

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

15.2

2012

**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 contenidos propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Calle Juan del Rosal, 14 - 28040 MADRID (España)
Tels. +34 91 398 6911/ 8769
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:

- DIALNET
- EBSCO
- 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, 2012

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

José Luis García LLamas, Decano de la Facultad de Educación. UNED

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITORIA

Marta Ruiz Corbella, Facultad de Educación. UNED

SECRETARIA

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

VOCAL

Julia Boronat Mundina. Universidad de Valladolid

María Cristobal Martín. Universidad Complutense

M^a Ángeles González Galán. UNED

M^a de Codés Martínez González. UNED

Rogelia Perea Quesada. UNED

Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo

M^a Luisa Sevillano García. UNED

Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Javier Vergara Ciordia. 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*

Ma Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

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

Peter S. Cookson, *Delaware State University, USA*

Fátima Cunha Ferreira, *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre, *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluze Seguro, *Universidad del País Vasco*

Tatyana Dronzina, *Universidad de Sofia, Bulgaria*

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*

Suzy Harris, *Universidad de Roehampton, UK*

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 Sarrañana 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 Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

EVALUADORES EXTERNOS 2011

Manuel Abril Villalba, *Universidad de La Laguna*
M^a Jesús Agulló Morera, *Universidad de Lleida*
Laura Alba Juez, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Olga M^a Alegre de la Rosa, *Universidad de La Laguna*
Francisco Aliaga Abad, *Universidad de Valencia*
Rosalia Aranda Redruello, *Universidad Autónoma de Madrid*
Javier Argos González, *Universidad de Cantabria*
Inmaculada Asensio Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid*
Pilar Aznar Minguet, *Universidad de Valencia*
Elena Barberá Gregori, *Universidad Oberta de Catalunya*
Eliseo Alfonso Barca Lozano, *Universidad de Coruña*
M^a José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Juan Benito Martínez, *Universidad de Murcia*
Antonio Bernal Guerrero, *Universidad de Sevilla*
Aurora Bernal Martínez de Soria, *Universidad de Navarra*
Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada*
Julia Boronat Mundina, *Universidad de Valladolid*
Julio Cabero Almenara, *Universidad de Sevilla*
Francisco Calero Calero, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Isabel Cantón Mayo, *Universidad de León*
Rafael Carballo Santaolalla, *Universidad Complutense de Madrid*
Antonio Casquero Tomás, *Universidad de Málaga*
Francisco Javier Castejón Oliva, *Universidad Autónoma de Madrid*
Onofre Contreras Jordán, *Universidad de Castilla La Mancha*
Marco Antonio Coronel Ramos, *Universidad de Valencia*
Manuel Cuenca Cabeza, *Universidad de Deusto*
Ángel de Juanas Oliva, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Sara de Miguel Badesa, *Universidad Autónoma de Madrid*
Esther del Moral Pérez, *Universidad de Oviedo*

Mario Díaz Cueto, *Universidad Autónoma de Madrid*
Antonio Díez Mediavilla, *Universidad de Alicante*
Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*
Soledad Esteban Santos, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Araceli Estebanz García, *Universidad de Sevilla*
Tiberio Feliz Murias, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Carolina Fernández-Saliner de Miguel, *Universidad Complutense de Madrid*
Pilar Figuera Gazo, *Universidad de Barcelona*
Javier Fombona Cadavieco, *Universidad de Oviedo*
Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
María García Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Juan Antonio García Fraile, *Universidad Complutense de Madrid*
Jaime García Padrino, *Universidad Complutense de Madrid*
Gloria García Rivera, *Universidad de Extremadura*
Ana García Valcárcel, *Universidad de Salamanca*
Bernardo Gargallo López, *Universidad de Valencia*
Javier Gil Flores, *Universidad de Sevilla*
Ángel Pío González Soto, *Universidad Rovira i Virgili*
Begoña Gros Salvat, *Universidad de Barcelona*
Catalina Guerrero Romera, *Universidad de Murcia*
Pedro Jesús Jiménez Martín, *Universidad Politécnica de Madrid*
Dolores Limón Domínguez, *Universidad de Sevilla*
Rosario Limón Mendizábal, *Universidad Complutense de Madrid*
Olga Lizasoáin Romeu, *Universidad de Navarra*
Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla*
Joseph Mafokozi, *Universidad Complutense de Madrid*
Leonor Margalef García, *Universidad de Alcalá*
Pere Marquès Graells, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Ana Martín Cuadrado, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Catalina Martínez Mediano, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Concepción Medrano Samaniego, *Universidad del País Vasco*
Miguel Melendro Estefanía, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Marcelo Merino Rodríguez, *Universidad de Navarra*
José Vicente Merino Fernández, *Universidad Complutense de Madrid*
José María Mesa López-Colmenar, *Universidad de Sevilla*
Ramón Mínguez Vallejos, *Universidad de Murcia*
Emilio Miraflores Gómez, *Universidad Complutense de Madrid*
Concepción Monge Crespo, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Juan Antón Moreno Murcia, *Universidad Miguel Hernández de Elche*
Isabel Muñoz San Roque, *Universidad Pontificia de Comillas*
Pedro Ortega Ruiz, *Universidad de Murcia*
M^a Teresa Padilla Carmona, *Universidad de Murcia*
Ascensión Palomares Ruiz, *Universidad de Castilla La Mancha*
M^a Ángeles Pascual Sevillano, *Universidad de Oviedo*
Enrique Pastor Seller, *Universidad de Murcia*
Mario Pena Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
José Vicente Peña Calvo, *Universidad de Oviedo*
M^a Carmen Pereira Domínguez, *Universidad de Vigo*
Nuria Pérez Escoda, *Universidad de Barcelona*
Ramón Pérez Juste, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M^a Dolores Pérez Murillo, *Universidad Complutense de Madrid*
Cruz Pérez Pérez, *Universidad de Valencia*
Pilar Pineda Herrero, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Ángel Serafín Porto Ucha, *Universidad de Santiago de Compostela*
M^a Paz Prendes Espinosa, *Universidad de Murcia*
José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*
M^a Ángeles Rebollo Catalán, *Universidad de Sevilla*
Rosario Repáraz Abaitua, *Universidad de Navarra*
Jordi Riera i Romaní, *Universidad Ramón Llull*
Manuel Riesco González, *CES "Don Bosco"*
Rosario Rodríguez Lloréns, *Conservatorio Superior de Danza de Valencia*
Germán Ruipérez García, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Luis Miguel Ruiz Pérez, *Universidad de Castilla La Mancha*
Elena Ruiz Ruiz, *Universidad de Valladolid*
Josefina Sala Roca, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Jesús Salinas Ibáñez, *Universidad de las Islas Baleares*
Javier Salinas Jiménez, *Universidad Complutense de Madrid*
Mari Fe Sánchez García, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Antonio Sánchez Asín, *Universidad de Barcelona*
Miguel Ángel Santos Rego, *Universidad de Santiago de Compostela*
Sonia Santoveña Casal, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
M^a Luisa Sarrate Capdevila, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Tomás Ángel Sierra Delgado, *Universidad Complutense de Madrid*
Cristóbal Suárez Guerrero, *Universidad de Salamanca*
Magdalena Suárez Ortega, *Universidad de Sevilla*
José Tejada Fernández, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Juan Carlos Torrego Seijo, *Universidad de Alcalá*
Felipe Trillo Alonso, *Universidad de Santiago de Compostela*
Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

ÍNDICE

Editorial	11-13
------------------------	--------------

Estudios

1. LA ALTERNANCIA DE CONTEXTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESCENARIOS COMPLEMENTARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: MARCO Y ESTRATEGIA (THE ALTERNATION OF CONTEXTS AIMED TO THE ACQUISITION OF COMPETENCIES IN COMPLEMENTARY SETTINGS OF HIGHER EDUCATION: CONCEPTS AND STRATEGY) <i>José Tejada Fernández</i> <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	17-40
2. COMPETENCIAS SOCIALES E INMIGRACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL (SOCIAL COMPETENCES AND IMMIGRATION FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE) <i>José Antonio Ibáñez-Martín, Juan Luis Fuentes y José María Barrio Maestre</i> <i>Universidad Complutense de Madrid.....</i>	41-72
3. LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN EL DE ERUDITIONE FILIORUM NOBILIIUM DE VICENTE DE BEAUVAIS (1190-1264). (THE EDUCATION OF WOMAN IN THE DE ERUDITIONE FILIORUM NOBILIIUM OF VICENTE DE BEAUVAIS (1190-1264)) <i>Javier Vergara Ciordia</i> <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED</i>	73-92
4. EL ROL DEL MENTOR EN UN PROCESO DE MENTORÍA UNIVERSITARIA (THE ROLE OF THE MENTOR IN HIGHER EDUCATION MENTORING PROCESS)	

- Nuria Manzano Soto, Ana Martín Cuadrado y Marifé Sánchez
García*
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED
Angélica Rísquez
Universidad de Limerick (Irlanda)
Magdalena Suárez Ortega
Universidad de Sevilla 93-118
5. UN JUEGO DE ESPEJOS: PENSAR LA DIFERENCIA DESDE
LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL
(A GAME OF MIRRORS: TO THINK THE DIFFERENCE
FROM THE INTERCULTURAL PEDAGOGY)
Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga 119-136
6. EXPERIENCIAS ESCOLARES INICIALES DEL ALUMNADO
INMIGRADO: COMIENZOS QUE MARCAN
(INITIAL SCHOOL EXPERIENCES OF IMMIGRANT
STUDENTS: BEGINNINGS WHICH IMPACT)
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González Motos
Universidad Autónoma de Barcelona..... 137-158
7. ¿CUÁNTO APRENDÍ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA?
LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE PRIMER AÑO RESPECTO A LA RELACIÓN ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE SU SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA
SECUNDARIA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES.
(HOW MUCH DID I LEARN IN HIGH SCHOOL? FIRST YEAR
UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES IN RELATION TO THE
TEACHING-LEARNING PROCESS IN A SECOND LANGUAGE
IN HIGH SCHOOL IN THREE INTERNATIONAL CONTEXTS)
Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá (España)
Luis G. Bejarano
Valdosta State University (Estados Unidos)
Mathea Simons
Universiteit Antwerpen (Bélgica)..... 159-184
8. DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LOS
TRASTORNOS DE CONDUCTA
(DETECTION AND INTERVENTION IN THE CLASSROOM OF
BEHAVIOUR DISORDERS)

