desde dos argumentos: uno ligado a la práctica de la razón: “La racionalidad no es comprensión. Generalmente se piensa que se comprende algo porque se ha hecho un razonamiento al respecto. Grave error” (Álvarez). El segundo, relacionado con la dificultad para reconocer el conocimiento: “por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber” (Mialaret, 1975, 7). A donde conduce todo esto es a la sinfonía de la confusión, en la que late: “El conocimiento perdido en la información, la sabiduría confundida con el conocimiento” (Mayor Zaragoza, 1988, XV). Esta tesis no sólo alude a la ausencia de sentido (primera variable dependiente), sino a la indiferencia en la búsqueda del norte (segunda variable dependiente). Son dos problemas educativos complementarios, realimentados, de diferente nivel y a cual más grave.

La humildad es antesala del conocimiento, es cimiento de toda construcción más consciente y mejor proyectada. Es la capacidad que permite ser buenos discípulos (receptores y aprendices agradecidos) y, paulatinamente, mejores emisores, actores, directores y autores: tener respuestas propias pero fraguadas en el conocimiento propio, no en contenidos pegados al cerebro como pegatinas tipo ‘post it’. Pero la humildad se enseña poco y se practica mal. Tampoco la estudian ni la ven poner en práctica los aprendices de profesores. Con su ausencia, el ego desplaza a la conciencia en la persona. Como consecuencia de ello: “El hombre cree siempre ser más de lo que es, y se estima menos de lo que vale”; lo decía Goethe. La realidad es que somos insignificantes seres insustituibles.

b) *Dificultad para volver a la naturaleza:* Por un lado, puede que la crisis de pensamiento esté íntimamente relacionada –como indica Buda- con que hemos etiquetado, adjetivado, separado, definido y recortado todo. De algún modo, esa clasificación nos ha separado del objeto calificado, y esto

puede haber afectado al sentimiento directo hacia los objetos de pensamiento, que con tanta dificultad se perciben ya directamente. Es preciso recurrir a artificios como la poesía y el arte para evocar aquella comunicación original con la naturaleza, ya olvidada. O bien avanzar en la matemática hasta llegar a interpretarla como 'lógica de la naturaleza', que por tanto vuelve a unir todo: pensamiento, fenómeno y didáctica de la naturaleza, en el sentido de Comenio. Los yoes acorazados tienen con su naturaleza interior y exterior una relación de impermeabilidad que a la postre, les desconecta de sí mismos. Muchas personas no captan ya la naturaleza en el dial de su conciencia. A muchas este discurso les parece raro. A nosotros lo que nos extraña es su rareza.

c) *Dificultad para superar nuestros condicionamientos:* Decía Krishnamurti en 1982: "No podemos argumentar que no estamos condicionados; lo estamos, religiosamente, políticamente, geográficamente. Hasta que no estemos libres del condicionamiento, libres de las actividades del pensar que crea los grandes problemas, esos problemas no podrán ser resueltos". ¿Qué ocurre hoy? Que esos condicionamientos provenientes de 'programas mentales colectivos' nos piensan, prácticamente deciden por nosotros. La persona común sobre todo vive para desarrollarlos. Por tanto, es oportuno reconocerlos y actuar con lucidez en el sentido y modo que nuestra razón crítica y creativa lo decida.

d) *Dificultad para descondicionar los sentimientos:* Pongámonos en el mejor de los casos: queremos pensar bien y actuar bien. Y sin embargo, estamos "programados" y "condicionados" en el sentido de Krishnamurti (2008). Esto implica que estamos más identificados (de la Herrán, 1997) con unos sistemas, parcialidades, ismos que con otros. Esa identificación asocia dependencia, la dependencia conlleva falta de autonomía y la falta de autonomía puede tener que ver con falta de madurez. También asocia una mirada diferente, según se trate de lo propio, lo afín, lo concurrente, lo cursante, etc., que va a basar conocimientos sesgados (creencias, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc.), consecuencias a su vez de afectos apriorísticos distintos. Los resultados son flujos de sentimientos desigualmente emitidos e interpretados, en función de quiénes sean los sujetos y los objetos, y protagonizados por entero por los egos personal y colectivo. "Siento, luego existo", ha propuesto de la Herrán (2005, 66). Pero ¿cómo siento? He aquí el quid de la cuestión. En consecuencia: si sentimos tan mal, ¿cómo podemos ser capaces de imaginar que podemos pensar bien? Nótese que nos hemos referido al 'mejor de los casos', y que éste no es el más frecuente. Lo normal es creer que nuestras razones son las correctas por ser las nuestras, y que nuestro modo de actuar es el mejor posible. En todo caso, son los demás los que se encuentran en un error y como consecuencia se equivocan. Lo peor es que prácticamente todos piensan lo mismo.

e) *Dificultad para interiorizarse e indagarse*: El pensamiento débil nada por la superficie, es cortical, exteriorizante, rechaza profundizar, le repugna autocuestionarse o dudar de sus seguridades, y cuando lo hace tiende a rebotar, porque sus recursos (con frecuencia generalizaciones, prejuicios, estereotipos, etiquetas...) están llenos de aire y flotan.

f) *Dificultad para colocar el interés particular en función de la Humanidad*: Por desgracia la vida cotidiana o las noticias de los telediarios traen ejemplos de esto todos los días. Un ejemplo extremo: En abril de 2003, durante la segunda invasión de Iraq todo el país era desvalijado por todos. Hasta que llegó el turno del saqueo al Museo Nacional de Iraq, patrimonio de la Humanidad, por contener vestigios de la cuna de la civilización. Sin embargo, lo único que los marines tenían orden de defender con sus vidas fueron los pozos de petróleo. Pues bien, este ejemplo es menos extremo de lo que parece: cámbiense sus contenidos, sus protagonistas y su nivel de gravedad y aterrizarímos de nuevo en la cotidianidad. “Patria es Humanidad”, dijo José Martí, pero todavía no lo hemos entendido.

g) *Dificultad para sentir la Humanidad en sí y en otros*: El pensamiento humano ha perdido densidad y orientación humanística. Es como si sufriera de osteoporosis de humanidad. El resultado general, lo que salta a la vista es que: “Al mundo en que vivimos le falta corazón” (Pinillos).

h) *Dificultad para sentir la universalidad y desarrollarla*: La universalidad no se siente y por eso lo que se siente de un modo hipertrófiado es la parcialidad. La universalidad en el sentir, en el pensar y en el hacer puede equivaler a actuación desde la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) para la posible evolución humana, y no hacia o para la propia parcialidad a costa de cualquier cosa. Y se puede pretender, al menos en parte, activando nuestra parcialidad realzada, entendida como desarrollo de la capacidad de completar nuestro egoísmo. ¿Se puede completar un egoísmo? Sí, y de hecho no es infrecuente el egoísmo que, sin dejar de serlo, incorpora la utopía humanista. Lo decía Salmerón y Alonso, cuando hablaba de la necesidad de “poner siempre el egoísmo al servicio de los grandes ideales y de los grandes fines humanos”.

i) *Dificultad para sentirnos parte de una Humanidad en evolución*: Nuestra vida no acaba en nosotros, sino en los demás y en el futuro de la historia. Por eso y por nuestra incompleción es por lo que somos ‘seres históricos’. Pero el cambio mayor del futuro de la historia que en el presente vivimos no es tanto biológico como noológico o, mejor, noosférico (Teilhard de Chardin), completamente dependiente de la educación y de la (auto)formación, por tanto del todo enraizado en la complejidad de conciencia individual y colectiva y en la consecuente reflexividad adquirida en el duro curso de la

evolución biológica y educativa. Ahora bien, si de evolución se trata, su orientación lógica es a mayor cooperación y a mayor convergencia y sentimiento de unidad en la diferencia. El pensamiento parcial, prejuzgante, dual, egocéntrico, narcisista... tiende a bloquear, agravar y debilitar las posibilidades y realizaciones de esa convergencia y de ese sentimiento de evolución cooperativa, desarrollada más allá del ego. El pensamiento fuerte equivale en este contexto a aquel que puede ser total y parcial a la vez, pero poniendo en función de la cooperación y de la evolución conjunta los intereses parciales.

j) *Dificultad para la ética:* No nos referimos a la ética exógena o sea, la que se asocia a un ismo: bien basada en normas con las que se establece una relación de identificación, bien en las posibles consecuencias de las actuaciones que desarrollan un programa mental compartido. Frente a ésta y a otro nivel de complejidad quizás más elaborado aparece otra clase de ética, que llamamos endógena, según la cual los actos se desarrollan según el conocimiento propio que genera una conciencia capaz de ver más allá del ego. Lo que suele ocurrir es que la conciencia relativa no se libera del todo del ego. Y 'el resultado de haber pensado bien' con que podría identificarse la ética, acaba por ser manipulado y egocentrizado porque las relaciones narcisistas, la falta de humildad, la dificultad de contemplarse desde fuera, autocriticarse y la dificultad para rectificar, entre otras, así la pueden lastrar. Con todos los riesgos, proponemos un cambio en la consideración de la ética comprendida como proceso básico de conciencia. Si la ética resulta del buen pensar, y ese razonar bien tiene algo que ver con la fiabilidad y la belleza ordenada de las cosas y de los fenómenos, quizás la lógica, comprendida como "método con que la razón ejerce su función" (González Jiménez) pueda comprenderse como "la forma más elegante de la ética" (Fernández Pérez). El resultado devuelve a la naturaleza una belleza acrecentada.

2.3. Posibilidades (auto)educativas

Nuestro gran recurso para salir de esta enorme crisis silenciosa no es otro que "conocer y reconocer", comprendidos a la vez como placer y como facultad del ser humano (Humboldt). ¿Y qué es conocer? Desde una perspectiva pedagógica, relacionar significativamente, con la intención de crecer interiormente y de mejorar la sociedad. El antecedente del método está en las últimas palabras que Buda dirige a su discípulo Ananda: "Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que la doctrina sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño" ("Mahaparinibbana Sutra"). El andamiaje del método que comentamos ya nos lo enseñó Kant, quien en su "Lógica" apuntaba a la ne-

cesidad de pensar por uno mismo y de hacerlo de un modo competente. Esto no significa soledad o aislamiento, sino orientación del conocimiento a la propia formación. Laín Entralgo lo explicaba así: "Mi biblioteca es imprescindible, pero todos los libros que puedo consultar los pongo en función del texto propio". Para construir el propio conocimiento es preciso abrirse, escuchar y conocer bien lo que han aportado los demás, en especial los mejor conocedores. Pero haciéndolo desde el movimiento evolutivo personal. Por tanto, no desde el sesgo, desde el estante o desde el caballito de tiovivo al que uno se aferra y del que no se quiere bajar, aunque se haga de noche, aunque se acabe la feria.

Nuestro potencial depende del uso que hagamos de nuestra razón: "La naturaleza nos ha dado semillas de conocimiento, no el conocimiento mismo" (Séneca). Entre potencia (biológica) y resolución media el ejercicio, el estudio, el esfuerzo, el cultivo personal, la apertura, el anhelo de unidad.... El maestro González Jiménez dice que "el conocimiento se nutre de dos fuentes: la dieta y más conocimiento. Por eso, el conocimiento llama siempre a más y mejor conocimiento". Así, del conocimiento depende que el mismo conocimiento se desarrolle. Pero necesita de la comunicación educativa para ello: no hay aprendizaje sin enseñanza.

¿Con qué fin podemos avanzar? Como se ha dicho, con el de obtener el mejor conocimiento, que incluye la ética, la inquietud por el conocimiento e implica la estética. El mejor conocimiento es aquel que desemboca en uno o los destinos siguientes: evolución personal y evolución universal, que se encuentran a mitad de camino en la evolución humana. A estos destinos se llega a medida en que se supera el propio egocentrismo, que es el abono y el substrato o nutriente del pensamiento débil (de la Herrán, 2003). Por tanto, la consigna kantiana sigue siendo válida: 'hay que fortalecer el pensamiento'. Con este enfoque puede hacerse realidad la realización del fin de la educación en uno mismo: "Dirigir con sentido la propia vida" (Giner de los Ríos). O sea, como diría Gascón, otro maestro, dando por hecho que la vida nos empuja, pero que es posible aprender a manejar el timón.

3. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

3.1. Un punto de partida: Dialéctica singularidad-universalidad

A los 5 años, aproximadamente, el niño suele ser capaz de formar dos conceptos esenciales para su madurez personal: la muerte y la humanidad, y de concebir a esta última como una entidad real más concreta y relevante

que cualquiera de sus partes. O sea, el niño, que nace como un ser no-parcial, puede volver a ser universal. Tiene la capacidad de pensar en global y actuar en local. Pero se le sustituye su potencia, que se tiñe de un color distinto, más o menos deslumbrante, y se le identifica con tribus, ismos y sistemas egocéntricos de menor o mayor radio e historia. Lo que sí pierde, casi irreversiblemente, es el centro. El borreguismo cambia siempre el baricentro por dualidad y sesgo. De este actuar se desprende, por ejemplo, que se reconozca que el niño tenga derecho a un nombre y a una nacionalidad¹ y a todos nos parezca muy normal que, a lo que tenga derecho, sea a una limitación, y no a la capacidad de trascender ese derecho limitante para poder considerarse universal, o sea, parcial y total a la vez.