<i>José Antonio Rabadán Rubio y Ana María Giménez-Gualdo</i> <i>Universidad de Murcia</i>	185-212
9. A VUELTAS CON LAS POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN: PLURALIDAD, INMIGRACIÓN Y RACISMO. (RETHINKING THE POSSIBILITIES OF INTEGRATION: PLURALITY, IMMIGRATION AND RACISM) <i>Alfonso García Martínez y Antonia M^a Sánchez Lázaro</i> <i>Universidad de Murcia</i>	213-230
10 PARADIGMA ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMPETENCIALES. ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA VARIABILIDAD EN LA PERCEPCIÓN DE HABILIDADES COMPETENCIALES DE 40 ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL. (STRATEGIC PARADIGM FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES SKILLS. DESCRIPTIVE STUDY ON VARIABILITY IN THE PERCEPTION OF COMPETENCES SKILL OF 40 PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN PRESERVICE TRAINING). <i>Pere Blanco Felip, M. Carmen Jové Deltell y Joaquín Reverter</i> <i>Masià</i> <i>Universidad de Lleida</i>	231-248
11. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS (UNIVERSITY'S TEACHERS TRAINING TOWARDS ASSESSMENT BY COMPETENCES) <i>Georgeta Ion</i> <i>Universidad Autònoma de Barcelona</i> <i>Elena Cano</i> <i>Universidad de Barcelona</i>	249-270
12. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCOLARES (PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ATTITUDES OF EQUALITY OF GENDER IN CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS)	

Antonia Pelegrín Muñoz
Universidad Miguel Hernández de Elche
Josefa María León Campos
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Enrique Ortega Toro y Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz
Universidad de Murcia 271-292

13. NUEVAS PERSPECTIVAS EN TORNO A LA TEORÍA DE LA
MENTE: APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL ÁMBITO
FAMILIAR Y ESCOLAR
(PROPOSAL OF EVALUATION AND EMPOWERMENT OF
THE THEORY OF MIND IN THE FAMILY CONTEXT OF 5-
YEARS-OLD CHILDREN)

Nuria Galende Pérez, Manuel Sánchez de Miguel
y Enrique Arranz Freijo
Universidad del País Vasco..... 293-314

Recensiones

Editorial

En estas últimas décadas estamos viviendo una verdadera revolución en el complejo mundo de las publicaciones científicas periódicas. Si hasta hace muy poco las revistas científicas no eran suficientemente consideradas en el área de la educación como fuentes de publicación y de información de interés y calidad, poco a poco, estamos viviendo un giro copernicano al exigir un salto cualitativo a estas revistas tanto en su proceso de edición, de gestión, de difusión, como en sus contenidos. En poco tiempo hemos tenido que aprender mucho para poner al día nuestras publicaciones y responder plenamente a los criterios de calidad exigidos internacionalmente a las mismas. Proceso en el que nos queda aún mucho por aprender.

A la vez, las tecnologías de la información y la comunicación han revolucionado también este campo. Su imparable evolución ha posibilitado la gestión y edición de estas publicaciones en entornos telemáticos, facilitando así su proceso editorial y reduciendo sensiblemente los costes de producción. El objetivo estaba y sigue siendo claro, lograr la difusión digital de la investigación y la innovación educativa, cumpliendo con todos los criterios de calidad editorial.

Al mismo tiempo estas tecnologías han facilitado enormemente la recuperación de la información volcada en estas revistas, al facilitar nuevos sistemas de acceso a la información científica de forma telemática, creándose así un verdadero ecosistema con nichos bien separados, pero también con elementos en competencia que se solapan (Abadal y Codina, 2011). Resulta obvio que tanto editores, autores como lectores tenemos mucho que aprender de las enormes posibilidades que nos brindan estas nuevas fuentes de almacenamiento y recuperación de datos.

Sin duda, toda la nomenclatura que envuelve ahora a las publicaciones científicas dan fe de este salto cualitativo: metadatos, OJS, Dublin Core, DOI, peer review y un largo etcétera nos indican que la gestión, edición y difusión de las revistas científicas ha cambiado radicalmente, y, con ello, la recuperación de sus contenidos, ya no sujetos a ningún tipo de frontera o limitados a una única comunidad científica. Dentro de estos nuevos caminos, *Educación XX1* ha apostado claramente por incorporarse al movimiento a favor de la distribución en libre acceso (open access), ya que entendemos y compartimos que la ciencia debe ser abierta y compartida. Todo avance científico, toda innovación debe ser difundida por los diferentes canales de

información y difusión con el fin de que toda la comunidad científica pueda beneficiarse de ella y beneficiar, así, a la sociedad. La única forma de contribuir al desarrollo de nuestras sociedades es compartiendo nuestro conocimiento.

Convencidos de esta realidad y de nuestro compromiso y responsabilidad ante la difusión de la ciencia en la comunidad científica, hemos decidido, a partir ya de este número, la edición, gestión y difusión de *Educación XX1* a través del sistema de publicación integral *Open Journal System* (OJS). Con este nuevo sistema de edición y gestión esperamos facilitar y mejorar todo el proceso de edición de la revista, agilizando de esta forma los procesos y logrando mayor transparencia. De este modo, tanto los editores, los evaluadores como los autores serán conscientes del indudable papel que desempeñan y de la necesidad de su activa participación para lograr una edición de calidad. A la vez, hemos decidido también incorporar el sistema *Digital Object Identifier* (DOI) a nuestra publicación, con lo que se amplía y mejora la difusión de los contenidos de nuestra revista. El que cada uno de los artículos de *Educación XX1* disponga de un identificador DOI, significa que cada uno de ellos posee ya una identificación permanente, independiente de dónde se localice o esté ubicado ese contenido. Es, tal como lo explica la propia empresa que lo gestiona, una pieza de propiedad intelectual alojada en una red digital y asociada a ella de una forma estructurada. Es decir, gracias a él se contará con un marco para la identificación permanente, la gestión de contenido intelectual, la gestión de metadatos, con el que cualquier investigador podrá acceder a los datos requeridos independientemente de dónde esté ubicada esa información, en nuestro caso, un artículo determinado. Sin olvidar la mejora de la gestión y protección de la propiedad intelectual de cada artículo, punto clave en estos espacios abiertos.

Esperamos que esta nueva apuesta redunde en la mejora de los estándares de calidad de las revistas científicas y, de forma especial, acerque esta publicación a todos sus destinatarios, independientemente del lugar y tiempo en el que estén investigando y/o estudiando.

Pasando ya al contenido del segundo número de este año, únicamente destacar unas breves ideas. En esta ocasión se recogen de nuevo 13 contribuciones que representan perfectamente las problemáticas e inquietudes de la educación de estos últimos años: el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestra universidad continua siendo un tema que nos ocupa y preocupa, prueba de ello es que 5 de los artículos se centran en este importante tema. Junto a nuevas aportaciones sobre el aprendizaje con competencias, y su evaluación, se distinguen de forma especial 2 contribuciones novedosas: la importancia del diseño de las prácticas profesionales en los títulos de Grado de nuestras universidades, destacando su indudable papel en la formación

en competencias de nuestros estudiantes. Por otro lado, subrayar la función de mentoría en la universidad con los estudiantes recién incorporados. Con esta propuesta se pretende establecer una relación entre pares, gracias a la cual desarrollen competencias genéricas de aprendizaje en este nivel, que, sin esta ayuda, serían adquiridos con más dificultad o más lentamente. Esta experiencia abre nuevas posibilidades a la función tutorial que debe desarrollarse en nuestra universidad.

Por otro lado, la educación intercultural continúa siendo un punto clave en nuestro sistema educativo en el que la reflexión y la investigación continúan siendo fundamentales. 4 aportaciones desde perspectivas y contextos muy diferenciados manifiestan que nuestro interés por este ámbito educativo persiste.

El estudio sobre la mujer es abordado en este número desde dos perspectivas muy diferentes: por un lado, se aporta la visión de la educación de la mujer en el siglo XIII, que contribuye a comprender el significado y papel de la mujer en todo momento histórico. Y, por otro, un estudio sobre la formación en actitudes dirigida a la consecución de la igualdad de género en el curriculum escolar.

Por último, dos investigaciones que abordan temas complejos de la psicología de la conducta: uno relativo a los trastornos y otro relativo a la teoría de la mente.

Todas estas contribuciones parten desde visiones muy diferentes, se desarrollan en contextos diferenciados, con actores muy distintos, pero todas ellas contribuyen a reflexionar y profundizar en aspectos claves de la educación.

No queremos finalizar este editorial sin destacar un factor que consideramos muy significativo para la calidad de *Educación XXI*. Nos referimos a la diversidad y representatividad de las universidades españolas en nuestros diferentes números. En esta ocasión, los 33 autores y autoras que firman los 13 artículos de este número representan a 11 universidades españolas y 3 extranjeras. Este dato muestra por sí mismo la dinamicidad de la investigación en nuestras áreas de conocimiento y el permanente incremento de la calidad de esta producción.

Marta Ruiz Corbella
Editora *Educación XXI*
UNED

Estudios

1

LA ALTERNANCIA DE CONTEXTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESCENARIOS COMPLEMENTARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: MARCO Y ESTRATEGIA

(THE ALTERNATION OF CONTEXTS AIMED TO THE ACQUISITION OF COMPETENCIES IN COMPLEMENTARY SETTINGS OF HIGHER EDUCATION: CONCEPTS AND STRATEGY)

José Tejada Fernández
Grupo CIFO
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo aborda la adquisición de competencias en educación superior a partir de la alternancia de contextos desde un punto de vista teórico. Parte de una mínima conceptualización de competencias ligada a la *acción, la experiencia y al contexto* socioprofesional, para centrar la atención en conceptos clave ligados a las diferentes modalidades formativas prácticas en contexto de trabajo.

Desde este planteamiento se revisan las prácticas y la adquisición de competencias, tipos de prácticas, el prácticum, la alternancia, sus características, tipos y objetivos, para finalmente reparar en las estrategias y medios.

ABSTRACT

This article deals with the acquisition of competences in higher education starting from the alternation of contexts from on a theoretical point of view. First, we make a minimum conceptualization of competences connected with the action, experience and social and professional context. Then, we focus our attention in key concepts related to different training practice modalities in context of work.

From this approach we review the practices and the acquisition of competencies, types of practices, practicum, alternation, its characteristics, types and aims, to finally detect strategies and media.

INTRODUCCIÓN

No es este el momento ni el espacio de plantear la defensa de la lógica de la formación basada en la competencia profesional, aunque la recurrentia a los propios planteamientos de convergencia europea, por lo que se refiere a la formación de profesionales en cualquier nivel de formación, podría ser uno de los elementos de carácter contextual que así lo avalasen.

Hemos de asumir que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de «nuevas competencias» e incluso los integra.

1.- Partimos en cualquier caso de una conceptualización de competencias ligada a la *acción, la experiencia y al contexto socioprofesional* (Tejada, 1999, 2006, 2009). Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar.

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes. Un docente, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso delante de un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

No es suficiente con verificar que elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y de ahí que recurramos a *cómo se conforman*. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades

y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación —por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación— sino que en este terreno la experiencia se muestra como ineludible.

Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico. De ello podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos.