No se trata de pretender que la tribu-toda eduque, sino de que la tribu entera antes se eduque, y que desde ese cultivo resulte la desidentificación de su tribuidad (o ego-tribal), para la reidentificación en la Humanidad, y aprenda a actuar no tanto hacia sí, sino desde sí² misma, para la posible evolución humana. Obviamente, antes deberá redefinirse la propia Educación, hoy vagón de cola dual, y cambiarse desde su raíz, para que otra nueva Pedagogía de la Conciencia pueda motivar a otros poderes fácticos hacia un proyecto de unidad humana posible, más allá de himnos, banderas, logotipos, particiones e ismos.

La opción más universal será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc. Los sistemas educativos nacionales e internacionales deberían pretender superar su conciencia sistémica (egocéntrica) y pasar a transformarse en “sistemas maduros” (de la Herrán, 2004). En este sentido recordamos a Delors et al. (1996, 162) cuando decía: “Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido [...] a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente.” Previamente, estamos proponiendo: “la necesidad de trascender el concepto de ‘nación’ y de ‘nacionalidad’ a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana” (García Garrido, 1986, 37), toda vez que los sistemas educativos tienen una raíz marcadamente nacionalista (García Garrido, 1997).

Con todo, si la universalidad es verdadera, incluirá los niveles de complejidad anteriores, so pena de ser una dualidad más. Así, la identidad - condición de salud social-, no se pierde, pero la identificación -dependencia, o sea, falta de autonomía, luego falta de madurez- se educa y suelta lastres, de modo que: “La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia” (Teilhard de Chardin). Insistimos en esto: el acceso (auto)educativo a la universalidad no requiere abandonar lo parcial. Desde la complejidad más enri-

quecida se hace posible acceder a todo lo que engloba y a sus combinaciones. Por lo tanto, a lo más complejo se aproxima lo más completo y capaz, que es lo menos parcial, lo más integrador, profundo, amplio, humano, y, en definitiva, lo más universal. Por esto decía Aristóteles que “no hay más ciencia que la de lo universal”, Pascal que: “Lo universal es siempre mejor”, el físico Bohr que “la cuestión de la unidad del conocimiento está íntimamente vinculada a la prosecución de una comprensión universal, destinada a elevar la cultura humana”, o el crítico Young (1993, 12) que “La universalización y la evolución coinciden.” En esta tensión evolutiva, lo fragmentante resulta necesario para una construcción equilibrada más allá del ego. Pero, ¿y el dolor o la tristeza ligada a esa desidentificación de lo parcial? No más –decimos nosotros– que dejar atrás la suma o la calculadora para hacer uso del producto o el ordenador. Y es que los niveles de complejidad más avanzados realzan lo anterior, no lo relegan. Por tanto, siempre que se precise se sumará, verificándose incluso que, cuando se multiplique bien, se sumará mejor.

3.2. Otras premisas de una Educación para la Universalidad

a) *Idea de Educación.* La Educación es la energía primera de la Humanidad, útil no sólo para crecer, sino para repararse. Su fin último es la evolución humana o complejidad de conciencia generalizada. Requiere superar el confesionalismo y el laicismo para alcanzar el evolucionismo, al que se llega si, además de desarraigar las doctrinas religiosas de la educación pública, se hace lo propio con los nacionalismos, los etnocentrismos y en general todas las identificaciones organizadas incapaces de evitar la inducción de egos y narcisismos colectivos a través de la enseñanza. Así pues, requiere aprender a interpretar la parcialidad definitoria de los ismos, así como el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación y la convergencia que trae el conocimiento.

b) *Accesos a la universalidad:* A la universalidad se accede por dos caminos principales, no excluyentes: 1) Externo: Enseñar desde pequeños a los niños y jóvenes a colocar los propios intereses (de los sistemas parciales: personales, locales, comunitarios, nacionales, internacionales, etc.) en función de un vector más amplio, el de la evolución humana. Cuando los límites del entorno físico y emocional se amplían suficientemente, se desemboca en la universalidad. 2) Interno: Puede ser causa o consecuencia del autoconocimiento.

c) *Más allá de la transversalidad:* No toda necesidad social se demanda. Esto ocurre con varios temas perennes (temas radicales) cuya desembocadura natural es la Universalidad (de la Herrán y Cortina, 2006): 1) El ego(centrismo) humano, como clave del desempeoramiento individual, gru-

pal y social. 2) El autoconocimiento, como el más importante aprendizaje. 3) La complejidad de la conciencia desde el conocimiento, como enfoque para el desarrollo de la capacidad sobre la que radica la evolución interior. 4) La evolución interior, como consecuencia de la reducción de ego e incremento de conciencia. 5) La humanidad, como contenido del que es preciso hablar y pensar o, como diría Eucken, la única realidad. Es conveniente la consideración permanente y protagonista del concepto y el fenómeno de la humanidad, dentro de las reformas educativas parciales de cada sistema, históricamente nacionalista. Su finalidad sería que las personas, desde la primera infancia, puedan empezar a sentirse más totalidad que parcialidad, más persona que etiqueta. Esto sólo será posible si aprenden a morir a sus identificaciones duales para renacer en lo universal. 6) La convergencia y la cooperación no selectivas (no-narcisistas), como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc. 7) El lenguaje universal como inversión para el mejor aprovechamiento de la energía humana. A dos o tres generaciones vista, supondría ganancia en comprensión y en unidad, y el fin de los imperialismos lingüísticos actuales. 8) El amor como conciencia aplicada, y la conciencia, como amor aplicado. 9) El prejuicio y el odio, como lastres relacionados a soltar a través del conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común –y no sólo con alianzas egocéntricas y defensivas-. 10) La duda, como soporte más fiable del saber y aprendizaje orientado a un mejor uso de la razón. 11) La muerte, como clave de una más realista y consciente orientación y de la vida.

d) *Formación del profesorado:* La actual formación del profesorado es escasa y superficial. Proponemos un compromiso docente con la transformación social y el mejoramiento de la vida, comenzando por la innovación más importante: el cambio interior, desde la indagación y el incremento de reflexividad, obviamente más allá de la investigación-acción. Para ello proponemos profundizar en ella desde tres líneas de trabajo: el primero estaría hoy incompleto y los otros dos, inéditos (de la Herrán y González, 2002): 1) Formación técnica y crítica: temática, psicológica y didáctica. 2) Mala praxis técnica y de origen personal (25% y 75% de los errores habituales, respectivamente). 3) Madurez personal centrada en la conciencia, el autoconocimiento y la coherencia, o sea, “primero hacer las cosas y después hablar de ellas” (Confucio). Desde ahí, educar desde la ejemplaridad.

e) *Otras orientaciones para la formación:* 1) Desarrollo de didácticas fundamentadas en la idea de ser completos para ser más, y a su vez para ser mejores, en lugar del exclusivo ser competentes para el bien-estar, y a su vez para ser felices a que, en última instancia, se conduce a los educandos, teniendo en cuenta que ambas pretensiones son compatibles. 2) Trabajo desde didácticas negativas, o sea, centradas en un enfoque de lastres, basado en capacidades con cuya pérdida se gana. 3) Hincapié en la responsabilidad in-

herente al hecho de existir, y el derecho-deber de contribuir constructivamente al mejoramiento de la vida. 4) Comprensión del significado esencial de toda conducta presente o ausente: nada de lo que se hace se pierde. Todo trasciende. Pero las ideas se aprovechan más cuando se está preparado para comprenderlas. 5) Aprender a manejar el sufrimiento: toda negatividad existencial tiende a transformarse en positividad esencial. 6) Aprender a amar (como causa y efecto de incremento de conciencia y de reducción de egocentrismo) y a contribuir al proceso creciente de amorización de la humanidad. 7) Aprender a perder el miedo a la muerte, por su significado en el marco dinámico de la evolución. Cada muerte es un paso hacia la noosferización o evolución humana en proceso de reconocimiento autoconsciente. Desde la evolución humana, entendida como el paso del ego parcial a la conciencia universal, la muerte cobra un sentido nuevo: pasa de ser un epílogo o un fin para mí y lo mío, a un prólogo para los demás, tanto más enriquecedor cuanto más y mejor hayamos trascendido. 8) Cultivo de la autoconciencia de ser en y para la evolución: “el hombre no es más que evolución que se hace consciente” (Huxley). 9) Aprender a pensar, actuar y promover la condición humana más allá de toda cualificación o calificación proporcionada por toda opción parcial que nos impida hacernos sentir cooperadores-sin-más-y-sobre-todo, en un proceso compartido y convergente de construcción no-fragmentada o universal del mundo. 10) Aprender a aprender del sentido de todo lo pasado, tomado como referencia optimista para todo lo futuro, a modo de deber de memoria aplicada. 11) Aprender a tomar conciencia de la universalidad a priori de todo ser humano.

4. PRÓLOGO EPILOGAL

Formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un ser que todavía no se reconoce, pero cuya autoconciencia va en aumento. Cobra forma y se realiza, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos y los sistemas educativos egocéntricos (quietistas y fragmentarios) y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la conciencia de universalidad. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una nueva educación, no tanto centrada en el qué, el cómo y el cuándo, sino en el quién y el para qué más ambiciosos. “¿Quién y para qué?” Éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los qués y los porqués. El presente, cuál y cómo está siendo el resultado. La respuesta al para qué se realiza supeditando pasado y presente al futuro, y ese futuro a la global evolución humana, sin etiquetas, sin califi-

caciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El quién es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas. Esta pretensión ratifica que: "La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona" (Delors, 1996), porque, así como entre la espiritualidad y el conocimiento media la conciencia humana, entre la conciencia ordinaria y la universalidad se enraízan los corazones concretos, sociales e individuales, verdaderos superconductores de humanización posible.

NOTAS

1. Declaración Universal de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.
2. Esta diferencia preposicional se nos antoja decisiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blay, A. (2006). Ser. *Psicología de la auto-realización* (2^a ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2^a ed.). Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (1997). Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares, en Fundación Santillana *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana, S.A.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2002). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2, 25 - 32.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71 - 109.
- Herrán, A. de la (2005). Una Terapéutica para las Reformas Educativas. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 165, 22 - 25.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lledó, E. (2002). El Profesor Feliz. *EPS*, 10 - 16.
- Mayor Zaragoza, F. (1988). Prólogo, en Laszlo, E. *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Presentación del libro *Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Mialaret, G. (1975). Prefacio, en Morin, E. *Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento (Libro primero: Antropología del conocimiento)*. Madrid: Cátedra.

- Rubia Vila, F. (2003). Neurobiología de la Experiencia Mística. La Muerte en los Sueños y la Imaginación. Conferencia V Congreso de Psicología Transpersonal *Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte*. Alboraya, 29 de mayo al 1 de junio.
- Soldevilla, D. (1958). *El ser uno-trino. La historia como ontología. La ciudad mundial*. Madrid: Talleres Tipográficos del Instituto Editorial Reus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

PALABRAS CLAVE

complejidad, universalidad, conciencia

KEYWORDS

complexity, universality and consciousness

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Agustín de la Herrán. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación: Formación del Profesorado, Pedagogía de la Muerte, Educación de la Conciencia, Creatividad Aplicada a la Enseñanza.

Fecha de Recepción del Artículo: 16. marzo. 2010

Fecha de revisión del artículo: 05. mayo. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 10. junio. 2010

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ESTUDIOS OFICIALES DE DANZA Y EN EL FOLKLORE¹

(VALUES EDUCATION IN THE OFFICIAL DANCE STUDIES AND IN FOLKLORE)

Rosario Rodríguez Lloréns

Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana

RESUMEN

Con la intención de subsanar la incoherencia que presentan actualmente los estudios reglados de danza, en cuanto a las excelentes posibilidades educativas que ésta puede brindar al ser humano y la carencia en formación en valores que a menudo se observa en las aulas de los centros oficiales, se realizan dos estudios descriptivos en dos ámbitos diferentes de la enseñanza de la danza: el oficial y el tradicional. La información obtenida fundamenta el planteamiento y desarrollo de una intervención educativa, que tiene como objetivo la elaboración de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*, que se presenta finalmente como valiosa herramienta educativa, apta para la enseñanza de la danza en los estudios oficiales.

ABSTRACT

In an attempt to rectify the incoherence which currently shows the regulated dance education, in terms of the excellent educational opportunities that it can provide to the human being and the gap in education in values that is often observed in the classrooms of the learning official centers, two descriptive studies are developed in two different areas of dance education: official and traditional. The information obtained is the basis of the raising and development of an educational intervention that aims the elaboration of the "*Didactic Proposal for Dance Education in Values (DEV)*", which is introduced as valuable educational tool, suitable for dance education in official studies.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta surge en el marco donde confluyen dos grandes pasiones que me han acompañado a lo largo de mi vida: la danza y la enseñanza. Precisamente, el amor por la danza, el interés por convertir su enseñanza en una ocasión de enriquecimiento completo para los alumnos que asisten a las clases de esta disciplina artística y la preocupación producida por el hecho de comprobar que los alumnos de los estudios oficiales presentaban una tendencia a la rivalidad y el egocentrismo que se acentuaba con el paso de los cursos al llegar a los estudios profesionales, fueron los puntos principales que motivaron la realización de la investigación.

Hasta ahora, la danza ha sido estudiada principalmente desde el punto de vista histórico y también desde la perspectiva de la evolución de la técnica y la coreografía, en forma de tratados y manuales de danza. El hecho de abordar un estudio científico de la danza desde el punto de vista educativo, resulta muy oportuno dada la escasez de investigaciones acerca de esta disciplina en general, y de la enseñanza de la misma, en particular.

Por una serie de complejas circunstancias legislativas, los estudios de danza en el marco de los estudios superiores, no se implantaron en España hasta ya iniciado el siglo XXI en el que nos encontramos², y este hecho ha dificultado el desarrollo de una labor de investigación que hubiera podido colaborar en el avance de los diferentes campos en los que la danza se ubica. La investigación realizada desea contribuir a la mejora del ámbito de la formación pedagógica del profesorado de danza, tanto de los actuales maestros como de aquellos alumnos que se están preparando para serlo en la especialidad de Pedagogía en el Grado en Pedagogía de la Danza.

La presente investigación, tuvo su antecedente en un trabajo previo titulado *La competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*³. Los resultados de esta primera investigación, que se limitó al Grado Elemental y al profesorado de los centros oficiales de la ciudad de Valencia, evidenciaron que se otorgaba la prioridad a la formación técnica y artística del alumnado frente a la educación en valores del mismo, demostrándose que en la medida en que el profesorado daba más importancia a la formación en valores de los alumnos, disminuía el fomento de la competitividad en las clases y viceversa. Tras estos resultados se decidió seguir investigando en esta dirección, ampliando el campo de estudio al Grado Medio⁴ de danza y la muestra al profesorado de las tres provincias de la *Comunitat Valenciana*. Igualmente, se consideró interesante analizar el contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore⁵, con la esperanza de encontrar en este ámbito aquellos valores que, inherentes a la danza, han acompañado a la humanidad desde sus comienzos.

Si se comprobaba que los estudios oficiales de danza presentaban una carencia formativa en valores y, además, se podía hallar en la práctica y transmisión de la danza tradicional del folklore la educación moral anhelada, entonces se estaría en disposición de aplicar todo lo estudiado en la mejora de la educación en valores del alumnado en la enseñanza reglada de la danza. Siguiendo a Pring, (2005, 158-159), estaríamos ayudando a nuestros alumnos a desarrollar, además de las habilidades de la danza, otras cualidades, como podrían ser las “*cualidades morales y personales* que podrían dirigir el uso de esas habilidades”.

1. OBJETIVO Y PLANTEAMIENTO

La finalidad última, planteada al abordar esta investigación, se orientaba a elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora.

Tal como plantea Bouché (2003, 100), la educación se entiende como una educación en valores⁶ orientada “en vía siempre de lo valioso” desde todas las dimensiones de la persona, debiéndose establecer previamente qué valores son los que conforman esa persona ideal y cuál es el significado del término *valor*. De entre las muchas definiciones adecuadas de este concepto, destacamos la propuesta por Marín Ibáñez (1976, 14-21): “El valor es la perfección o dignidad que tiene lo real o que debe tener y que reclama de nosotros el adecuado juicio y estimación”.

Esta investigación parte de la premisa de que el aprendizaje y la práctica de la disciplina de la danza, integrada en la educación artística, pueden contribuir a enriquecer el proceso educativo del ser humano como persona. Este proceso, así entendido, se considera inherente al ser humano en dos sentidos, el primero porque sólo los hombres educamos a nuestros semejantes y, el segundo, “porque únicamente podemos desarrollar una existencia plenamente humana si hemos tenido la oportunidad de acceder a la educación” (García Amilburu, 2003, 209).

No obstante, con el objeto de fundamentar este supuesto, el desarrollo de la investigación se inició con la elaboración del marco de referencia teórico en el que se efectuó un recorrido por la Historia de la danza, primariamente en cuanto a su evolución y más adelante, en cuanto a la enseñanza de la misma tanto en el ámbito oficial como en el contexto del folklore, en España y en la *Comunitat Valenciana*⁷. Este estudio preliminar permitió comprobar dos circunstancias importantes para la investigación: 1º Que se han atribuido a la danza funciones muy importantes en la educación y forma-

ción moral del ser humano, pero también que el surgimiento de la danza profesional vino acompañado de la aparición de la competitividad entre los bailarines y que la danza corre el peligro de convertirse en un mero despliegue de proezas e inusitadas habilidades cuando se maximiza la importancia de la formación técnica del bailarín en detrimento de su formación artística y moral; 2º Se observó que la enseñanza y práctica de la danza en el folklore seguiría cumpliendo en la actualidad una clara función social trasmitiendo una serie de importantes valores tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia o la unidad.

Sobre la primera de estas circunstancias, conviene resaltar que las enseñanzas artísticas, en sus diferentes ámbitos, han sido consideradas por numerosos autores como un medio óptimo para la educación de las personas, resaltándose diversos aspectos:

- Los beneficios educativos que el alumnado obtiene desarrollando su expresión a través de la educación por el arte (Read, 1986).
- El desarrollo que las enseñanzas de las artes producen en el juicio crítico de los alumnos abriendo sus mentes hacia otras realidades posibles (Eisner, 2002).
- La influencia que la educación artística tiene en el aumento de las fuentes de referencias de los niños que desarrollan así su capacidad creadora, su madurez y desarrollo general, convirtiéndose en individuos bien adaptados a su medio y capaces a su vez de mejorarlos creativamente en el futuro (Vygotskii, 1982 y Lowenfeld, 1961).
- La relevancia de la educación en el arte en la evolución de la percepción visual y el posterior desarrollo de valores emotivos, sensitivos y psicológicos (Armheim, 1967).

Asimismo, el comunicado emitido en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado en Baleares en el año 2007, señala que las Enseñanzas Artísticas, entre las que se encuentra la danza, tienen una importancia extraordinaria “para la formación y el bienestar de las personas, por el conjunto de valores cognitivos, afectivos y de estímulo de las capacidades expresivas, creativas y emocionales que aportan” así como contribuyen a “los valores sociales, siendo instrumento de socialización, de comunicación, de inclusión, de participación”.

En cuanto a la segunda circunstancia constatada en el marco teórico, acerca del beneficio del estudio y la práctica de la danza del folklore, destacamos que el valor pedagógico del patrimonio fue reivindicado por el Con-

sejo de Europa en su *Recommendation N° R (98) 5*, relativa a la *pedagogía del patrimonio*, apreciada como “medio privilegiado de dar sentido al futuro mediante una mejor comprensión del pasado”. Ya en 1995, en el *Seminar de Brussels* del Consejo de Europa, se animaba a desarrollar en los jóvenes, a través de actividades de educación del patrimonio, el interés por luchar “contra todas las formas de intolerancia y de participar activamente en la construcción de una sociedad europea basada en valores comunes, caracterizada por la democracia, la tolerancia y la solidaridad”.

La enseñanza de la danza y bailes tradicionales forma parte actualmente de los planteamientos curriculares de la *Comunitat Valenciana* en la Educación Infantil, en las áreas de los Lenguajes: comunicación y representación; en la Educación Primaria, en las áreas de conocimiento de la Educación Artística y la Educación Física; y en la Educación Secundaria Obligatoria, en las materias de la Educación Física y la Música. Estas propuestas concuerdan con la opinión de Pujol y Serra (1998, 13), para el que la enseñanza de la danza tradicional, está recomendada en el currículo de Música, por “la adecuación del movimiento corporal al estímulo sonoro” y en la Educación Física, porque la danza es “un lenguaje que se percibe y expresa a través del cuerpo a partir de su propio movimiento y de su respiración, en el tiempo y en el espacio”.

Tras la elaboración del Marco teórico, este trabajo se estructuró en tres partes: la Fase Descriptiva, la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y la presentación de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*.

2. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA FASE DESCRIPTIVA

En el desarrollo de la Fase Descriptiva se analizó, por una parte, la enseñanza de la danza en los estudios oficiales en un marco amplio buscando establecer con mayor certeza si los resultados obtenidos en el trabajo citado *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*, son representativos de este contexto educativo y, por otra, la enseñanza de la danza en el folklore intentando descubrir cuáles son las características educativas beneficiosas que están presentes en ella que puedan ayudar a lograr el objetivo último del estudio.

2.1. Diseño de investigación en el ámbito de la enseñanza oficial de la danza

Este primer diseño, se enmarcaba en el paradigma empírico-analítico, escogiéndose como método de investigación la realización de un

estudio descriptivo sobre el profesorado de danza en referencia a la transmisión de valores en sus aulas y el fomento de la competitividad en las mismas.

Se establecieron como variables del estudio las siguientes: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, todas ellas consideradas *valores a transmitir* y Fomento de la Competitividad, entendida como un *contravalor*.

El planteamiento del estudio descriptivo de los estudios oficiales de danza continúa con la formulación de las hipótesis del estudio, que apuntan a la existencia de un desequilibrio en cuanto a la importancia que el profesorado de los estudios oficiales de danza concede a la formación técnica y artística del alumnado en detrimento de la transmisión de valores morales, por una parte, y hacia el descenso de la importancia que este mismo profesorado confiere en el paso del Grado Elemental al Grado Medio, a la variable Formación en Valores frente al aumento de las variables Formación Técnica, Formación Artística y Fomento de la Competitividad, por otra.

Para la obtención de la información pertinente que posibilitara la comprobación de estas hipótesis se construyó un instrumento original de medida el *-Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)-*, aportación muy provechosa tanto para este estudio como para posibles investigaciones futuras, dada la carencia actual de herramientas de evaluación para la danza.

El *Cuestionario-CVCD*, que fue aplicado al profesorado de los centros de estudios oficiales de danza de las tres provincias de la *Comunitat Valenciana*, contiene los ítems correspondientes a las cuatro variables citadas, presentados de forma aleatoria. Los ítems suponen la definición operativa de cada uno de los indicadores representativos del sentido de las variables a las que pertenecen y están redactados siguiendo las directrices de la construcción de instrumentos tipo *Escalograma de Guttman* (García Ferrando, 1986). En este tipo de cuestionarios, los ítems se redactan de manera que expresen de forma creciente una actitud favorable hacia la variable representada en el continuo, de forma que, si una persona responde que está de acuerdo con un ítem debería estar de acuerdo con todos los ítems que están por debajo de ese ítem en el continuo.

Con la intención de profundizar en la obtención de escalas de posicionamiento del profesorado de danza, en cuanto a la importancia que éstos dan a los diferentes valores y contravalores que se fomentan en las clases, por un lado, y de comprobar que el cuestionario elaborado cumplía los

requisitos de validez y fiabilidad requeridos para la investigación, por otro, las respuestas del profesorado de la muestra se analizaron con el programa MINISTEP según el modelo de Rasch, para las cuatro variables del estudio.

La técnica de Rasch aproxima los puntajes crudos a puntajes lineales obteniendo una escala lineal de datos estándar, aptos para la aplicación de las operaciones matemáticas significativas para el estudio.

El *Cuestionario-CVCD* superó las diferentes pruebas de fiabilidad y validez, cumpliendo las dos características principales del modelo: *la suficiencia de la puntuación total*, que sostiene que en la respuesta de una persona a un ítem solamente influyen dos parámetros: la dificultad del ítem y la habilidad del sujeto respondente (Wright y Stone, 1998) y la *condición de la unidimensionalidad*, pues se asume que los ítems de la prueba responden ante indicadores de la misma variable (Oreja Rodríguez, 2005).