Con todo, dicho proceso no es meramente acumulativo, sino que tiene su complejidad. Gonczi sostiene que «el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación» (2001, 39).

En síntesis, el concepto de competencia es indisociable de la noción de *desarrollo*. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable («espiral centrífuga y ascendente»).

El *contexto*, por último, es clave en la conceptualización. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Estamos apuntando que en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado.

2.- El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la *solución de problemas*. Es incuestionable que la formación se erige en uno de los dispositivos clave de una formación integral de los profesionales. La misma definición anotada con anterioridad sobre competencias nos realza la *acción*, la *experiencia* y el *contexto de actuación* como claves, entre otras, en

dicha conceptualización. Varias razones apoyarían esta afirmación. Ilustremos algunas de ellas.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (*competencia de acción profesional*) requiere de una *formación dirigida a la acción*; es decir, puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global.

De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la *acción del participante* tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

La formación en el contexto de trabajo, argumenta Levy-Leboyer, es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto «las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar» (Lévy-Leboyer, 1997, 27).

De manera análoga se manifiesta Le Boterf: «Si la competencia es indisoluble de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias» (1995, 18).

Como se ha apuntado en las razones precedentes, uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es el de la *experiencia*. Así, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? E incluso, a ¿qué tipo de competencias hay que atender?

Una primera respuesta rápida a la cuestión la podemos encontrar desde la lógica de la *tipología* de competencias a abordar. Con independencia ahora de criterios clasificatorios hemos de apostar definitivamente por las *competencias específicas del perfil profesional*.

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, instrumentales o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como ne-

cesarias, en incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que una formación práctica sea eficaz el alumno debe llegar a ella equipado con las competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Otra respuesta nos la aporta Levy-Leboyer (1997) desde la lógica de las experiencias a propiciar. Concretamente nos apunta dos dimensiones a tener en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la dificultad y el desconocimiento. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (difíciles y desconocidas) son aptas para el desarrollo.

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.

El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta el individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordada, etc.). «En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia» (Mertens, 1998, 47).

No debemos olvidar que la «*reflexión en la acción*» abarca el «*conocimiento en la acción*» aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil.

En síntesis, obviando en este momento los elementos epistemológicos, antropológicos y sociológicos, cabe destacar los principios psicopedagógicos fundamentales (Tejada, 2007) que se centran en:

1. Partir de la realidad más próxima, integrando experiencia, acción y contexto —enfoque global e integrado—.
2. El alumno como centro de la acción.
3. Cierta grado de responsabilidad-autonomía.
4. La reflexión como motor del cambio «en» y «ante» el trabajo.
5. Desarrollar la observación y análisis.
6. Ampliación de los significados e intereses, conocimiento en la acción.
7. Relación práctica-teoría.
8. El aprendizaje como proceso sociocognitivo.
9. El trabajo en grupo.

La asunción de estos principios nos ubica directamente en el socio-constructivismo. En dichos principios están implícitos la globalidad, la construcción, la alternancia, la aplicación, la distinción, el significado, la coherencia y la integración en la línea de lo planteado por Lasnier (2000).

1. PRÁCTICAS VERSUS ALTERNANCIA: CONCEPTOS

Suele situarse la renovación de los planes de estudio a finales de los 80 como un referente normativo que catapultó las prácticas y las ponen en primera línea como clave de la formación de los profesionales. En tal sentido se hace énfasis tanto en las prácticas de cada asignatura como en prácticas más globales en escenarios socioprofesionales. Las primeras podemos denominarlas internas y las segundas externas.

Con todo, hay que decir que las prácticas en el medio socioprofesional no son un invento de esta época, sino que esta modalidad formativa cuenta con una gran antigüedad y podemos incluso encontrar atisbos en Grecia y Roma y especialmente en la Edad Media, donde la formación —en clave de adquisición y dominio de las técnicas de un oficio— hundía sus raíces en la inmersión laboral. También cabe destacar que en la educación superior contamos antes de la época de los 80 con una fuerte tradición de prácticas bajo la tutela directa en el medio socioprofesional, como es el caso de los estudios de medicina o magisterio.

Con el Real Decreto 1497/1981, sobre Programas de Cooperación Educativa, las prácticas adquieren carta de naturaleza legal en nuestro país. En tal sentido, hay que reparar mínimamente en la conceptualización interna de las prácticas en dicho Decreto, que a decir de García Delgado (2002, 13-14):

a) Las prácticas se conciben para ser realizadas en empresas, y no en otro tipo de destinos laborales o profesionales, para conseguir una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo.

b) Se pretende la incorporación de las estancias a los itinerarios formativos bajo un esquema propio de la formación en alternancia (aunque nunca aparezca esta terminología en las disposiciones legales), en los dos últimos cursos de estudio.

c) El movimiento se inspira en el modelo norteamericano que representan los «Cooperative Training Programs», con un siglo de trayectoria en los EE.UU. y profusamente utilizados por muchas instituciones norteamericanas de enseñanza superior a partir, aproximadamente, de los años cincuenta.

d) El movimiento es promovido e impulsado por instancias que se arrojan el papel de interfaz entre las universidades y las empresas (las fundaciones Universidad-Empresa fundamentalmente, pero también las Cámaras de Comercio y algunos foros y asociaciones de empresarios).

e) Las prácticas se conciben como una estrategia para mejorar la «empleabilidad» de los universitarios.

Tras la publicación del Real Decreto, lo cierto es que las prácticas se incluyeron en todos los currícula de estudios superiores del conjunto de la universidad española, con valor y peso específico crediticio. También es cierto que se han adoptado a lo largo de los años diferentes y variadas fórmulas y tipologías de prácticas (obligatorias, optativas, cortas o largas, estancia única o múltiples, con diferente dedicación a tiempo parcial o a tiempo completo, durante el periodo lectivo o en verano, etc.

Sin lugar a dudas, en este «mercado» de prácticas, cada vez se le dedican más recursos específicos (humanos, financieros y materiales), creándose y potenciándose estructuras tanto en la universidad como en las empresas, para gestionar dicha actividad, proliferando encuentros, reuniones, simposium monográficos, convirtiéndose también las prácticas en un importante argumento comercial para evidenciar una enseñanza de calidad sobre todos en los niveles de postgrado.

2. PRÁCTICAS Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Llegados a este punto y considerando nuestro referente en la adquisición de las competencias profesionales ligado a la acción, la experiencia y el contexto, consideramos las prácticas como uno de los dispositivos o modalidades formativas más representativo en tal dirección y ello por múltiples razones (García Delgado, 2002, 15):

- *La de aplicar en contexto real los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias* (lo que implica dotar a dichos conocimientos de una dimensión de significatividad).
- *La de adquirir otros conocimientos en el contexto real en que son funcionales*, conocimientos relacionados con el ámbito profesional propio de la titulación, que suelen estar plenamente actualizados y que son de carácter aplicado. De esta forma, también se convierten en un factor de corrección de los propios planteamientos teóricos que pueden estar sesgados o faltos de realidad o contextualización.
- *La de confrontarse con situaciones complejas*, tal como se dan en el día a día de las organizaciones; situaciones que requieren de enfoques y estrategias globalizadoras, por confrontación a la parcelación y fragmentación de los saberes con la organización disciplinar imperante en el mundo académico.
- *La de conocer de primera mano los condicionantes con los que se desarrolla el trabajo de un titulado superior en cualquier organización moderna*: eficiente administración del tiempo y de toda suerte de recursos limitados, orientación a clientes externos e internos, toma de decisiones en contextos de incertidumbre, competitividad, necesidad de innovar y de actualizar permanentemente los conocimientos, de implementar políticas sobre la calidad, etc.
- *La de realizar un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo*, de suerte que hemos de ver las estancias de prácticas como un mecanismo de socialización e iniciación profesional, dado que proporcionan al sujeto en formación la ocasión de observar modelos de actuación profesional y de ir configurando su propia forma de comportamiento.

Sobre este punto hay que considerar que si las prácticas están bien secuenciadas y organizadas al final del periodo formativo universitario, las prácticas permiten romper el círculo vicioso que atrapa al joven licenciado

que no puede acceder a un primer empleo por carecer de experiencia, posibilitando su primer empleo. De hecho, existen también muchas prácticas que se organizan directamente en claves de selección de personal por parte de las empresas.

Las prácticas se convierten, pues, en un mecanismo facilitador de la *inserción laboral* y como un dispositivo eficaz de *orientación profesional* por diferentes motivos García Delgado, 2002, 16):

- Los estudiantes adquieren una experiencia profesional que representa un plus de formación a ojos de los empleadores y que, por tanto, les coloca en una situación de partida ventajosa frente a otros candidatos a un primer empleo.
- Gracias a su estancia en las empresas, los estudiantes obtienen una visión privilegiada sobre la situación del mercado de trabajo: sectores más dinámicos o en recesión, nuevos yacimientos de empleo, situación de las empresas, perfiles y puestos más demandados, etc.
- El estudiante articula una red de contactos personales que suelen resultar decisivos a la hora de conseguir un primer empleo, o de orientar acertadamente su búsqueda. Estas personas —fundamentalmente los tutores— con las que el estudiante ha convivido en el centro de trabajo, están en condiciones de proporcionar precisas referencias sobre aspectos tan valorados por los empleadores como la capacidad de integración y de trabajo en equipo, la motivación e intereses, la iniciativa, las características personales, la orientación a resultados, el nivel de conocimientos, etc.
- El estudiante tiene ocasión de ratificar sus intereses vocacionales, de confrontar la realidad de determinados puestos o especialidades con sus expectativas previas, más o menos idealizadas, de forma que podrá reorientarse, si fuera necesario, de cara a la búsqueda del primer empleo.
- El estudiante toma conciencia de qué tipo de competencias, curriculares o extracurriculares, son más valoradas por los empleadores y podrá reforzarlas si lo estimara preciso (informática, idiomas, capacidad de comunicación oral y escrita, etc.).
- La búsqueda de prácticas, por último, representa un ensayo en toda regla de las situaciones a las que habrá de enfrentarse el candidato a un primer empleo: autoanálisis de intereses, puntos fuertes y puntos débiles, identificación de potenciales empleadores, elaboración

del currículum vitae y de la carta de motivación, realización de entrevistas, tests y cuestionarios, seguimiento de las peticiones, negociación de las condiciones, etc.