El análisis realizado posibilitó la elaboración de unas Tablas de Conversión que permitieron asignar a cada una de las puntuaciones iniciales de las respuestas de los profesores una puntuación final lineal para cada una de las variables, con lo cual el *Cuestionario-CVCD* quedó configurado como un instrumento de fácil utilización e interpretación. Las medias de estas puntuaciones finales se muestran en la siguiente Tabla 1:

VARIABLES	GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Formación Técnica	78,4	18	90,9	13,1
Formación Artística	72,7	16,3	87,4	13,4
Formación en Valores	73,5	15,5	68,2	11,5
Fomento de la Competitividad	33,7	13,2	40,9	9,7

Tabla 1. Puntuaciones medias finales y desviaciones típicas de los profesores en los Grados Elemental y Medio

Con estos resultados se hizo una comparativa de la importancia que los profesores atribuyen a la trasmisión de los diferentes valores y contravalores tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio de danza, que podemos observar en los siguientes Gráficos 1 y 2:

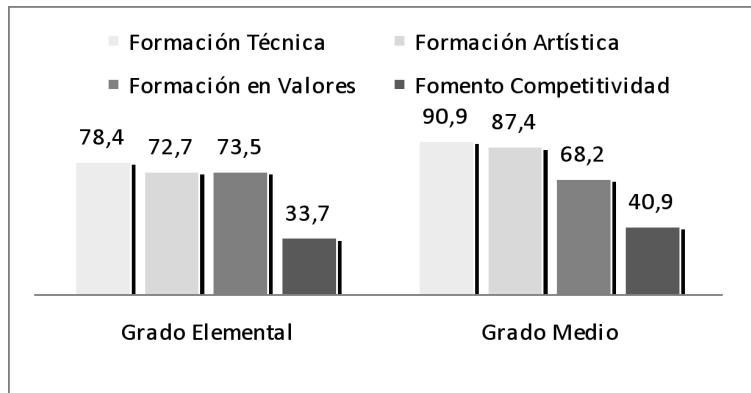


Gráfico 1. Valores medios de las variables en los Grados Elemental y Medio

Vemos claramente en el Gráfico 1, cómo los valores alcanzados por las cuatro variables en el Grado Medio respecto del Grado Elemental, suponen un aumento de las puntuaciones de las variables Formación Técnica, y Formación Artística. Sin embargo, la variable Formación en Valores sufre un descenso, y la variable Fomento de la Competitividad experimenta un aumento.

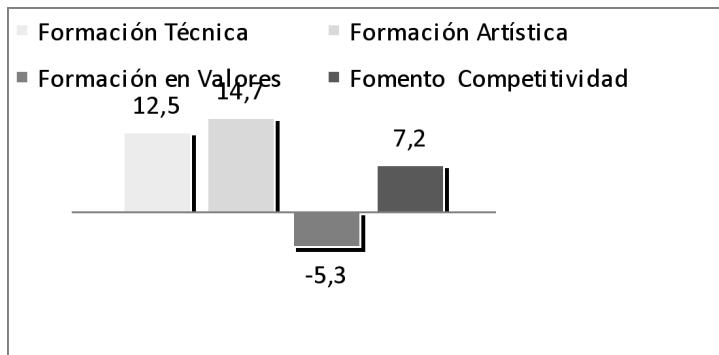


Gráfico 2. Variación de los valores medios de las variables en los Grados Elemental y Medio

El Gráfico 2 permite apreciar mejor la variación sufrida, en cuanto a la importancia que los profesores conceden a las cuatro variables del estudio en el paso del Grado Elemental al Grado Medio. La variable Formación Artística es la que experimenta la mayor variación al alza con un aumento de 14,7 puntos, seguida de la variable Formación Técnica que aumenta 12,5 puntos y de la variable Fomento de la Competitividad que sube 7,2 puntos. Sin embargo, la variable Formación en Valores sufre una variación a la baja con un descenso en su valor medio de 5,3 puntos.

Sobre estos datos se realizó el Test de Kruskal-Wallis pudiéndose afirmar que los conjuntos de datos de las variables Formación Técnica (Test statistic= 18,5, P-Value= 0,000017); Formación Artística (Test statistic= 27,66, P-Value= 1,44E-7); y Fomento de la Competitividad (Test statistic= 9,87, P-Value= 0,00168), son diferentes en el Grado Elemental y en el Grado Medio, con un 99% de confianza, al igual que en el caso de la variable Formación en Valores (Test statistic= 3,6073, P-Value= 0,05752), con un 90% de confianza. Estos resultados son muy preocupantes pues confirman empíricamente, con significación estadística, la tendencia que presenta el ámbito profesional de la danza a la aparición de la competitividad, que ya pudimos apreciar en la revisión de la evolución de la danza y sus funciones a lo largo de la historia.

Asimismo, es de destacar que en el análisis se observó que en ambos grados el valor de la cooperación obtenía las puntuaciones más bajas por parte del profesorado, siendo muy acusado el descenso de la importancia que se atribuye a este valor en el Grado Medio.

Tras estas conclusiones, se estuvo en condiciones de confirmar las hipótesis planteadas en el diseño de este apartado, habiendo quedado demostrado que, en relación con el Grado Elemental, la importancia concedida por el profesorado de danza a la formación en valores del alumnado, disminuye en el Grado Medio al mismo tiempo que se incrementa el fomento de la competitividad en las clases y se valora más la formación técnica y artística. Por otra parte, se debe especificar que en el Grado Elemental, no existe el desequilibrio entre la formación técnica y artística de los alumnos frente a la formación en valores morales de los mismos, que sí aparece en el Grado Medio.

2.2. Diseño de investigación en el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore

El segundo diseño realizado en esta fase descriptiva, se encuadraba en el paradigma interpretativo de investigación realizándose una *microetnografía educativa* (Goetz y Lecompte, 1988), para averiguar y comprender lo mejor posible aquello que acontece en la práctica y enseñanza del folklore desde el punto de vista de sus principales protagonistas, los profesores y bailadores de los grupos de danzas, en lo referente a los valores y a su transmisión.

La estrategia cualitativa que se utilizó para obtener la información deseada fue la observación participante del *Grup de Danses Alimara* de la Sociedad Coral *El Micalet* de Valencia. El periodo de observación participante

se prolongó durante un año, en el que se asistió en total a 32 sesiones de ensayos del grupo, además de acompañar al mismo en más de 10 actividades distintas. La participación de la autora en las diferentes actividades como bailadora-investigadora fue activa desde el primer momento, como un componente más del grupo, dada la extraordinaria acogida ofrecida por todos sus miembros.

Para el análisis cualitativo de la información que se iba obteniendo, se utilizó el programa ATLAS.ti⁸ que parte de las premisas del método de la Teoría Fundamentada (Sandín, 2003). Dentro de las posibilidades que el programa ATLAS.ti ofrece, se escogieron los diagramas o *networks* como soporte visual y práctico para exponer los descubrimientos obtenidos en relación con el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, en forma de citas, códigos, familias de códigos, categorías centrales, etc. Se elaboraron para ello diversas *networks* sobre las familias de códigos: *Objetivos de los grupos de folklore* y *El profesorado de folklore infantil y juvenil*, y en torno a las categorías o temas centrales: *Valores en el folklore* y *Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore* (Cfr. Rodríguez Lloréns, 2009, 206-222), de las cuales mostramos en la Figura 1, a modo de ejemplo, la *network* representativa de la familia central: *Objetivos en los grupos de folklore* en la que se muestran los tres objetivos principales que orientan la labor de los grupos, expresados en los códigos: *investigación*, *difusión* y *recuperación de tradiciones*. A su vez, cada uno de estos códigos se vincula con otros, quedando apuntado en la *network* el carácter de la relación que los une.

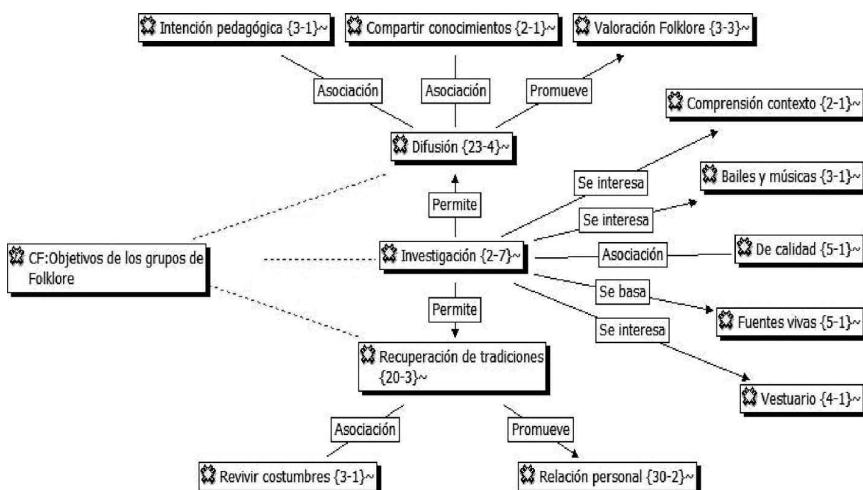


Figura 1. Network: Objetivos de los grupos de folklore

Para una mejor comprensión de los símbolos del diagrama, podemos ver en la siguiente Tabla 2, el significado de los textos y cifras que aparecen en el mismo:

CÓDIGO		
Texto	Nombre del código	
n1	Número de citas relacionadas con el código	
n2	Número de vínculos del código	
~	El código tiene un comentario	
FAMILIA DE CÓDIGOS		
Texto	Nombre de la familia de códigos	

Tabla 2. Significado de las leyendas de los símbolos en las networks (Muñoz, 2005, 37).

Tras el proceso de teorización del análisis se llevó a cabo un proceso de triangulación de los datos obtenidos, tras el cual se obtuvieron las siguientes conclusiones: en el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore *sí se lleva a cabo una educación en valores, y se contribuye a la formación integral de la persona*, puesto que en este contexto:

- Se despierta la conciencia de herencia y arraigo cultural.
- Se fomentan principalmente los valores de la unidad y la cooperación.
- Se potencia la expresión de la alegría y la felicidad, disfrute y satisfacción en la actividad compartida.
- Está prácticamente ausente el fomento de la competitividad que sólo aparece en la faceta más profesional del folklore.
- La motivación de los jóvenes bailadores se basa en la convivencia con los amigos y el disfrute de bailar.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA FASE DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Las conclusiones halladas en la fase descriptiva, sirvieron de base para abordar una nueva fase de la investigación, la fase de evaluación e inter-

vención didáctica en la que se diseñó un Proyecto de *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* en la que se buscaba el fomento de los valores que se trasmiten en el ámbito del folklore y se emulaba la forma en que los profesores de los niños y jóvenes tienen de trasmitirlos. Además, como el aspecto menos valorado en el estudio descriptivo de la enseñanza oficial de la danza fue la “cooperación”, se decidió utilizar la metodología del Aprendizaje Cooperativo en la elaboración de diversas actividades y juegos educativos.

El objetivo general de esta fase consistía en realizar una intervención educativa con un grupo de alumnos de estudios oficiales de danza, que permitiera la elaboración de una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, que potenciaría la formación en valores y contrarrestara la competitividad entre los alumnos.

La experiencia se desarrolló, a modo de *Diseño cuasiexperimental de pretest-posttest con grupo de control no equivalente* (Bisquerra, 2004), a lo largo de un curso lectivo completo en la asignatura Danza Española y contó con la colaboración de dos grupos de alumnas de 4º curso de Grado Elemental, curso preparatorio de los estudios profesionales, de dos escuelas diferentes: las alumnas del *Centre Elemental de Dansa Botànic, Espai de Dansa*, de Valencia, como grupo experimental y las alumnas del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, como grupo control. El grupo experimental asistió a las clases en las que se ensayaba el Proyecto de la *Propuesta Didáctica*, mientras que el grupo control asistió a las clases de danza regulares en su centro de estudios.

Se establecieron como variables del diseño las siguientes: Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, que se correspondían con aquellos valores que se deseaba potenciar con la *Propuesta Didáctica-EVD*.

Las hipótesis propuestas en el estudio experimental sostienen que la enseñanza oficial de la danza es posible educando en valores al alumnado sin estimular la competitividad, de modo que, tras la experiencia educativa de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, las alumnas del grupo experimental habrán evolucionado mejor que el alumnado del grupo control en cuanto a los valores planteados, además de haberse formado satisfactoriamente en su faceta de bailarinas.

La aplicación del Proyecto de *Propuesta Didáctica* al grupo experimental pudo ser llevada a cabo personalmente por la autora de la investigación, dado su desempeño docente habitual. La experiencia educativa se desarrolló de forma sumamente satisfactoria. Las lógicas preocupaciones acerca de la efectividad que esta novedosa propuesta metodológica podía te-

ner en la enseñanza de la danza, a nivel de los exigentes contenidos curriculares de los estudios reglados, fueron desapareciendo gradualmente al constatar que las alumnas progresaban de forma evidente en sus habilidades dancísticas al mismo tiempo que mostraban en las clases una alta motivación. Es de destacar asimismo, la felicidad que se observaba en las alumnas que bailaban con una expresión alegre y espontánea similar a la que se había observado en los niños y jóvenes que participaban en las actividades de danza tradicional.

Junto con la evaluación curricular propia de los estudios reglados de danza, se efectuaba de forma continua la valoración cualitativa del desarrollo del Proyecto que permitía la mejora constante del mismo. Al finalizar el curso y, con él, la intervención educativa, todas las alumnas del grupo experimental aprobaron el curso de danza y aquellas que deseaban continuar sus estudios profesionales en la especialidad de Danza Española, se presentaron a la Prueba de Acceso para Grado Medio en dos centros oficiales en los que se imparte este nivel educativo. La prueba fue superada por el 100% de las alumnas presentadas, que obtuvieron plaza en los centros deseados.

En cuanto a la evaluación cuantitativa del diseño experimental, para obtener la información necesaria sobre las variables del estudio: Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, se recurrió a diversos instrumentos, elaborados o adaptados al efecto, que se aplicaron sobre los grupos experimental y control en dos ocasiones -Pretest y Posttest- al principio y al final del curso, respectivamente. En la siguiente Tabla 3, se ofrecen las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos en las dos valoraciones:

VARIABLES	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Autoestima	20,33	2,74	21,44	2,60	19,56	2,65	22,0	1,94
Cooperación	25,44	2,70	27,67	2,40	25,67	1,41	24,89	1,76
Responsabilidad	24,33	3,04	27,78	2,49	23,67	2,5	26,0	2,92
Tolerancia	26,22	2,05	27,89	1,54	24,89	2,57	26,56	2,35
	PRETEST				POSTTEST			

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, en las valoraciones Pretest y Posttest

La variación en la puntuación de las variables obtenida en la valoración Posttest, respecto de la alcanzada en la valoración Pretest, fue desigual para ambos grupos, experimental y control. La diferencia entre ambas variaciones se puede apreciar en el Gráfico 3 que mostramos a continuación:

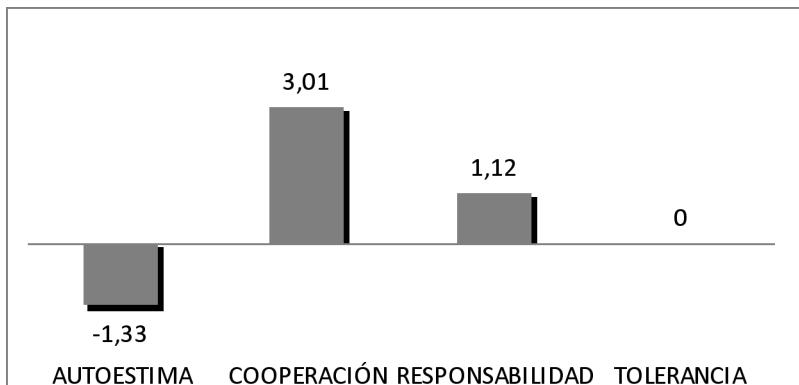


Gráfico 3. Diferencia en la variación de la puntuación de las variables entre el grupo experimental y el grupo control

La diferencia en la variación de las puntuaciones para la variable Autoestima entre ambos grupos ha sido negativa de -1,33 puntos. Este resultado se considera correcto en este estudio puesto que en la primera evaluación Pretest, ambos grupos se situaban en la franja considerada de autoestima elevada. Sin embargo, tras la intervención educativa, el grupo experimental se localizó en la franja de puntuación correspondiente a una autoestima equilibrada, mientras que el grupo control tuvo un ascenso no aconsejable en la franja de la autoestima elevada que, según Baumeister (1999, 241) lleva también connotaciones negativas tales como “orgullo, egotismo, arrogancia, narcisismo, y sentido de la superioridad”. Estos problemas no son ajenos a la danza pues en ésta aparece frecuentemente la *orientación al ego* referida en la Teoría de la perspectiva de la meta o de los logros (Nicholls, 1984, 1989), que cuando se manifiesta de forma excesiva “es fácil que se piense que hay que ganar a toda costa, superar a los demás bailarines, incluso usando malas artes, técnicas engañosas, etc.” (Fuentes, 2007, 34).

En cuanto a la variable Cooperación, observamos una diferencia positiva de 3,01 puntos a favor del grupo experimental en relación con el grupo control, siendo significativa estadísticamente con un 95% de confianza (ANOVA: F- Ratio: 4,94, P-Value: 0,0410). Por lo que respecta a la variable Responsabilidad, vemos que la diferencia es de nuevo positiva para el grupo

experimental, en este caso de 1,12 puntos. En el caso de la variable Tolerancia, la variación en la puntuación de ambos grupos ha sido idéntica.

Los resultados obtenidos en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, pese a no ser contundentes, sí son esperanzadores en cuanto al beneficioso impacto formativo que puede surtir de la aplicación de la *Propuesta Didáctica-EVD* en su versión definitiva, pues ésta se administró sólo a modo de ensayo al encontrarse aún por perfilar. Se confirman así las hipótesis planteadas en esta Fase, puesto que el alumnado del grupo experimental, tras la intervención educativa, obtuvo mejores resultados en las variables-valores estudiados que el alumnado del grupo control, a excepción de la variable Tolerancia que no experimentó una variación diferente en ambos grupos. Afirmamos, por tanto, *que es posible la enseñanza oficial de la danza en el Grado Elemental educando en valores, sin estimular la competitividad*.

4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN EN VALORES EN LA DANZA (EVD)

Como resultado directo del proceso de intervención educativa realizado en la fase anterior, se presentó la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*. La *Propuesta-EVD* incluía una Introducción y los apartados correspondientes a: Justificación, Objetivos actitudinales, Metodología y Evaluación.

Los objetivos pretenden el desarrollo de la formación de los alumnos del Grado Elemental de danza en los valores: autoestima, cooperación, responsabilidad y tolerancia, apostando por una educación moral del alumnado con el fin de que mejore como persona al mismo tiempo que se instruye en la disciplina de la danza.

La metodología empleada en la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* está basada, como ya dijimos, en la actuación observada en el profesorado de la danza en el folklore y en las directrices del Aprendizaje Cooperativo.

La *Propuesta Didáctica-EVD* se presenta acompañada de una colección de 16 fichas de actividades cooperativas de enseñanza-aprendizaje de la danza (Cfr. Rodríguez Lloréns, 2009, pp. 303-318), diseñadas específicamente para la *Propuesta Didáctica-EVD*⁹. Entre las mismas, se encuentran actividades de *Rompecabezas de Aronson*, dados los beneficios educativos que comparten con otras técnicas cooperativas en cuanto a la autoestima, la creatividad, etc. (Díaz-Aguado, 2003); *Actividades cooperativas con y sin objetivo cuantificable* como pueden ser las de *imitación* y las de *Reproducción*

de secuencias rítmicas (Velázquez, 2004, 46-47); y otras actividades ideadas para favorecer la creatividad: 1. De creación; 2. De comunicación; y 3. De simbolismo.

5. CONCLUSIÓN FINAL

Los resultados que se han obtenido durante la elaboración de la investigación, han afianzado el convencimiento acerca de la necesaria reflexión que los profesores de los estudios oficiales de danza, entre los que se incluye la autora de esta investigación, deben realizar sobre su responsabilidad en la formación moral de sus alumnos.

Las conclusiones a las que se ha ido llegando en las diferentes Fases del estudio realizado, confirman el gran interés que tienen los profesores de las enseñanzas regladas de danza, por enseñar lo mejor posible a los niños y jóvenes que acuden diariamente a sus clases. No obstante, estas conclusiones también evidencian que, al abordar el nivel profesional, son más propensos a estimular actitudes competitivas en las aulas y dan menos importancia a la formación en valores morales de los alumnos, aspectos que no se observan en el contexto de la enseñanza y práctica de la danza tradicional.

Lamentablemente, en el mundo profesional de la danza se vive en demasiadas ocasiones un ambiente competitivo que adolece de excesiva rivalidad y de falta de unión. Pero los docentes pueden ayudar a que esta situación cambie y recordar que la labor que desarrollan en sus centros, además de servir para formar brillantes profesionales, también debe colaborar en la educación de los futuros bailarines, coreógrafos, profesores, etc. como seres *humanos completos*. Y confiamos en que un modo de lograrlo puede ser la utilización de la herramienta aportada en esta investigación, que hemos llamado *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza-EVD*, con la que se desea contribuir a que la danza siga siendo aquello que ella misma es por su propia naturaleza y lo que nunca debería dejar de ser: un medio maravilloso de creación, comunicación, perfección, belleza y crecimiento espiritual.

NOTAS

1. Este artículo recoge algunos datos de la Tesis Doctoral titulada “La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza”. La Tesis fue dirigida por la Dra. Dª María García Amilburu, a la que expreso desde aquí mi gratitud.
2. En el año 1990, la LOGSE fue la primera disposición legal que reguló de forma unificada los estudios de danza en España, este significativo avance en la historia de las enseñanzas de danza en nuestro país, elevaba a la categoría de Licenciatura la titulación del Grado Superior de danza. Este Grado se implantó en la *Comunitat Valenciana* a través del *Decreto 128/2002, de 30 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza en la Comunitat Valenciana y se regula la prueba de acceso a estos estudios* (DOGV N° 4308, de 6 de agosto de 2002), cursándose actualmente en los Conservatorios Superiores de Danza, pertenecientes al ISEACV.
3. Trabajo del periodo de investigación, dentro del Programa de Doctorado Teoría de la Educación y Pedagogía Social, de la UNED, realizado bajo la dirección de la Dra. Dª Mª Teresa Martín González.
4. Con fecha posterior a la finalización de la investigación, como consecuencia del desarrollo de los nuevos currículos de danza en el marco de la LOE, los grados de los estudios oficiales de danza -Grado Elemental y Grado Medio- pasaron a denominarse Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales, respectivamente.
5. El término folk-lore fue acuñado por primera vez por William John Thoms (bajo el seudónimo de Ambros Merton) en 1840, con el significado de: “conocimiento del pueblo” (American Folklore Society, 1888). En 1971, Ben-Amos, formuló una nueva definición, ampliamente aceptada actualmente: “la comunicación artística en grupos pequeños”.
6. Para una lectura más detallada acerca de los valores y su historia en la educación en España, se recomienda el completo estudio realizado por Escámez, 2003.
7. Remitimos a la lectura de Rodríguez Lloréns, 2009, 31-105, para una mejor comprensión de este recorrido histórico, así como la consulta de la extensa bibliografía existente en relación con la Historia de la Danza, en general, de la cual destacaríamos la aportación de los siguientes autores: Abad, 2004; Bourcier, 1981; Christout, 1995; Ginot y Michel, 2002; Salazar, 2003; Steeh, 1982; y de la danza en el folklore español y valenciano, en particular: Capmany, 1946; Crivillé, 1983; Hoyos y Hoyos, 1985; Oller y Martí, 1998; Preciado, 1969.
8. Agrademos al profesor Juan Muñoz Justicia, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la elaboración y puesta a disposición del público en general del excelente Manual del programa ATLAS.ti: *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti5*.
9. El desarrollo de algunas de estas actividades cooperativas se ha realizado adaptando a la danza juegos y experiencias de autores que han desarrollado estudios en variados contextos tales como: artes plásticas, dramatización, deportes, etc.: Garaigordobil, 2004; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999; Orlick, 1997.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Carles, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- American Folklore Society (1888). The Credit of Originating the Term *Folk-Lore*. *The Journal of American Folklore*, 1 (1), 79-81. Disponible en:
<http://www.jstor.org/pss/532893> [consulta 2008, 17 de marzo]
- Arnheim, R. (1967) *Arte y percepción visual: psicológica de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Baumeister, R.F. (ed.) (1999). *The Self in Social Psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Ben-Amos, D. (1971). Toward a Definition of Folklore in Context. *The Journal of American Folklore*, 84 (33), 3-15. Disponible en: <http://www.jstor.org/pss/539729> [consulta 2008, 16 de marzo]
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bouché Peris, J. H. (2003). *Educar para un nuevo espacio humano*. Madrid: Dikynson.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la danza en Occidente*. Barcelona: Blume.
- Capmany, A. (1946). El baile y la danza, en Carreras y Candi, F. (dir.) *Folklore y costumbres de España*. Barcelona: Casa Editorial Alberto Martín, Tomo II.
- Christout, M - F. (1995). *Le Ballet occidental*. París: Desjonquères.
- Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). Conclusiones del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado: *Las Enseñanzas Artísticas*. Palma de Mallorca, 21 de abril de 2007.
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). El folklore musical, en Crivillé i Bargalló, J. *Historia de la música Española*. Madrid: Alianza Música, Tomo VII.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001, en Ortega, P. (ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 205-237.
- Fuentes, S. (2007). *Cuadernos de Danza Nº 2: Motivación para bailarines*. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- García Amilburu, M. (2003). El ser humano protagonista de la educación, en García Amilburu, M. (ed.) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid: Dikynson, 209-221.
- García Ferrando, M. (comp.) (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ginot, I. y Michel, M. (2002). *La danse au XXe siècle*. París: Larousse.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Hoyos Sainz, L. y Hoyos Sancho, N. (1985). *Manual de folklore. La vida popular tradicional en España*. Madrid: Istmo.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kape-lusz.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Muñoz Justicia, J. (2004). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona. Juan Muñoz Justicia®. Disponible en: <http://www.geocities.com/cibertlan/docs/materiales/ManualAtlas5.pdf> [consulta 2008, 22 de junio]
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oller, M.T. y Martí Mora, E. (1998). *Panorámica de la música y la danza tradicional valenciana*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, D.L.
- Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Oreja Rodríguez, J.R. (2005). Introducción a la medición objetiva en economía, administración y dirección de empresas: el modelo de Rasch. *IUDE-Serie estudios*, 47, 1-78. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ex-taut?codigo=269604> [consulta 2008, 14 de mayo]
- Orlick, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos: desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- Preciado, D. (1969). *Folklore español: música, danza y ballet*. Madrid: Studium.
- Pring, R. (2005). El arte y la finalidad moral de la educación, en VV.AA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Madrid: Dykinson, 149-164.
- Pujol Subirà, M. A. y Serra Vilamitjana, J. (1998). *La dansa catalana en l'ensenyament primari, Eines de cultura popular N° 1*, Tarragona: El Mèdol, Generalitat de Catalunya.
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Lloréns, R. (2005). *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*. [Trabajo del periodo de investigación de Doctorado] (Inédito)
- Rodríguez Lloréns, R. (2009). *La educación en valores a través de la danza en las enseñanzas regladas y en el folklore. Propuesta educativa para el ámbito de los estudios oficiales de danza*. [Tesis Doctoral] Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Rrodriguez> [consulta 2010, 5 de febrero]
- Recommendation: N° R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States concerning *Heritage Education*.
- Salazar, A. (2003). *La danza y el ballet*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Seminar: *Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*. Council of Europe, Brussels (Belgium), 28-30 August 1995.