3. TIPOS DE PRÁCTICAS: PRÁCTICAS VERSUS PRÁCTICUM

Como hemos insinuado proliferan múltiples formas y variantes de prácticas en centros de trabajo, no todas necesariamente al amparo del Real Decreto 1497/1981. Partimos en nuestra clasificación del papel que juega el alumno en el medio socioprofesional. Desde esta lógica podemos realizar una primera aproximación, aludiendo a:

- a) *Prácticas como salidas de campus en clave de simples visitas o estancias cortas en un centro de trabajo*, donde el alumno no tiene ningún tipo de implicación en dicha realidad. Suelen organizarse en los primeros años o cursos académicos con una finalidad asociada a la *observación y análisis de la realidad sociolaboral*, como primer acercamiento a la realidad socioprofesional.
- b) *Prácticas de cooperación educativa en empresas*. Su objetivo está asociado a que los alumnos de los últimos años consigan su primera experiencia profesional, con el fin de *poner en práctica sus conocimientos* teóricos adquiridos y aumentar así sus posibilidades de empleo. Pueden ser remuneradas o no.
- c) *Prácticas de formación en alternancia*. Están dirigidas como en el caso anterior a los alumnos de últimos años, con el fin de *completar la formación teórica y práctica* en la empresa, propiciando una experiencia profesional sin relación laboral con la empresa, durante un periodo, además de aumentar sus posibilidades de empleo.

Desde una segunda lógica, también nos interesa diferenciar prácticas de prácticum, para ir más allá de la mera aproximación entre teoría y práctica a través de la organización de las prácticas. Partimos de que el Prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales.

En este momento sencillamente interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del prácticum. Baste con asumir que entendemos el prácticum como «el pe-

riodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales» (Zabalza, 2003, 45) y que «pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, 1)

Participando de la definición anterior, «queremos hacer hincapié en el PRÁCTICUM (con mayúsculas) para diferenciarlo de las prácticas en los centros de trabajo. Para nosotros el primero implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución. Se diferenciaría de aquellas precisamente en que no se acometen todas las exigencias del puesto o situaciones profesionales, sino que el acercamiento es más puntual y con acompañamiento (demostración, muchas veces) del tutor del centro de trabajo. Si esto es así, hay que acceder al puesto con todo el equipamiento de recursos (saberes) competenciales a activar, y por tanto como tal, el prácticum sólo lo vemos al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en momentos previos o durante la propia formación bajo modalidades de visitas, estancias cortas, etc.» (Tejada, 2006, 137).

Desde este apunte definitorio, el Prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño.

4. PRÁCTICAS Y ALTERNANCIA

En el contexto general de la formación de profesionales el uso de la alternancia a través de periodos de prácticas se considera como una estrategia formativa superior, en el sentido de más completa en contraposición a la formación exclusivamente académica, contando con toda una serie de características sobre el valor añadido como hemos comentado, representando una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo.

Suele ser recurrente la definición propiciada por el Consejo de Europa (1979) a la hora de hablar de alternancia como «la asociación de la formación práctica obtenida a través de una actividad profesional en un puesto

de trabajo, con la formación teórica adquirida en un servicio, organismo o establecimiento dedicado a la formación».

Esta modalidad formativa cuenta con mucha tradición en la formación profesional y múltiples sistemas educativos. Si bien sus orígenes suele ligarse a la formación profesional inicial, se ha expandido a otros momentos de la formación continua y otros niveles educativos, como son la formación profesional superior.

4.1. Características y fundamentos de la Alternancia

Es preciso acotar lo que entendemos por alternancia y evitar el uso incorrecto de dicha terminología (cursos nocturnos, pasantías, etc.). Para ello recurriremos a algunos autores ya clásicos sobre el particular.

En línea con Girod (1974), podemos hablar de *alternancia externa* y *alternancia interna*. La primera consiste en el acercamiento del mundo intelectual, el educativo a aquellos adultos o jóvenes que tienen una experiencia de trabajo (los cursos nocturnos, la enseñanza por correspondencia, o el acceso a la universidad podrían ser ejemplos ilustrativos). La segunda, la alternancia interna, consiste en la fijación de periodos de trabajo durante los estudios (pasantías, prácticas en empresa, stages).

Malglaive (1979), partiendo de la formación de formadores, plantea tres tipos de alternancia:

1. *La falsa alternancia*: en línea con la anteriormente llamada alternancia interna, que consiste en dejar espacios libres durante los periodos de formación, sin establecer ninguna relación entre la formación académica y las actividades prácticas.
2. *La alternancia aproximada*: es un modelo más elaborado donde existe una organización didáctica, que une a los tiempos y espacios de formación (centro de formación y centro de trabajo), dándoles una coherencia. Para ello, se facilitan instrumentos metodológicos y conceptuales de observación, que facilitarán la posterior utilización de los datos obtenidos para un trabajo teórico en el aula. La crítica es que sólo se dan a los alumnos modelos de observación y análisis de la realidad en la que van a trabajar, sin facilitarles medios de actuar sobre ella ni profundizar en los que la envuelven.
3. *La alternancia real*: es aquella que pretende una formación teórica y práctica global, que permite al aprendiz o alumno construir su

propio proyecto pedagógico, ponerlo en práctica y efectuar un análisis reflexivo sobre el mismo. La diferencia fundamental en relación con el modelo anterior sería la de una implicación mucho más fuerte, tanto en el ámbito personal como en el de las instituciones concernidas. Se nos presenta así un sistema en donde la interacción entre los modelos, actores y sistemas es una realidad constante.

El tercer apunte lo realizamos a partir de Bourgeon (1979), que nos presenta también tres tipos de alternancia, en línea con Malglaive, que trazan un itinerario progresivo evolucionando desde un modo de aplicación simple a modelos cada vez más complejos:

1. *La alternancia yuxtapositiva*: consiste en intercalar periodos diferentes entre las actividades y los diferentes lugares, el trabajo y el estudio sin ninguna relación aparente entre ellas. Puede tratarse de un estudiante que trabaja o de un trabajador que estudia, según cuál sea la actividad dominante y la secundaria, por lo que existe una disyunción institucional y didáctica entre las dos actividades.
2. *La alternancia asociativa*: es un modelo donde se asocia la formación profesional con la formación general. Las instituciones que las imparten, intentan organizar en una única formación las actividades teóricas y prácticas, dentro de un mismo programa de formación. Normalmente se trata de una simple adición de estudios y actividades profesionales, con poca o ninguna interacción ni transversalidad entre ambos elementos.
3. *La alternancia «copulativa»*: se trata de una compenetración efectiva entre los medios de vida socioprofesional y escolar en una unidad de tiempo formativa. No se trata de una sucesión de unos tiempos llamados teóricos y otros llamados prácticos aunque estuvieran organizados en el plan didáctico. Es, más que un mero proceso, una interacción entre los dos momentos de actividades, una estrecha conexión entre todos los elementos del ámbito educativo, sean personales, relacionales, didácticos o institucionales. Este tipo de alternancia favorece el «proyecto personal» y sitúa al formando como actor en su medio. Sería la verdadera alternancia o alternancia real, según G.Malglaive.

Como podemos comprobar por lo anteriormente expuesto, coexisten al mismo tiempo en distintos lugares, modos muy diferentes de hacer y entender la alternancia. Se debe intentar aproximar al máximo al modelo de alternancia real o alternancia «integrativa», dado que las desviaciones y los errores de comprensión y aplicación son frecuentes. Por lo tanto, no debe-

mos conformarnos con los simples esquemas binarios que suelen querer explicar la alternancia: «escuela y trabajo», «teoría y práctica», «formación y empleo», que son esquemas reduccionistas de la alternancia. Tampoco los esquemas yuxtapuestos o asociados completan el rico esquema que ésta nos puede ofrecer.

En síntesis, la *formación en alternancia* (aunque también podríamos aludir a pedagogía de la alternancia) implica un aprender haciendo a partir de la experiencia entre el escenario socioprofesional y el aula, propiciándose «una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y tiempos», o «la interacción educativa entre la escuela y el medio socio profesional» (Puig-Calvo, 2006, 189). Es decir, la formación en alternancia debe basarse en que la persona trabaja y aprende, por lo que no debería diferenciarse estas dos situaciones. La persona en formación, no va a trabajar exclusivamente en la empresa ni va a aprender solamente en el centro de formación. En alternancia, hay varias etapas que se desarrollan sucesivamente.

4.2. Los objetivos

La formación en alternancia cuenta con todo un conjunto de objetivos para sus destinatarios que podemos sintetizar en torno a:

- a) adquirir técnicas y capacidades que por su naturaleza y características requieren medios, organizaciones y estructuras productivas que sólo se dan en los escenarios de actuación profesional;
- b) contribuir a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la institución educativa mediante las estancias en los centros de trabajo;
- c) aplicar los conocimientos tecnológicos adquiridos en los centros educativos en situaciones reales de producción o prestación de servicios;
- d) fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad, posibilitando que el alumno aprenda a buscar soluciones y resolver problemas profesionales que se le presentan en la realidad laboral;
- e) conocer la organización de las empresas y las relaciones laborales que se dan en cada familia profesional;
- f) facilitar la relación y el intercambio de informaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En síntesis, desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos que la formación en alternancia es el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a manipular máquinas y artilugios usados en el mundo de la producción; finalmente *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional.

4.3. Estrategias metodológicas

Asumiendo que hoy no basta con la competencia técnica, debiéndose considerar además la competencia social, los procedimientos, las formas de comportamiento, etc., también es cierto que debemos huir del desarrollo aislado de cada una de las competencias requeridas si no queremos caer en una perpetuación taylorista no útil en las condiciones actuales del contexto. Así, será preciso optar por un *enfoque global e integrado*, sobre la base de las *estrategias metodológicas que toman como protagonista principal al alumno*.

No cabe duda de la importancia de la *acción* y de la *experiencia* como venimos sosteniendo, pero más allá de su justificación psicopedagógica, conviene reparar en dicha acción.

Nos parece también oportuno en el contexto de este trabajo, sin pretender ser exhaustivos en este momento, proponer una nueva propuesta de clasificación de estrategias atendiendo a los diferentes distintos tipos de saberes (saber, saber-hacer, saber ser, saber estar-sentir y saber querer-persistir), considerando los agentes implicados en la interacción didáctica (profesor-alumno) y su desarrollo individual y social. Este nuevo criterio clasificatorio está más en consonancia con las competencias que al fin y a la postre son el objeto último de las mismas en los contextos no formales.

Como consecuencia de la dificultad de un discurso unitario sobre la estrategia metodológica a activar en la formación en alternancia, somos partidarios de planteamientos más bien diversificados, por la misma lógica de la diversidad contextual y de perfiles profesionales a los que atender. Por tanto, es necesario proponer la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

En cualquier caso, los *métodos activos* (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido son múltiples las posibilidades de multivariedad metodológica, con

todo creemos imprescindible articular la formación a partir del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos por cuanto permiten, además, una orientación interdisciplinar (incluso transdisciplinar), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito en la tarea. Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.

Finalmente, ocupan un espacio específico las *formas sociales* que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo cooperativo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales, etc.). De hecho, las estrategias metodológicas apuntadas lo implican, es más exigen de la colaboración entre iguales y entre profesores y alumnos (tutores). Son los miembros del grupo los que se dan apoyo mutuamente, los que se ayudan a comprender las teorías difíciles y a superar el esfuerzo que supone la realización de un proyecto o la resolución de un problema complejo.