- Steh, J. (1982). *History of Ballet and Modern dance*. Londres: Magna Books.
- Vygotskii, L.S. (1982). *La imaginación y el arte de la infancia: ensayo psicológico*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Méjico: Secretaría de Educación Pública.
- Wright, B.D. y Stone M.H. (1998). *Diseño de mejores pruebas. Utilizando la técnica de Rasch*. Méjico: Ceneval.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Educación en valores, Danza, Danza popular, Teoría de respuesta al ítem, Observación Participante, Aprendizaje cooperativo, Grupos experimentales.

KEY WORDS

Art Education, Values Education, Dance, Folk Dance, Item Response Theory, Participant Observation, Cooperative learning, Experimental Groups.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Doctora en Pedagogía y Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología (Sección Sociología) por la UNED. Licenciada en Pedagogía de la Danza por el Conservatorio de Danza de Valencia. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Danza del Conservatorio Superior de Danza de Valencia, del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la *Comunitat Valenciana*, ISEACV. Principales líneas de interés en la investigación: educación en valores a través de la danza y nuevas didácticas de la danza

Dirección de la autora: Dpto. Pedagogía de la Danza
Conservatorio Superior de Danza de Valencia
Camino de Vera s/n. 46022-Valencia
e-mail: r_rodriguezllorens@hotmail.com

Fecha de Recepción del Artículo: 05. Noviembre. 2009

Fecha de revisión del artículo: 18. Enero. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 09. Marzo. 2010

Recensiones

BARRIO MAESTRE, J. M^a. (2009).

El balcón de Sócrates. Una respuesta frente al nihilismo.

Madrid: Rialp, 144 pp.

¿Es posible una educación sin referentes religiosos, políticos o sociales? Esta es la pregunta que aparece en el fondo del texto que nos plantea José María Barrio (profesor de Antropología de la Educación en la Universidad Complutense) con su libro: "El balcón de Sócrates". La respuesta la busca en los textos de los clásicos: Sócrates, Platón y Aristóteles. Algo que indirectamente nos ayuda a familiarizarnos también con las ideas e ideales pedagógicos de estos filósofos griegos.

Después de la instrumentalización a la que los régimenes totalitarios sometieron los sistemas educativos europeos durante parte del pasado S. XX, el peligro del adoctrinamiento recorre la pedagogía europea como un ave de mal agüero. Si bien el adoctrinamiento es siempre un peligro real (y sobre todo una tentación para los políticos desalmados), lo cierto es que los actuales régimenes democráticos han sabido, en mayor o menor medida, alejar de sus sistemas educativos esa ave. Otro peligro, sin embargo silencioso, se cierne sobre el discurso pedagógico y los sistemas educativos europeos: el nihilismo.

La tesis resulta, aparentemente, "razonable". Si las creencias fuertes nos llevan al enfrentamiento, la forma de evitarlo es fácil. Evitemos las creencias. De ahí que Barrio, a lo largo de la obra, haga un alegato a favor del diálogo. Esas creencias e ideas, lejos de enfrentarnos, nos llevan a un enriquecimiento recíproco de nuestros estilos de vida, de nuestras personas. El nihilismo supone la muerte del diálogo y por tanto de la vida en sociedad. En última instancia, el nihilismo supone una negación del ser-humano. De ahí que Barrio, justamente defienda una auténtica educación basada en el diálogo. El diálogo es una respon-

ta al nihilismo porque muestra su sentido.

Uno de los conceptos que más me han gustado del libro ha sido el de *racionalidad cordial* (p. 80) como forma de expresión de las convicciones. En ella podemos encontrar los mimbres para una adecuada articulación de un discurso educativo fuerte que sin embargo no violente la propia conciencia de los educandos. Como él mismo señala, *la convicción sólo puede transmitirse cordialmente. Ella misma es racionalidad cordial, acordada y recordada*. A lo largo del libro, se muestra el peso del diálogo en la relación educativa. En el diálogo, señala Barrio, entre el verdadero maestro y el verdadero discípulo se acrisolan las convicciones fundamentales que dan sentido e impulso al itinerario biográfico.

La obra se encuentra estructurada en cuatro sugerentes capítulos. El primero, la razón dialógica y su valor político; en segundo lugar, educación y verdad (justamente, en estos primeros capítulos se vuelve la mirada a los clásicos para ilustrar la importancia de la vida en sociedad, de la conversación significativa, y de la conexión entre filosofía y pedagogía que se encuentra en Sócrates); en tercer lugar, educación y por último, educar en un contexto deseducativo (justamente en estos capítulos se plantea la tesis central de la obra, que la educación consiste en introducir a una realidad que nos enriquece en la medida que nos dejamos penetrar por ella y las dificultades que actualmente se encuentran los educadores en el marco de una cultura de masas).

Como señala Barrio en el epílogo, *quien ha visto en la educación un potencial revolucionario para cambiar la sociedad se ha quedado corto. El educador puede hacer mucho más que eso: humanizarla, humanizando a cada persona. Naturalmente que eso tiene un altísimo alcance social, pero sólo en la medida en que el educador conoce los límites de su*

tarea y, eso sí, conociéndolos, hace lo que puede hacer: dar referencias de sentido a través de su profesión (p. 130).

Juan García Gutiérrez
UNED

**CARIDE, J. A. Y TRILLO, F. (Dir.)
(2010).**

*Diccionario Galego de Pedagogía.
Colección Guías AZ*
Vigo: Editorial Galaxia, 632 pp.

El “Diccionario Galego de Pedagogía” una obra dirigida por los profesores José Antonio Caride y Felipe Trillo, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, cuenta con la participación de profesores, investigadores y expertos en educación de diversas áreas (Planificación y Administración Educativa; Política e Historia de la Educación; Didáctica y Organización Escolar; Teoría de la Educación y Pedagogía Social; Orientación y Diagnóstico en Educación; Métodos de Investigación en Educación; Documentación e Información Educativa). A lo largo de sus páginas, el Diccionario ofrece al lector o lectora la oportunidad de realizar un interesante recorrido “alfabético” por el vocabulario científico y técnico de la educación de nuestros días.

La configuración de la obra, con más de 500 entradas, se articula en torno a dos tipos de términos:

Conceptuales: son aquellas expresiones que, redactadas de forma breve, poseen comparativamente con las enclopédicas menor relevancia temática o argumental en el conjunto del Diccionario.

Enciclopédicos: son términos, expresiones, etc., considerados de máxima re-

levancia temática en el discurso y en las prácticas educativas. Cada entrada enclopédica consta de una traducción del término en cinco idiomas (castellano, inglés, francés, alemán y portugués), la presentación de entre cinco y siete expresiones relevantes, un listado de autores, investigadores, educadores, experiencias, etc., que se consideran claves en la configuración teórica del término, dos o tres textos breves y las referencias bibliográficas correspondientes.

Además, el Diccionario incluye un listado de acrónimos y siglas, referidos a organismos, instituciones, asociaciones y expresiones educativas utilizadas a nivel internacional, europeo y nacional, así como una amplia bibliografía final derivada del conjunto de voces que conforman la obra.

De la A a la Z, combinando términos breves y extensos, el “Diccionario Galego de Pedagogía” recupera la perspectiva histórica de la disciplina aludiendo a autores como Montessori o Freinet, al tiempo que incorpora vocablos vinculados a aquellas transformaciones sociales que en los últimos años han influido en las prácticas educativas; sirva de ejemplo la introducción de las nuevas tecnologías en los centros escolares. También, a lo largo del texto, la didáctica cobra protagonismo, con términos centrados en el estudio de las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje (planificación, desarrollo, evaluación) y en la formación del profesorado.

Pero, la obra quiere ir más allá de la institución escolar, mostrando las potencialidades de una educación adjetivada como “social”, que se desarrolla en múltiples contextos (escuela, comunidad, centros hospitalarios, etc.), diversidad de tiempos (educativos, sociales, de ocio, etc.) y en la que participan diferentes agentes (familias, educadores, organizaciones, etc.). Tomando como antecedente el glosario elaborado por Caballo y otros (1997), que recopilaba 131 conceptos clave de Educación Social, el Diccio-

nario aborda términos vinculados a diversos ámbitos y áreas socioeducativas: animación sociocultural, educación del ocio, servicios sociales, tiempos educativos, etc.

Finalmente, merece ser destacada la propia identidad de la obra. Ésta se ha ido construyendo en el contexto educativo gallego, conformándose a partir de vocablos que -claramente enraizados en su espacio geográfico y cultural- han sido escritos en lengua gallega por autores y autoras que desarrollan su labor intelectual y profesional en Galicia.

En este sentido, aunque la obra presenta una clara dimensión contextual (al no poder desligarse del tiempo y espacio en el que ha sido escrita), también posee un valor universal, en la medida en que aborda temáticas educativas que trascienden las propias fronteras del ámbito local. En suma, consideramos que el Diccionario, como obra colectiva e integradora, significa un importante aporte para la formación de maestros y educadores, así como para el análisis sistemático y la (re)conceptualización de las prácticas educativas que se están desarrollando en marcos geográficos y culturales diferenciados.

*Laura Varela Crespo
Universidad de Santiago de Compostela*

GARCÍA LÓPEZ, R.; GOZÁLVEZ PÉREZ, V.; VÁZQUEZ VERDERA, V. Y ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*
Valencia: Brief Ediciones, 133 pp.

La carta de la editorial Brief que acompañaba el ejemplar del libro que amablemente me enviaban los autores y

que ahora tengo el gusto de reseñar, presentaba esta obra como “un práctico manual de Filosofía de la Educación adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. Y, efectivamente, ésta es una de las virtudes –aunque no la única- de este trabajo colectivo.

Los seis capítulos que integran la obra llevan por título: “La racionalidad en el conocimiento de la educación”, ¿A quién educamos?”, “Educación y libertades”, “La relación educativa”, La ética de las profesiones educativas” y “Educación y ciudadanía democrática”. En ellos se tratan algunos temas clásicos de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva plenamente actual, porque se tienen en cuenta las características propias de la situación histórica y cultural en que nos encontramos, con sus luces, sus sombras y sus necesidades específicas.

Los autores entienden la relación educativa como un “acontecimiento comunicativo”, y al analizar este elemento subrayan las exigencias que la implantación del EEES impone al desarrollo práctico de las relaciones maestro-discípulo en el aula.

El libro está escrito por un grupo de catedráticos y jóvenes profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia que se proponen fomentar la reflexión filosófica sobre temas pedagógicos. Para ello, al final de cada capítulo plantean actividades, lecturas y debates para que los estudiantes de la Facultad de Educación -que son los lectores a quienes se dirigen en primer lugar, aunque no de manera exclusiva- puedan seguir profundizando en las cuestiones tratadas en el cuerpo del texto, tanto de forma individual como en grupo. Al final de los capítulos se incluye también un glosario con la definición de los conceptos fundamentales, y ejercicios de autoevaluación.

A lo largo del texto -escrito con sencillez y profundidad, empleando un len-

guaje cuidado y comprensible a un tiempo- se hacen afirmaciones certeras y valientes sobre la naturaleza, fines y medios específicos del proceso educativo, cuando se considera desde una perspectiva filosófica.

Por ejemplo, en el plano epistemológico y en claro contraste con las debilidades del pensamiento postmoderno que ha prendido en algunos sectores educativos, se defiende la posibilidad de formular modelos pedagógicos racionales universalmente aceptables que respeten, al mismo tiempo la diversidad de las culturas y del mundo de la vida.

Los autores proponen una Filosofía de la Educación entendida como “praxiología educativa” caracterizada por el ejercicio de una *racionalidad crítica* abierta a nuevas perspectivas y a la discusión, *dialógica*, respetuosa con la razón *sentimental e histórica* y que tenga una eminente *orientación práctica* (pp. 17-18).

Ante la dicotomía “etnocentrismo vs. relativismo cultural”, se apuesta por el reconocimiento de una naturaleza humana de índole transcultural, que es la condición de posibilidad del entendimiento y diálogo entre las diferentes culturas (p. 42).

Asimismo, se propone el refuerzo de la autoridad de los docentes que, bien entendida, no sólo es compatible con la libertad de los alumnos, sino que constituye un complemento a la misma, sobre todo cuanto entra el juego el valor del respeto (p. 64).

Resulta también especialmente interesante el tratamiento que se hace en relación con la libertad: tanto a nivel conceptual como en su aproximación ética e histórica, y en relación con los cuatro sentidos fundamentales que se otorgan actualmente a este término: la libertad entendida como *la condición del ciudadano*, como *independencia*, como *autonomía* y en cuanto *no-dominación*.

El capítulo dedicado al estudio de la Ética de las profesiones educativas sintetiza las principales cuestiones que varios autores de esta obra plantearon por extenso en su reciente libro *Ética Profesional Docente* (2010), Madrid: Síntesis, obra a la que remito a los interesados en este tema.

El último capítulo, que trata sobre “Educación y ciudadanía democrática” tiene -en mi opinión- un particular interés, por el certero diagnóstico que realiza sobre uno de los retos más urgentes que debe afrontar la Educación Secundaria y Superior en nuestro país en la actualidad: la necesidad de ofrecer a los alumnos posibilidades para que se produzca un “aprendizaje de la participación democrática”. La propuesta de los autores es que este aprendizaje debe comenzar ya durante la vida escolar, de acuerdo con sus circunstancias de los alumnos, pues consideran que los jóvenes no aprenderán los beneficios de la participación en la sociedad civil si no participan activamente, según las posibilidades adecuadas a su edad, en la gestión de los asuntos de sus contextos familiares y escolares (p. 116).

En el punto 8 de este último capítulo se analiza detenidamente la formación de competencias para la participación social, es decir, para estar en condiciones de protagonizar responsablemente el discurso público; y, en concreto, el ejercicio de dar y pedir razones o argumentos a los demás sobre asuntos de los que se derivan efectos públicos (p. 117). Se exponen también algunas experiencias -en concreto las actividades de “Aprendizaje-Servicio”- que se han mostrado eficaces en este sentido.

Este libro constituye, en suma, un interesante ejemplo de cómo es posible orientar la reflexión filosófico-educativa hacia el ámbito práctico para hacer frente a las necesidades sociales del presente. Por lo tanto, su lectura resultará de gran interés para los profesionales de la edu-

cación y los estudiantes universitarios que se preparar para serlo.

*María García Amilburu
UNED*

HARO OLLÉ, J. J. DE (2010).
Manual imprescindible redes sociales para la educación
Madrid: Ediciones Anaya Multimedia,
432 pp.

Las competencias digitales para el siglo XXI requieren, a grandes rasgos, que los docentes seamos capaces de conocer y planificar nuestras clases con recursos tecnológicos en beneficio de nuestros estudiantes, quienes están inmersos en la cultura digital. Sin embargo, en la última década han emergido una serie de conceptos relacionados con lo digital que hace que la confusión y el desconocimiento sea un tema frecuente. Esto es lo que sucede con el término web 2.0 y sus aplicaciones didácticas a la educación, todo el mundo ha escuchado sobre él, todo el mundo trata de conceptualizarlos pero pocos conocen cómo llevarlo a la realidad diaria de aula, qué recursos de la web 2.0 utilizar según sean nuestros objetivos de clase o bien qué herramientas tecnológicas pueden servir para organizar nuestra enseñanza.

El manual que aquí presentamos, organizado en trece capítulos, responde a esta necesidad. En primer término, el autor a través de un método descriptivo, responde con un lenguaje claro y cercano las dudas que cualquier docente se haga respecto a la web 2.0 y sus herramientas conocidas también, como redes sociales. Tal como señala en el apartado "cómo usar este libro" estas respuestas se verán en los tres primeros capítulos pues serán ellos, a nuestro parecer, el

sustento teórico de los siguientes. Sin embargo, es el capítulo tres el que nos debe causar mayor interés desde nuestro rol formador. El autor nos describe ciertas infracciones que podemos cometer en la red si no estamos atentos a la legislación vigente, respecto al uso de las redes sociales así como el manejo de la privacidad. Un tema educativo, de conocimiento imprescindible al momento de optar por las redes sociales como herramienta educativa.

A nuestro parecer, el capítulo cuatro sería el apartado medular del libro. Sin ello, este libro dejaría de ser un "manual imprescindible de redes sociales en educación". En él explica cómo se puede trabajar por proyectos a través de las comunidades virtuales de aprendizaje dando un especial énfasis al aprendizaje basado en problemas como método de enseñanza y aprendizaje acorde a las competencias requeridas para la sociedad de la información y del conocimiento.

Los siguientes capítulos hacen mención a los tipos de redes sociales que podemos encontrar en la web los cuales los clasifica en redes sociales horizontales y redes sociales verticales. Siendo estas últimas, a juicio del autor, las más recomendadas para trabajar en educación debido que "disponen de numerosos mecanismos para poner en contacto a sus miembros y también permite crear distintos tipos de objetos digitales" (p.144). A partir de ello, los capítulos siguientes serán explicativos para conocer cómo se usan las redes sociales verticales en educación desde el rol de usuario o administrador. En ello los ejemplos son variados, podemos: destacar Ning, Socialgo y Grou.ps y otras que aún están en desarrollo pero que poseen un potencial educativo tales como: Zonkk, Wackwall, entre otras.

Es el capítulo trece el que a nuestro parecer posee toda la riqueza didáctica. El autor dedica este último apartado a mostrar el uso de las redes sociales que instituciones de educación superior y centros educativos de España y el resto

del mundo realizan. Sin duda este capítulo se vincula perfectamente a los tres primeros en cuanto presenta experiencias didácticas de aula que, a través de un trabajo colaborativo y una metodología de trabajo, se pueden catalogar como *buenas prácticas* en el uso de las redes sociales en educación.

El texto presenta un adecuado equilibrio, entre teoría y práctica. La lógica del trabajo planteado por el autor, permite que quien lea la obra sienta que está capacitado para hacer uso de las redes sociales en ambientes educativos, pues el hecho de mostrar cómo acceder a una red social permite que el lector conozca cuáles son los reales aportes que puede obtener de ellas considerando su objetivo educativo.

Sin duda es un manual de gran utilidad por quien se interesen en conocer las redes sociales y que busquen en ellas un *valor añadido* más allá de la entretenación y comunicación. Sin embargo somos los docentes el primer público objetivo pues en el libro podemos encontrar orientaciones para nuestras futuras prácticas pedagógicas. No obstante, la simple lectura de este libro no nos convertirá en expertos en redes sociales, ni en web 2.0. Las competencias tecnológicas y las competencias básicas no se aprenden leyendo un manual sino que llevándolas a la práctica.

Karla Campaña Vilo
Universidad de Navarra

MUÑOZ CARRIL, P. C. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009).
Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas.
Barcelona: Editorial UOC, 170 pp.

“Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas” es el título del

nuevo libro enmarcado dentro de la colección Educación y Sociedad Red de la Editorial UOC, bajo la dirección científica de la cátedra UNESCO de e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya.

Sus autores, Pablo César Muñoz Carril y Mercedes González Sanmamed, son profesores, respectivamente, de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Universidad de A Coruña, con una amplia experiencia docente e investigadora en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación y del e-learning. Nos ofrecen, en esta obra, reflexiones y propuestas de gran interés y actualidad en un momento en el que muchas de las instituciones de formación –especialmente las universidades– están realizando grandes esfuerzos por diseñar y desarrollar ofertas formativas virtuales.

El propósito fundamental del libro se centra en ahondar cuáles son las características definitorias de las plataformas de teleformación, cuáles son sus principales funcionalidades desde un punto de vista técnico y pedagógico, cuál ha sido su grado de evolución y, sobre todo, analizar las amplias tipologías de herramientas internas que ofrecen al profesorado para que éste pueda ejercer sus funciones docentes a través de un sistema en línea. En este sentido, la obra pretende servir de ayuda a aquellos profesores y profesionales del ámbito educativo que se embarcan en la tarea de adaptar sus asignaturas o cursos a una modalidad virtual; de modo que puedan conocer cuáles son las funciones y usos pedagógicos a los que pueden destinarse cada una de las principales herramientas que forman parte de las plataformas de e-learning.

Por otra parte, a lo largo del libro el lector se encontrará con numerosos y variados ejemplos (en forma de figuras y tablas) que coadyuvan a una mejor comprensión acerca de cada una de las herramientas y funcionalidades propias de las plataformas de teleformación.

En cuanto a su estructura, la obra se organiza en un total de cuatro capítulos articulados de forma rigurosa, caracterizados por el uso de un lenguaje preciso, claro y comprensible.

El libro incorpora un prólogo de Albert Sangra Morer, actualmente director académico del eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya, y que cuenta con una notable trayectoria en el campo de la docencia y la investigación de la educación y la tecnología en general, y del e-learning en particular.

El primer capítulo, denominado “Definición y evolución de las plataformas de e-learning”, establece un marco conceptual a fin de especificar qué se entiende por LMS (Learning Management Systems) y cuál ha sido la evolución experimentada por este tipo de plataformas.

Un segundo capítulo, llamado “Principales características, herramientas y funcionalidades de las plataformas de e-learning” profundiza y analiza aquellas herramientas y webtools (e.g.: orientadas al aprendizaje, de gestión, de administración, de gestión docente y académica, de diseño, desarrollo y distribución de contenidos) que un formador debe dominar a fin de poder optimizar su uso en situaciones de aprendizaje a distancia. Concretamente podemos encontrar descripciones y explicaciones de las características y condiciones de uso de herramientas como: foros, chat, e-portfolio, correo electrónico, pizarra digital, audioconferencia, videoconferencia, blogs, weblogs, bitácoras, wikis, repositorio de ficheros, bookmarks, FAQ, podcast, entre otros.

En su tercer capítulo, que lleva por título “Evaluación de las plataformas de e-learning: estudios comparativos de las plataformas de gestión del aprendizaje”, los autores realizan unas breves consideraciones acerca del tema de la evaluación de las plataformas teleformativas.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo, “La integración de las plataformas de e-learning: oportunidades y desafíos”, se realiza una reflexión y análisis acerca de las potencialidades del e-learning en el ámbito de la formación, estableciendo cuáles son sus características distintivas respecto a la educación tradicional (“cara a cara”), sus ventajas, así como sus posibles inconvenientes.

Cabe destacar igualmente que los anexos que componen el libro, constan de ejemplos prácticos y de un exhaustivo compendio de las principales plataformas de teleformación existentes a nivel mundial (tanto comerciales como open source).

La estructura del libro y, sobre todo, la claridad de su índice facilitan la localización de los aspectos de interés y la visualización puntual de las herramientas que se van describiendo y exemplificando.

En definitiva, nos encontramos ante una obra que recoge las aportaciones teóricas más relevantes del campo de estudio ofreciendo una visión extensa de lo que significan las plataformas de teleformación en estos momentos; pero también cabe destacar su carácter práctico al describir en detalle diversas herramientas y ofrecer ejemplos valiosos de su utilización en la enseñanza y la formación a través de sistemas de e-learning.

*Miriam García Blanco
UNED*

SANTOS REGO, M. A. (ed.). (2009).

Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad

Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Editorial Octaedro, 235 pp.

Estamos ante una colección bien tejida de ensayos de política educativa que giran sobre los dos conceptos más controvertidos, más densos de semántica y más cruciales de la educación contemporánea: la equidad y la calidad. Comienza el editor, en una introducción muy esclarecedora, poniendo de relieve la paradoja que supone el escaso interés de la ciencia política por la educación, a pesar de la extraordinaria importancia política de lo educativo. Pues, afirma, sólo mediante políticas educativas socialmente comprometidas, puede lograrse un desarrollo idóneo de la ciudadanía.