De la combinatoria de unos (métodos) y otras (formas sociales) podemos encontrar fórmulas, que aunque excede de los propósitos de este trabajo, no debemos dejar de apuntar. Nos referimos a estudios de casos, proyectos, los círculos de calidad, los talleres de formación, «islas de formación», «coaching», «mentoring», rotación de empleo, sin descartar otras modalidades *en alternancia*, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado a contexto (Tejada 2006).

4.4. Medios y recursos

No cabe duda que una formación en alternancia genera unos costes adicionales que, en todo caso, se pueden considerar como reducidos si se valoran en función de la mejora de la calidad de la formación que produce, la multiplicidad de agentes y situaciones de aprendizaje que provocan y, sobre todo, su alta capacidad para la inserción en el empleo que generan a favor de empleadores y jóvenes.

En síntesis, debemos prever:

- Una *asignación económica* complementaria en la institución educativa a fin de tener cobertura sobre los gastos derivados del control, seguimiento, evaluación y materiales complementarios.

- *Compensación a las empresas* por los gastos derivados de la utilización de materiales por parte de los alumnos, así como por su autorización o monitoraje. Sobre este aspecto es difícil posicionarse, en cualquier caso, existen fórmulas ya probadas, tales como las deducciones fiscales, compensación en cuotas de formación profesional, transferencias económicas por parte de las instituciones educativas, etc.

Otro punto relevante en este apartado es la *implicación de las TICs* en el proceso de desarrollo de las prácticas en alternancia, beneficiándonos de sus virtualidades y ventajas en las modalidades formativas semipresenciales (virtualización de algunas prácticas), e incluso, e-learning (Cebrián, 2006; Gallego y otros, 2009). Mantener el contacto con los alumnos que están en el escenario profesional, orientar, facilitar o apoyar las prácticas, facilitar nueva documentación o informaciones que los alumnos demanden, alimentar la relación, etc. son algunas de las funciones que podemos acometer con el uso de las plataformas informáticas con las que contamos en la universidad y que sin duda incrementan la calidad en dicho prácticum.

Los programas de formación en alternancia deben implicar la *formalización de acuerdos y convenios* de colaboración entre agentes educativos, empresarios y agentes sociales, que teniendo como objeto la concertación de un programa formativo, posibiliten relaciones de mayor alcance y significación.

Desde esta lógica, incluso, sobre partidarios de acuerdos «macro» entre la universidad, los agentes sociales, los colegios profesionales, la administración educativa, e incluso, las agencias de certificación que se conviertan en referente de los conciertos o convenios a nivel «micro». No olvidemos, que los mismos afectan tanto al diseño (concreción de un proyecto de acción), desarrollo (seguimiento, apoyo, asesoramiento) y evaluación (sistematizado-dispositivo-plan) de las prácticas en alternancia, con la implicación de los diferentes actores afectados.

Esta exigencia formal viene a superar la improvisación o las relaciones personales coyunturales entre la institución educativa y los centros de trabajo. Por tanto han de concretarse, además de lo dicho, la *programación de la formación* en la empresa, las *atribuciones y competencias de los tutores* (de la institución educativa y del centro de trabajo) u otros actores y *aspectos funcionales* (horarios, número de puestos formativos, accesos a otros servicios de la empresa o centro de trabajo, seguros, responsabilidad civil,...)

Cabe, por último, realizar una reflexión en relación con los centros de trabajo, porque no todos son susceptibles de convertirse en centros de for-

mación en alternancia. Quiere esto decir que hemos de contar con algunos criterios a la hora de la selección o el establecimiento de acuerdos.

Tres serían básicos:

- a) que su sector productivo coincida con la familia profesional que se imparta,
- b) que corresponda con un sector emergente y
- c) que cuente con capacidad para un suficiente número de puestos formativos con posibilidad de accesos tecnológicos actualizados.

5. CONSIDERACIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

La conceptualización de la competencia profesional nos remite ineludiblemente a los escenarios socioprofesionales, en la medida que estos escenarios son genuinos para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. En ellos, además de tal adquisición de competencias, se interioriza un modelo de comportamiento profesional y, sobre todo, un modelo identitario (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Correa, 2010). Esto nos sitúa en un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006, Coiduras, 2010).

La ampliación, cada vez más, de créditos formativos en los escenarios socioprofesionales es un hecho en educación superior. Múltiples experiencias y modalidades de prácticas se han ido desarrollando en las últimas décadas. En este texto hemos querido centrar la atención en la modalidad de alternancia, como una modalidad superior, de formación en los escenarios socioprofesionales. Nos ubicamos en los momentos finales de la formación inicial como un momento privilegiado de movilización de recursos, manifestación de competencias, desarrollo profesional (contexto auténtico), espacio de aprendizaje y espacio de desarrollo de una identidad profesional.

Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica de esta modalidad formativa en la adquisición de competencias profesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan al éxito de esta modalidad y que son generadoras, a veces de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización y recursos. De hecho, por seguir con el discurso en positivo, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencial-

mente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de empresas, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación en alternancia. En este punto habría que aludir también a las competencias profesionales de los actores implicados (supervisor, tutor universitario, tutor en el centro de trabajo, monitor, etc.) que escapa a los objetivos de este artículo.

Por último, aunque no ha sido objeto de estudio en este trabajo por exceder de los límites del mismo, quisiéramos apuntar dos análisis de buenas prácticas de alternancia, tanto nacionales como internacionales, como contrapunto a las problemáticas que se pueden dar ante esta modalidad, a título de ejemplo de nuestro contexto y que están siendo referentes para nuevos planteamientos de prácticas profesionales. Nos referimos a la formación de ingenieros en la Escuela Politécnica de Vilanova i la Geltrú con la integración en su currículum la experiencia profesional remunerada a jornada completa (Català, 2006) y el Instituto Máquina Herramienta de Elgoibar en la formación de ingenieros en convenio de formación en alternancia con la empresa con contrato a tiempo parcial. Ambas experiencias se arrancan en los inicios de esta década y su evaluación de impacto indica que el 95% se insertan laboralmente a los tres meses siguientes de la finalización del contrato de prácticas, el 80 % lo hacen por las empresas en las que realizaron su formación, llegando al 72% los que consiguen contrato indefinido (Egurbide, 2010).

Todo lo cual es indicador del éxito de esta modalidad formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Mesonance.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Català, A. (2006). *Estudi per a l'avaluació per competències dels estudiants en alternança en l'EPSEVG*. Disponible en: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2117/446/8/Andreu_catala.pdf [consulta: 2010, 25 de marzo].
- Cebrián, M. (2006). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Proyecto Prácticum*. Disponible en: <http://www.ieev.uma.es/tcedu/proyec/practic/practi.htm> [consulta: 2009, 17 de septiembre].
- Consejo de Europa (1979). *Bulletin Officiel des Communiâtes Européennes*, 11, 50.
- Coiduras, J. (Coord.) (2010). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Egurbide, I. (2010). El reto en el servicio a las personas y empresas IMH Escuela de Ingeniería en alternancia *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Gallego, M. J. y otros. (2009). Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 135-150.
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1), 13-20.
- Girod De L'Ain, B. (1974). Actes du colloque de Rennes. *La Documentation Française AEERS*, Paris: Dunod. 340-353.
- Gonczi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias, en Argüelles, A. y Gondzi, A. *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*. México: Limusa, 38-40.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs. *SIDA*, 297, 51-62.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Puig-Calvo, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.

- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre *Programas de Cooperación Educativa* (BOE 175 de 23 de julio, pp. 16734-16735),
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Bordón*, 58 (3), 121-139
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-12.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, *V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Valladolid, 16-17 de septiembre.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio

PALABRAS CLAVE

Educación superior, formación en alternancia, adquisición de competencias profesionales, estrategias y medios.

KEYWORDS

Higher education, dual training, acquisition of professional competencies, strategies and media.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

José Tejada Fernández, Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la educación, es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación de programas, innovación, formación de formadores, formación para el trabajo, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en licenciaturas, másteres, postgrados y doctorados.

Dirección del autor: Grupo CIFO

Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
Edificio G-6, 246
08193 Bellaterra (Barcelona)
E-mail: jose.tejada@uab.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Diciembre. 2010

Fecha Modificación Artículo: 24. Marzo.2011

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Mayo. 2011

Fecha Revisión para publicación: 14. Noviembre. 2011

2

COMPETENCIAS SOCIALES E INMIGRACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL¹

(SOCIAL COMPETENCES AND IMMIGRATION FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE)

José Antonio Ibáñez-Martín, Juan Luis Fuentes
y José María Barrio Maestre
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La aceptación generalizada del interculturalismo como el modelo más apropiado para afrontar la diversidad cultural ha dado paso a la discusión sobre los medios más adecuados para llevarlo a la práctica. Esta responsabilidad recae en gran medida en la pedagogía, quien debe realizar una propuesta educativa que vaya más allá de la simple búsqueda de la eficacia en la transmisión de los elementos culturales mayoritarios, y se plantee primeramente el descubrimiento de los valores que, por ser compartidos por todos, puedan ser considerados como transculturales, y que por ello convenga cultivarlos de modo especial para fomentar la cohesión social. En este artículo, abordamos esta cuestión acudiendo al análisis de los elementos de la competencia social, tal como la define la Unión Europea, y para ello hemos realizado un estudio con más de 1600 alumnos de educación secundaria obligatoria en la ciudad de Madrid. Al no encontrar diferencias significativas en el desarrollo de los diversos elementos de la competencia social entre inmigrantes y españoles, y descubrir distintas percepciones de estos elementos entre ambos grupos de estudiantes, podemos concluir su transculturalidad y la importancia de su cultivo.

ABSTRACT

Nowadays interculturalism has been widely accepted as the most appropriate model to address cultural diversity, and it has generated various dis-

cussions on the ways in which it can be applied for. The responsibility of applying this approach falls considerably on pedagogy. Educators should provide a proposal that goes beyond the mere assimilation of the cultural majority and reveals certain values that could be shared by all, and may be characterized as cross-cultural. In this article we will focus on this issue which is under discussion. After having conducted a research where more than 1600 secondary students took part in , the findings revealed that there were no significant differences in the development of the different components of social competence defined by European Union, between migrants and Spanish pupils. However, there have been found differences in the perception of these fundamental elements between the two groups of students, therefore we can conclude that social competence is transcultural and an important element in intercultural education.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pocos temas han sido objeto de una discusión social más compleja que el modo de responder al progresivo pluralismo social que, de forma cada vez más amplia, ha ido consolidándose en numerosos países, en la medida en que la desigualdad mundial en el reparto de la riqueza y las guerras han motivado un aumento extraordinario de los movimientos migratorios.

Esta discusión no tenía lugar cuando se consideraba que los inmigrantes simplemente habían de asimilarse a la cultura mayoritaria del país, por lo que la única preocupación educativa consistía en encontrar los procedimientos pedagógicos más eficaces para alcanzar la asimilación proyectada. Pero el último medio siglo ha dejado claro que esa no era una política social adecuada, porque planteaba problemas no pequeños tanto en los propios nacionales como en los inmigrantes. En efecto, el pluralismo no siempre dependía de la llegada de extranjeros sino que muchos países tenían una considerable variedad interior, que ante la mitología del asimilacionismo tendía a eliminarse, para conseguir una homogenización a favor de los elementos culturales del grupo dominante en la nación (Oliveira Oliveira y Santos Rego, 2000).

Naturalmente, los problemas terminaban siendo mayores para los inmigrantes, pues ese horizonte asimilacionista tendía a promover el desprecio hacia su cultura y, en última instancia, hacia sus personas. Por ello, muy frecuentemente terminaban viviendo en nuevos *ghettos*, con escasas dotaciones de servicios públicos y de equipamientos culturales, y con una participación en la vida cívica limitada a trabajar en las actividades que los nacionales rechazaban (Lora-Tamayo, 2009; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003), de forma que, de hecho, se les incitaba a volver a su país de origen en cuanto les fuera posible.

Poco a poco se fue haciendo patente que esa política no era compatible con las exigencias de la dignidad humana y por ello, en el último cuarto del pasado siglo, se produjo una fuerte reacción, que buscaba otro modo de afrontar las nuevas realidades sociales (Parekh, 2006). De esta forma surgió el multiculturalismo, que, como es sabido, ha tenido muy diversas versiones en estos años, que no es cuestión de desarrollar en este contexto. Ahora bien, sí es preciso señalar que la evolución de las distintas perspectivas de este enfoque, ha ido configurando su concepto hacia una posición que quizá magnifica al grupo, incluso situándolo por encima del individuo, y que tiende a defender un respeto incondicionado a toda práctica vigente en cualquier grupo cultural, evitando posiciones críticas que pudieran herir a alguno de sus miembros (Sáez Alonso, 2006). En este horizonte, la única preocupación educativa habría de ser la de rechazar cualquier violencia, promover los principios democráticos de convivencia y facilitar un diálogo en el que todos los individuos expondrían sus posturas sin que a nadie le estuviera permitido evaluar negativamente ninguna posición del otro, pues con ello, se dice, se comprometería su dignidad.

Ahora bien, esta forma de enfrentarse con el pluralismo social igualmente se ha manifestado como una fuente de problemas tanto para los nacionales como para los inmigrantes. Sin lugar a dudas, en no pocos lugares se ha dado una deformación del legítimo amor a las propias raíces, que se ha transformado en un nacionalismo exacerbado, amasado de tierra y sangre, que no tolera la convivencia con quien tiene raíces distintas. La cuestión de la identidad, «problema esencial de la filosofía desde el «conócete a ti mismo» de Sócrates hasta Freud» (Maalouf, 2000, 17), ha recordado un fuerte protagonismo en los últimos años motivado por la creciente diversidad de nuestras sociedades. Estamos siendo testigos de una continuada presencia del cuidado de la identidad nacional en el discurso político de los estados europeos². El rechazo de las políticas asimilacionistas y el esperado reconocimiento público de la multiculturalidad de muchos países occidentales en los años 90 (May, 2009), parecía augurar una apertura de los planteamientos identitarios, como lucidamente han propuesto Maalouf (o.c.) y Sen (2006). Sin embargo, el deseo de una identidad nacional puede convertirse en elemento de exclusión, entre otras razones, si concebimos los valores universales como exclusivos de una determinada cultura (Sales, 2010); lo que sólo nos llevaría a posturas ante la diversidad más propias de épocas coloniales, donde la supuesta superioridad moral de occidente pretendía legitimizar el sometimiento de los colonizados. Pero ese error no puede cambiarse por aquel que implica mantener que la identidad cultural de una nación no tiene derecho alguno a ser especialmente cuidada (Hansen, 2010; Ben-Porath, 2012; Parra, 2011). Más aún, la actitud etnocéntrica, que considera que toda la verdad del ser humano está en su propia cultura, es una falacia que no se corrige

manteniendo que todas las culturas expresan igualmente las mejores realizaciones del ser humano (cfr. Boghossian, 2009). Un personaje de Némirovsky (2009, 65) señala que lo que había ido a buscar a Europa no era solo la riqueza sino «la dignidad, el desinterés, una educación exquisita, el orgullo que aniquila el mal haciéndole caso omiso». En efecto, una evaluación objetiva de la realidad muestra que no es cierto que toda práctica cultural tenga el mismo valor, ni que, por tanto, haya de ser respetada incondicionalmente [3]. Por el contrario, hay elementos culturales que expresan mejor que otros al ser humano y ello explica la atracción que tienen para quien los conoce. Sería desacertado abandonar toda tarea de discernimiento, pues con ello se impediría el descubrimiento de las aportaciones positivas de los demás, e incluso se promovería el enclaustramiento en prácticas culturales empequeñecedoras, cuando no lesivas de la dignidad del ser humano.

Estas ideas han movido al desarrollo de una nueva política que propone el modelo intercultural como el enfoque más beneficioso para nacionales e inmigrantes. Naturalmente no nos encontramos ante una propuesta que carezca de dificultades, como se aprecia cuando se trata de concretar las medidas prácticas para su desarrollo (Cfr. Banks, 2009). Y buena muestra de ello puede ser el *White Paper* elaborado por el Consejo de Europa (2008) sobre el diálogo intercultural, cuyo texto final sólo es capaz de aportar algunas líneas muy generales a la hora de determinar los modos de llevarla a la práctica.

Por ello, nos ha parecido necesario precisar los elementos que consideramos básicos en nuestra propuesta intercultural, orientadores del presente estudio que aspira a realizar una aportación sobre el modo de facilitar el pleno desarrollo de su personalidad a los inmigrantes y el modo de facilitársela igualmente a los nacionales que con ellos conviven. Concretamente proponemos siete puntos que entendemos especialmente relevantes:

1. La nueva sensibilidad hacia los derechos humanos exige en todos respetar sustancialmente la identidad cultural de los demás, respetar aquello que el otro ama. Obviamente esto excluye actitudes de hostilidad y desprecio, así como superación de distanciamientos soberbios, que todo lo más condescienden en acercarse al otro con un planteamiento, diríamos, entomológico.

2. Tal respeto no significa que haya de pensarse que toda cultura posee sus propios valores desde los que únicamente pueda ser juzgada, sin que quepa un enjuiciamiento objetivo del acierto de sus normas o prácticas. El interculturalismo exige dotar a las jóvenes generaciones de los dispositivos críticos precisos para analizar el acierto de cualquier propuesta cultural. La

experiencia muestra que un camino eficaz en este sentido es promover el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos (Wulf, 2008). Hoy no son pocos «quienes propagan un relativismo cultural que deja de considerar a los derechos como universales, indivisibles, inalienables e inherentes a la persona, para hacerlos depender de la interpretación que de ellos proponga la cambiante mentalidad dominante o los intereses más pedestres de las naciones poderosas» (Ibáñez-Martín, 2009, 18). Pero la falta de oposición en su aprobación por las Naciones Unidas muestra que tales derechos expresan la transculturalidad de que es capaz la inteligencia humana, la cual exige una constante investigación actualizada de los fundamentos en los que tales derechos se basan, profundizando en las características propias de la condición humana.

3. Tal enjuiciamiento crítico de los elementos culturales sería inoperante si no va acompañado de la posibilidad libremente decidida de modificar la conducta habitual cuando se descubre que, de algún modo, lesiona la dignidad humana (Merry y de Ruyter, 2011). No hay educación real cuando sólo está presente el deseo de socializar en los criterios dominantes de la propia cultura. Asimismo, quienes muestran sus deseos de incorporarse a otro grupo cultural deben verse acogidos por él, evitándose actitudes de rechazo hacia quienes poseen orígenes distintos a los propios.

4. La decisión de modificar cualquier comportamiento que atente contra la dignidad humana no es en absoluto contraria al cuidado por custodiar los valores esenciales que dan unidad a la propia sociedad y que, muchas veces, son una mezcla de elementos sustantivos y adjetivos, endeudados a una historia que debe ser continuada, de no mediar graves razones. Este respeto a la identidad cultural de una comunidad no se basa en la creencia de que existan hipóstasis nacionales, sino en el reconocimiento de que el amor a las raíces es un elemento esencial para el sereno crecimiento de la mayoría de los individuos (Pérez Juste, 2008).

5. Los valores propios de cada cultura suelen estar mezclados con elementos secundarios, a los que algunos prestan una importancia desaforada. Todos deben ser enseñados a descubrir cuáles son los pilares constituyentes de su cultura y a distinguirlos de los accesorios, sabiendo conceder un peso distinto a unos y a otros (Barrio, 2007).

6. Los ciudadanos y los poderes públicos deben empeñarse en atender las necesidades de quienes provienen de culturas diversas. Concretamente: a) Es necesario desarrollar actitudes de empatía con los demás, haciendo un esfuerzo por ponernos en sus problemas y manifestando así nuestra solidaridad con los otros; b) deben concederse créditos especiales a las escuelas para la enseñanza de la lengua local a quienes no la tienen como lengua materna;

c) a partir de un cierto número de personas se ha de proporcionar enseñanza en la propia lengua de los inmigrantes, al menos durante el periodo de aclimatación al nuevo entorno cultural.

7. Asimismo, el material educativo siempre ha de ser estudiado para evitar que promueva actitudes erróneas, como el sexismo. Pero una educación intercultural exigirá, además, un especial esfuerzo, dentro del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de opinión de los estudiantes, para cuidar que las interpretaciones de la historia, de la literatura, etc., objetivamente puedan ofender los sentimientos de grupos culturales diversos (Banks, 2009, 2006, 2003; Esteve, 2005). Este mismo cuidado habrá de tenerlo el profesor para saber decodificar los comportamientos de sus distintos alumnos (bajar la mirada no significa lo mismo en un niño anglosajón que en uno mejicano) y para evitar imponer prácticas de escasa relevancia o deportes contrarios a las normas culturales de algunos de sus alumnos.

Dentro de este marco de ideas se encuadra el presente estudio, que se concentra en el análisis de la competencia social descrita en del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE). Concebida como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, está constituida no sólo por conocimientos conceptuales y procedimientos pedagógicos, sino también por elementos cuyo aprendizaje debe permitir al estudiante un *saber convivir* y un *saber ser* (García Amilburu y Ruiz Corbella, 2009, 109). En definitiva, se trata de una competencia que expresa la capacidad para orientar la existencia en la sociedad plural en la que se vive, en orden a alcanzar así «la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento» (Unión Europea, 2006, 14).

Como señalan los profesores Suárez Orozco (2003), los estudios sobre inmigración tradicionalmente se han venido centrando en cuestiones meramente políticas y económicas. Y aunque ciertamente cada vez son más frecuentes los trabajos que vinculan la pedagogía con la diversidad cultural⁴, resulta pertinente abordar la interculturalidad desde su dimensión de educación en valores (Tourinán, 2006; García López, 2003), en un momento en el que la política educativa internacional parece haberse instalado en un discurso monolingüe que se olvida de los fines y de la dimensión moral de la acción educativa (Harris, 2011).

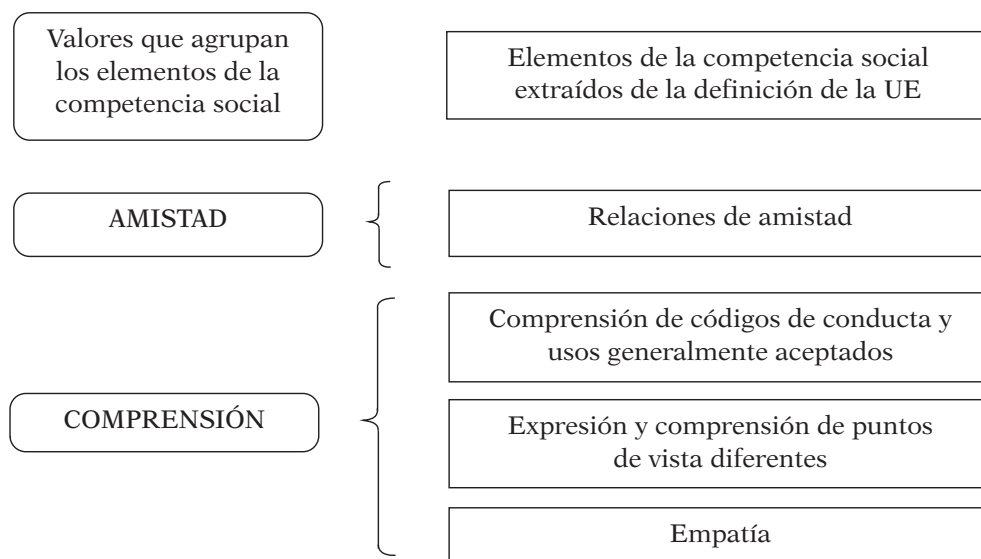
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

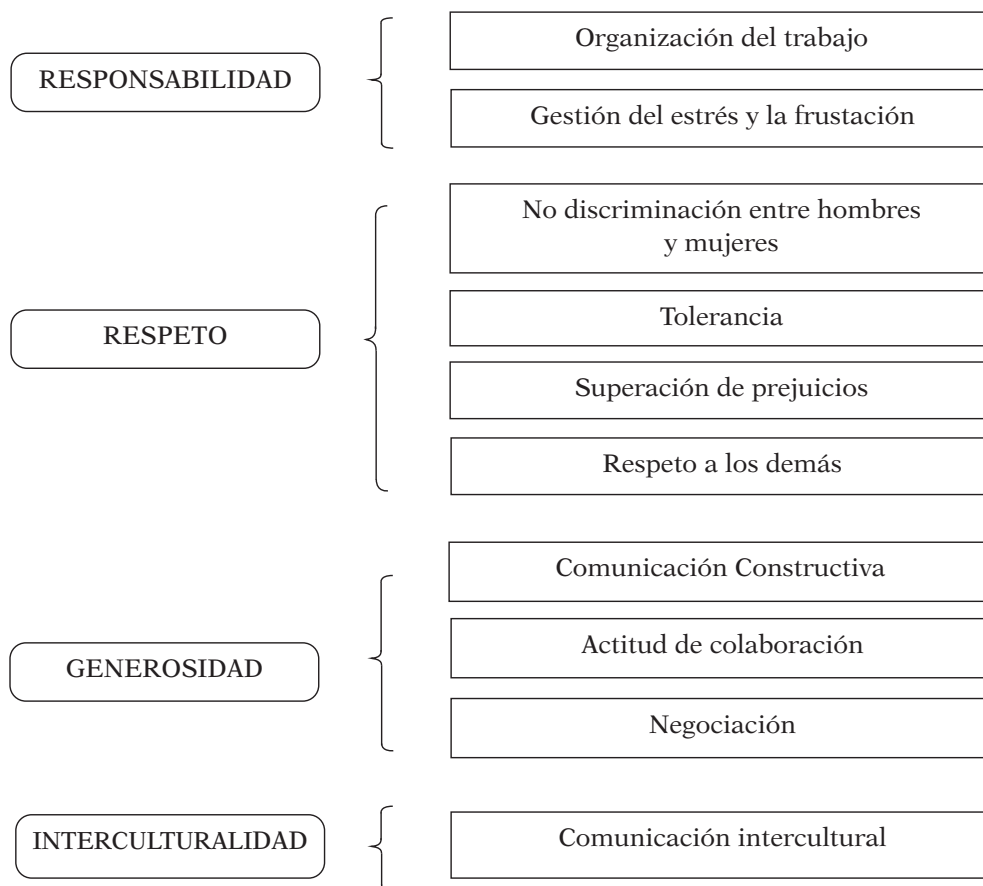
Una vez planteados los presupuestos teóricos que han motivado nuestra investigación, pasemos ahora a exponer los objetivos y la metodología

utilizada, para continuar después con el análisis de resultados, donde pondremos en evidencia los hallazgos más significativos y discutiremos su relevancia educativa.

El objetivo fundamental de nuestra investigación consiste en analizar si efectivamente los principales elementos de la competencia social tal y como queda definida por , pueden considerarse transculturales⁵, es decir, si son aceptados como propios por aquellos que no pertenecen al grupo cultural mayoritario, a pesar de que inicialmente se conciban de manera diferente. Para ello, el procedimiento que seguimos constó de dos fases. Elaboramos un cuestionario en el que se incluían, por un lado, 49 ítems donde se operativizaban los principales elementos de la competencia social⁶, de tal forma que se pudiera comprobar si existen diferencias en el desarrollo de dicha competencia dependiendo de si se tiene origen español o inmigrante. Por otro lado, incluimos también cinco preguntas en las que se pedía a los estudiantes que evaluaran el grado de coincidencia de los principales valores que agrupan los elementos de la competencia social, entre su grupo de origen y el grupo mayoritario⁷.

Una reflexión a varias voces sobre la definición de la competencia social proporcionada por citada, nos llevó a concluir que en ella pueden encontrarse catorce elementos que cabe agrupar en torno a seis valores⁸, tal y como se observa en el esquema siguiente:





Ante esta clasificación es preciso realizar dos apuntes. Hemos identificado el valor Amistad a pesar de que en la descripción de la competencia social no se alude explícitamente al mismo. Sin embargo, resulta difícil imaginarse una formación en tales competencias sin el establecimiento de vínculos interpersonales que vayan más allá del mero compañerismo. Así pues, algunos de los elementos que forman parte de la competencia social tales como el compromiso, la comunicación constructiva, la empatía, la colaboración o el respeto, parecen encontrarse entre los pilares que sustentan una relación de amistad. Además, es sabida la alta importancia que las amistades ocupan en la época adolescente, por lo que un trabajo sobre las relaciones sociales en jóvenes no puede dejar de lado un aspecto como éste.

Unido a esto, es necesario notar que no se ha incluido un elemento incorporado en la definición de la competencia social referido al conocimien-

to de la identidad europea. Si bien no puede negarse su importancia creciente en el contexto actual (Soriano y Peñalva, 2011), la complejidad de su interpretación distorsionaría los resultados de este estudio.

Así las cosas, el cuestionario estaba conformado por los 54 ítems indicados que se intercalaban con otros 8 dirigidos a evaluar los valores descritos de la competencia social en el grupo mayoritario⁹. Previamente a esta parte central del cuestionario, se incluyeron una serie de preguntas encaminadas a registrar algunos datos personales que nos permitieran estudiar relaciones entre las diversas variables.

Hay que señalar que, debido a la interconexión de los valores y elementos descritos, algunos de los ítems se encuentran en varios grupos de los recogidos en el esquema anterior.

El sistema de respuesta de la parte principal del cuestionario consistía en una escala en la que los alumnos debían autoevaluar su comportamiento en función de la frecuencia con que realizaran las acciones que en los ítems se plantearan (1 - Nunca, 2 -Muy pocas veces, 3 - Algunas veces, 4 - La mayoría de las veces, 5 - Siempre). El cuestionario fue sometido inicialmente a un proceso de validación de contenido mediante un juicio de expertos a través del *Método de Agregados Individuales* (Corral, 2009), en el que participaron cinco profesores de diversos departamentos de de Educación de de Madrid, cuyas observaciones se tuvieron en cuenta para redactar la versión definitiva del mismo. Unido a esto, se analizó su fiabilidad obteniendo un Alfa de Cronbach de 0,81 con una serie de cuestionarios pasados en el primer centro educativo al que se acudió.

Para la selección de la muestra se utilizó un procedimiento estratificado en el que se trataron de seleccionar centros con porcentajes de alumnado inmigrante superiores a la media de la ciudad de Madrid. Asimismo, se tuvo en cuenta el criterio del tipo de centro (público-concertado) y su ubicación en los barrios y distritos de la capital más procedentes para la investigación.

Al centrarse nuestro interés en los aspectos culturales, convenimos en denominar «inmigrantes» a aquellos alumnos que tuvieran al menos uno de sus padres de origen diferente al español. De esta forma, incluimos bajo tal denominación también a aquellos considerados inmigrantes de segunda generación. Por ello, las denominaciones «españoles» o «inmigrantes» usadas en este artículo, se refieren exclusivamente al origen familiar de los estudiantes encuestados.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Los cuestionarios fueron pasados durante el segundo trimestre de 2010. Obtuvimos una muestra de 1662 alumnos que acudían a 18 centros educativos (11 públicos; 7 concertados), situados en 11 distritos de los 21 que conforman la ciudad de Madrid. La media de población inmigrante en los barrios donde se ubican tales centros se sitúa en el 25,5%. Esto supone casi 10 puntos porcentuales por encima de la media de la ciudad 16,2% (Ayuntamiento de Madrid, 2010) y casi 7 puntos sobre la de los centros educativos, que en el curso 08/09 rondaba en el 18,6% (Comunidad de Madrid, 2009). La distribución por sexos fue de 52,1% Mujeres – 47,9% Varones, mientras que la franja de edad se situaba entre los 13 y 18 años, siendo el intervalo 14-15 donde se encontraba la mayoría de los alumnos (60,7%). Los cursos a los que se acudió fueron todos los de excepto el primero, a fin de evitar problemas de comprensión de las preguntas contenidas en el cuestionario, entre las cuales podrían encontrarse algunas que requieren cierto grado de madurez. La distribución obtenida es bastante homogénea (2º: 36,5%; 3º: 32,7%; 4º: 30,7%) observándose una comprensible disminución del número de estudiantes en los cursos superiores.

El 59,3% de los alumnos encuestados señalaron que España es el origen cultural de sus dos padres¹⁰, mientras que el grupo de «inmigrantes» lo conformaron un 40,1% de la muestra —0,6% ns/nc—. En este grupo pueden diferenciarse a su vez dos subgrupos, «inmigrantes de 1ª generación» e «inmigrantes de 2ª generación» dependiendo de si su lugar de nacimiento es España. El porcentaje de unos y otros sobre la muestra total es de 32,7% y 7,3% respectivamente.

3.1. Aspectos centrales de la investigación

Los resultados en los diferentes valores de la competencia social, tal como se recogen en la siguiente tabla, muestran que la puntuación más alta se obtiene en y la más baja corresponde a a los elementos —parte derecha de la tabla—, la «Expresión y comprensión de puntos de vista diferentes» alcanza el mayor resultado, frente a la «Gestión del estrés y la frustración» que obtiene el más bajo. Con respecto a los ítems —no incluidos en la tabla por razones de espacio—, cabe destacar los dos extremos: *Creo que hombres y mujeres deben tener los mismos derechos* (4,72) como el que obtiene mayor media, mientras que *Sólo estudio antes de los exámenes* (1,65) es el que menor puntuación presenta¹¹.

Valores	\bar{X}	Elementos de la competencia social	\bar{X}
AMISTAD	3,60	Relaciones de amistad	3,60
COMPRENSIÓN	3,86	Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados	3,93
		Expresión y comprensión de puntos de vista diferentes	4,08
		Empatía	3,57
RESPONSABILIDAD	2,79	Organización del trabajo	2,85
		Gestión de estrés y frustración	2,74
RESPETO	3,69	No discriminación entre hombres y mujeres	3,71
		Tolerancia	3,92
		Superación de prejuicios	3,68
		Respeto a los demás	3,47
GENEROSIDAD	3,30	Comunicación constructiva	3,06
		Actitud de colaboración	3,57
		Negociación	3,28
INTERCULTURALIDAD	3,56	Comunicación intercultural	3,56
\bar{X} Total	3,47	\bar{X} Total	3,50

Tabla 1. Valores obtenidos en la valoración de los diferentes elementos de la competencia social

Como hemos indicado en el apartado anterior, para constatar la afirmación sobre la transculturalidad de los aspectos fundamentales de la competencia social es necesario analizar dos cuestiones. Por un lado, comprobar si existen diferencias significativas en el desarrollo operativo de dicha competencia entre alumnos pertenecientes al grupo de «españoles» y al de «inmigrantes». Y por otro, conocer si los estudiantes inmigrantes dicen comprender los aspectos principales de la competencia social de manera diferente a como los perciben en la cultura mayoritaria.

Comencemos por la primera. En el análisis estadístico mediante la prueba T de los ítems incluidos en los 6 valores descritos, obtenemos que no hay diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de españo-

les y de inmigrantes, en todos los valores excepto en la Amistad (0,01). Si bien es cierto que no todas las preguntas muestran este resultado, aunque sí la gran mayoría, los datos apuntan a una abrumadora igualdad en ambos grupos. Veamos esto con mayor detalle.

En el caso de las pruebas estadísticas indican diferencias significativas en los tres primeros ítems que muestran cómo el grupo de españoles presenta puntuaciones más altas que sus compañeros, lo que parece reflejar una mayor facilidad objetiva en éstos a la hora de estrechar amistades. Sin embargo, la diferencia de medias y el análisis de porcentajes muestra la poca relevancia de estas discrepancias. Asimismo y a la luz de las altas puntuaciones obtenidas por ambos grupos, parece innegable que la amistad constituye un aspecto muy valorado por todos los estudiantes independientemente de su procedencia.

«Relaciones de amistad»										
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm				
						1	2	3	4	5
2	3,49	1,044	3,63	3,30	,33	3,0	12,4	24,6	38,6	21,4
						7,9	19	26,3	28,5	18,3
4	4,12	,900	4,26	3,89	,38	1,1	3,1	14,9	30,2	50,7
						2,9	8,8	20,6	32,0	35,7
7	4,17	,867	4,27	4,02	,25	1,2	2,7	12,3	35,2	48,6
						2,0	6,5	19,1	32,4	40,1
14	2,15	1,149	2,12	2,19	-,08	38,6	28,8	19,8	8,2	4,7
						40,6	22,2	20,2	10,8	6,1
39	3,45	1,101	3,40	3,53	-,12	4,1	15,8	33,6	29,6	16,8
						4,1	13,7	28,8	32,4	21,0
41	3,54	1,043	3,60	3,47	,13	4,2	9,6	28,8	37,3	20,1
						6,9	11,5	29,3	32,5	19,8

Tabla 2. Resultados obtenidos en el ítem «Relaciones de amistad»

En segundo lugar situábamos aquellos elementos relacionados con la Comprensión, donde no se encuentran diferencias relevantes entre inmigrantes y españoles en casi la totalidad de sus ítems¹². No obstante, como se puede ver en la tabla 3 sobre el elemento «Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados», merece la pena comentar dos aspectos. Por un lado, la pregunta 3 *Trato con respeto a mis familiares (padres y abuelos)*, en la que los inmigrantes obtienen mejores resultados en la respuesta «Siempre». Y por otro, resulta interesante comparar este dato con el ítem 11 *Trato con respeto a mis profesores/as*, en el que se obtienen puntuaciones inferiores, pero donde las diferencias entre los dos grupos desaparecen. Esto parece señalar que si bien dentro del ámbito familiar los estudiantes inmigrantes muestran mayores actitudes de respeto que sus

compañeros, al adentrarse en el ámbito escolar este respeto disminuye y se coloca al mismo nivel que los españoles.

«Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados»										
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm				
						1	2	3	4	5
3	4,47	,716	4,44	4,53	-,09	,3	1,5	7,4	36,0	54,9
						,5	1,1	6,5	28,9	63,0
11	4,34	,866	4,33	4,33	,00	1,0	2,1	11,4	33,4	52,0
						1,1	4,1	11,5	27,0	56,3
36	2,26	1,250	2,32	2,17	,16	31,9	26,7	23,9	11,9	5,5
						45,5	19,5	16,4	10,1	8,5
38	4,18	,976	4,25	4,07	,18	1,7	3,4	13,1	31,9	49,9
						2,5	5,5	19,6	27,6	44,9

Tabla 3. Resultados obtenidos en el ítem «Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados»

En tercer lugar se incluyen aspectos referidos a , donde ninguno de ellos presenta diferencias significativas entre inmigrantes y españoles, y los resultados en las medias y los porcentajes en las respuestas son casi idénticos.

En los cuatro elementos situados en torno al concepto de Respeto, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de ellos, excepto en el referido a la «No discriminación entre hombres y mujeres», donde inmigrantes y españoles responden de manera diversa a algunas de las preguntas planteadas. Detengámonos en tres de ellas. En el ítem 36 *Evito ayudar a mi familia en las tareas de la casa*, los españoles se muestran menos colaboradores que sus compañeros. Resulta también interesante observar este dato por sexos, donde las chicas inmigrantes ayudan en mayor medida en las tareas de la casa, pues más de la mitad responden que nunca evitan esta actividad, situándose por encima de los varones inmigrantes y aun a mayor distancia de los alumnos y alumnas españoles. De estos datos pueden desprenderse dos conclusiones. Por un lado, las diferencias en la disposición para colaborar en las tareas domésticas entre chicos y chicas se circunscriben al grupo de inmigrantes, mostrando porcentajes muy similares entre los estudiantes españoles de ambos sexos. Por otro, hay que destacar la mejor actitud de los inmigrantes a colaborar en las tareas del hogar, lo que parece evidenciar una mayor conciencia de que tal labor debe ser una responsabilidad compartida por todos los miembros de la familia.

Cierto interés tiene también el ítem 51 *Mantengo relaciones de amistad exclusivamente con personas de mi mismo sexo*, donde los españoles res-

ponden «Nunca» en un porcentaje significativamente superior al de los inmigrantes. Es decir, afirman relacionarse en mayor medida con personas de diferente sexo que sus compañeros. Asimismo, sólo una minoría dice mantener relaciones de amistad exclusivamente con personas de su mismo sexo: 1 de cada 10 españoles y 2 de cada 10 inmigrantes.

Y en tercer lugar, en la pregunta 58 *Creo que hombres y mujeres deben tener los mismos derechos*, también existen diferencias significativas entre ambos grupos, que se observan sobre todo en la respuesta «Siempre», la cual es elegida en mayor porcentaje por los españoles que por los inmigrantes. Si atendemos a los datos entre sexos, obtenemos que el subgrupo que en mayor porcentaje respalda esta afirmación son las españolas, seguidas de las inmigrantes. A notable distancia de las primeras se encuentran sus compañeros varones que se sitúan en tercer lugar, por delante de los chicos inmigrantes también bastante distanciados de las inmigrantes. No obstante, a pesar de dichas diferencias hay que recordar que este ítem es el que mayor media presenta de todo el cuestionario y que obtiene en su respuesta «Siempre» el mayor porcentaje de respuestas en el conjunto de la muestra (85,2%), con casi 20 puntos porcentuales de diferencia de la segunda más respondida en todos los subgrupos por sexos ya sean inmigrantes o españoles.

«No discriminación entre hombres y mujeres»															
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm									
						1		2		3		4		5	
						H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
36	2,26	1,250	2,32	2,17	,16	31,9		26,7		23,9		11,9		5,5	
						33,2	31,2	25,7	27,4	22,9	25,2	12,7	10,9	5,5	5,4
						45,5		19,5		16,4		10,1		8,5	
						40,5	50,4	20,1	19,1	16,8	15,8	12,3	8,1	10,4	6,6
50	4,31	,984	4,32	4,29	,02	2,3		3,1		10,9		28,2		55,4	
						3,8		2,4		13,3		21,5		59,0	
51	1,92	1,227	1,75	2,15	-,40	60,5		16,3		13,8		6,1		3,3	
						49,5		13,3		17,5		11,8		7,8	
58	4,72	,792	4,77	4,63	,15	1,1		2,2		3,4		4,8		88,5	
						,9	1,2	3,7	,6	6,1	1,0	8,0	2,0	81,4	95,3
						2,6		2,5		4,6		10,2		80,1	
						2,9	2,4	4,2	,9	7,0	2,4	13,4	7,2	72,5	87,0

Tabla 4. Resultados obtenidos del ítem «No discriminación entre hombres y mujeres»

Como hemos señalado, en los demás elementos del Respeto no se encuentran diferencias relevantes entre estudiantes españoles e inmigrantes en la gran mayoría de los ítems que los componen. Sin embargo, en torno al elemento «Respeto a los demás» puede resultar interesante analizar el ítem 62: *