Y no es que falten acciones políticas que pretendan reformar y mejorar la educación y con ella la formación ciudadana. Hay una extendida creencia en que éstas se atienen a criterios lógicos y que, en consecuencia, los cambios que auspician y programan son incontrovertibles. Pero se trata tan sólo de una suposición que desmiente reiteradamente la experiencia. De ahí que sean muchos los observadores que opinan que el ciclo reformador que se inició en los ochenta en España, movido precisamente por el deseo de potenciar la equidad y la calidad del sistema, haya dejado, a pesar de sus logros evidentes, mucho por hacer respecto a ambas. Seguramente, necesitamos interpretar mejor los cambios que suceden a nuestro alrededor, a veces de manera rápida e imprevista. Quizás ello nos lleve a una redefinición de las prioridades de la política educativa, centrando la atención en cuestiones primordiales como, por ejemplo, la formación del profesorado. En cualquier caso, nos exige una lógica menos cuantitativista, más narrativa y sistemática; una

lógica que se abra a la colaboración entre distintas racionalidades y que aprenda de la práctica.

Ésta es la lógica que el editor, el profesor Santos Rego de la Universidad de Santiago, ha conseguido imprimir a esta obra, logrando que converjan en ella un conjunto de miradas muy diferentes, pero complementarias, en torno a un elenco de problemas político-educativos capitales. Nos ofrece así un sugerente panorama que va de la reflexión a la investigación empírica, de lo global a lo local, con exhaustividad y rigor, pero también con sentido crítico y ético. Para ello ha reunido a una serie de expertos de primer nivel intelectual que han escrito catorce capítulos agrupados en dos partes con entidad propia, pero con numerosas intersecciones entre sí.

La primera, "Las políticas educativas en el espacio público: el compromiso con la equidad y la calidad", recoge, fundamentalmente aunque no sólo, el análisis teórico-conceptual y el estudio político-educativo más global. Quedan claras, a través de su lectura, las grandes dificultades que supone definir teóricamente y, más aún operativamente, conceptos tan lábiles, como los de calidad, equidad, y como otros de su misma órbita: evaluación, comprensividad, inclusión... El Informe PISA, que centra la atención de varios de los ensayos, reúne y simboliza buena parte de los ingredientes del debate sobre la política educativa actual. La indudable trascendencia política de esta discutible evaluación internacional de estudiantes nos obliga a su análisis riguroso, pero también nos invita a su aprovechamiento razonable, más que a su rechazo sin más. En este sentido, hoy más que nunca, la investigación educativa se revela como un arma de indudable valor y eficacia a la hora de orientar la toma de decisiones político-educativas. Hablamos de una investigación estrechamente vinculada con la práctica, pero no de corte practicista, de una investigación aplicada pero con profundas raíces teóricas, multiparadig-

mática, interdisciplinar e innovadora, promovida y sustentada por comunidades de aprendizaje abiertas y conscientes de las ventajas que puede aportarles la cooperación en esta era de conocimiento global.

La segunda parte, "Territorio, sociedad civil y progreso de la equidad y la calidad en educación", estudia el compromiso social en políticas educativas específicas o desarrolladas en escenarios o áreas específicos: el municipio, el llamado "tercer sector", las áreas rurales, la educación infantil, las minorías étnicas y la inmigración, la educación cívica. Varios de estos trabajos, que localizan y acotan "territorialmente" la cuestión equidad/calidad, analizan políticas y programas en el ámbito gallego, dándole así al libro un aire etnográfico muy enriquecedor. Otros, sin hacer referencia alguna a un espacio geográfico concreto, plantean expresiones diversas y experiencias reales de esa compleja relación entre dos conceptos a veces contradictorios, en cualquier caso indisolubles y deseablemente complementarios. A lo largo de los diversos capítulos, queda de manifiesto que la equidad debe ser un objetivo innegociable para las políticas educativas en todas sus escalas. De ahí la necesidad de potenciar la participación comunitaria, acentuando el compromiso educativo local, especialmente en comunidades rurales; la importancia decisiva del asociacionismo como encarnación de la sociedad civil que se abre paso entre el mercado y el estado; el relevante papel de la familia y de las relaciones interfamiliares en el desarrollo educativo, especialmente en la etapa infantil; la trascendencia de intervenciones socioeducativas solidarias en favor de minorías tradicionalmente marginales como la comunidad gitana o como la población escolar inmigrante; la oportunidad y la necesidad, en fin, de una educación ciudadana que haga viable la democracia. Estas y otras propuestas se arraciman, con buen estilo y mejor solidez científica, en una obra comprometida y esperanzadora, que nos acerca a la edu-

cación como asunto político, es decir, de todos.

*Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva*

**SEVILLANO GARCÍA, M. L. (Dir.)
(2009).**

Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes
Madrid: Pearson, 314 pp.

La rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha transformado la sociedad en todos los órdenes de nuestra vida cotidiana. Así se está experimentando un cambio constante y dinámico en este siglo, y ha abierto la posibilidad de nuevos progresos y metas. Esta situación aporta beneficios mejorando la calidad de vida de los ciudadanos, pero a su vez presenta nuevas necesidades que deben ser subsanadas.

En la mayoría de las investigaciones y publicaciones se habla el modo en que las tecnologías están cambiando la forma de relacionarnos, de divertirnos, de trabajar... se han abierto nuevos canales de comunicación rompiendo con las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo y creando espacios de diálogo a través de estas herramientas.

A su vez, a partir de estos canales de comunicación, el modo de acceder a la información y, a partir de esta construir el conocimiento, cambia radicalmente, por lo que debemos comenzar a pensar en un avance cualitativo donde se han modificado los estilos y modos de acceder y desarrollar el conocimiento del individuo, la nueva forma de acceder al saber y formarse como persona.

Por esta razón, en el momento actual, las herramientas virtuales por y para la enseñanza y el aprendizaje en cualquier escenario de formación se han introducido como un elemento clave, como muestra de la capacidad de innovación docente. La comunicación digital virtual y las aplicaciones web 2.0 están jugando un papel destacado en la mejora de la interacción profesorado-alumnado.

Ahora bien, en cuanto nos adentramos en el uso de estas herramientas virtuales en cualquier entorno de enseñanza, comprobamos la necesidad del docente de no solo conocer los fundamentos teóricos de las mismas, sino de adquirir un conocimiento mucho más amplio respecto a su utilización, como son las competencias que se adquieren y se desarrollan a través de sus usos. A pesar de la extensión de uso de estos nuevos medios virtuales dentro de la docencia, la gran mayoría de los expertos de la educación aún no ha desarrollado una cultura tecnológica, ni unas competencias necesarias para generar escenarios formativos eficaces para cada uno de los individuos que arriban en él.

No resulta sencillo presentar una obra que se centra en un tema tan polémico, diverso y complejo como son las competencias, sin embargo, resulta de especial interés cuando se trata de las competencias en el uso de las herramientas virtuales. Y en este punto es donde se resalta el valor de este libro, la aportación clara, sistemática y didáctica de las posibilidades que ofrecen las herramientas virtuales y la utilidad de diagnosticar y desarrollar las competencias más apropiadas.

La presente obra, coordinada por la Dra. María Luisa Sevillano, es fruto de un proyecto de investigación aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España titulado "Diagnóstico y desarrollo de competencias en el uso de herramientas de comunicación virtuales para la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida". En dicha investigación

se profundiza y analiza el marco de acción de los procesos formativos mediante el uso de las herramientas virtuales partiendo de la comprensión de los elementos principales que serán objeto de estudio, como son las competencias en grupos poblacionales heterogéneos en cualquier momento a lo largo de la vida.

Con estas ideas, que se ven reflejadas claramente en la obra, se aborda con claridad las fases de la investigación experimental. Se inicia esta exposición explicando los orígenes y elementos diferenciales de la tipología de las competencias, hasta alcanzar el pleno desarrollo del concepto de competencias virtuales dentro del e-learning y la formación integral permanente. De esta manera, se ofrece al lector la base para comprender cómo la sociedad del conocimiento exige personas cualificadas y que hayan desarrollado las competencias virtuales necesarias que les permitan desempeñar distintas tareas en la sociedad de la información. En palabras de los autores "para ello precisan adquirir, dominar y renovar una serie de competencias en el dominio de las herramientas virtuales que les permitan participar activamente en los procesos conformadores de los nuevos sistemas y en la transferencia del conocimiento a escala mundial" (p. 17).

No se debe olvidar que el uso de las herramientas virtuales apunta a generar, pero también a necesitar, nuevas competencias que deben desarrollarse. Todo individuo requiere a lo largo de su vida una serie de estrategias para identificar y clasificar cantidades enormes y veloces de información. Necesitamos de habilidades y destrezas que nos permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier escenario educativo. Por esta razón, es necesario investigar sobre estos medios para impulsar el desarrollo de las competencias, y a la vez, lograr la e-inclusión real de todo individuo, en la que este es el verdadero protagonista para su desarrollo personal y social.

En consecuencia, resulta necesario un análisis interpretativo de los usos de las herramientas virtuales para poder profundizar en el desarrollo de competencias para la interacción en dichos entornos electrónicos. De los datos obtenidos en esta investigación, se puede afirmar la escasísima utilización por parte de los centros educativos de las herramientas de comunicación digital didáctica, por lo que podemos deducir el escaso progreso curricular que se contempla en la actualidad.

En conclusión, tal y como señala la directora de esta obra, la configuración y

el desarrollo de la sociedad de la información necesita de la integración social equitativa de entornos electrónicos para todas las personas y sectores, de tal modo que es necesario que se supere la exclusión que se produce ante la falta de aprendizaje en competencias tecnológicas claves ante las oportunidades comerciales, laborales, educativas y de expresión cultural.

*María García Pérez
UNED*

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA EDUCACIÓN XXI

1. La Revista *Educación XXI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos:
 - a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación XXI*;
 - b) constituir una colaboración original no publicada previamente;
 - c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna;
 - d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.La Revista *Educación XXI* tiene una periodicidad semestral.
2. Los trabajos serán inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo electrónico en formato word. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.
3. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en <http://www.uned.es/educacionXXI>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas en cualquiera de las fases del proceso editorial. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico, (doble ciego) que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requerirá valoración positiva de ambos.
4. Al enviar el artículo definitivo a la Secretaría de Redacción de la Revista será necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.
5. Todos los artículos tendrán una extensión entre 5.000 y 7.000 palabras (incluidos resumen, notas y bibliografía). Recensiones, entre 500 y 1.000 palabras. Serán remitidos en formato Word, fuente 12, interlineado 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).
6. *Estructura de los artículos.* Cada artículo se atendrá a la siguiente estructura:
 - Título del artículo en español** - (Entre paréntesis título en inglés)
 - Autor/es** y lugar de trabajo
 - Resumen y Abstract** (extensión máxima 300 palabras)
 - TEXTO DEL ARTICULO**
 - Notas (si existen)
 - Referencias bibliográficas, según modelo**
 - Palabras clave y Keywords** (máximo 6 descriptores)
 - Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras)
 - Dirección completa** del/los autor/es
7. *Citas dentro del texto.* Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabético y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor basará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, diferenciando con letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto solo irá entre paréntesis el año de publicación.
8. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.
9. *Referencias bibliográficas.* Deberán ajustarse al siguiente formato:
 - a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.
 - b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. Nombre de la Revista, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
 - c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro Título del libro. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro.
10. *Referencias de formatos electrónicos*
 - a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
 - b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPG y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.
12. *Recensiones.* Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1000 palabras). Siempre serán publicaciones del año de la edición del volumen o el inmediatamente anterior.
13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* tejido con el original.
14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a:
 - Correo electrónico: educacionXXI@edu.uned.es
 - Correo postal: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)
 - Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación XXI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL EDUCACIÓN XXI

1. The Journal *Educación XXI* stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions:
 - a) To refer expressly to the field of education or educational science.
 - b) To be an original paper not published previously.
 - c) To have a scientific foundation and internal cohesion.
 - d) To be significant to the field of education.This Journal appears twice per year.
2. Articles will be unpublished, not admitting those who have been published in whole or in part, or those who are in press or have been submitted to another journal for evaluation. Articles (original and one copy) should be sent by email in Word format. The copy should be eliminated all data that could identify the author is.
3. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at: <http://www.uned.es/educacionXXI/>. Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
4. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
5. All contributions will have an extension between 5.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. They will be send in word format, font 12, 1,5 interlineal and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
6. Structure of articles. Articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s address
7. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year, separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
8. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
9. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*. Place of publication: Editorial, pages of chapter or article within book.
10. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Available in: URL specification [date of consultation].
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification [date of consultation].
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondant title and leyend, correlative numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author, Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación XXI* checking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to:

E-mail: educacionxx1@edu.uned.es
Mail: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación - UNED. Paseo Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12

The Journal *Educación XXI* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself.
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación XXI*.

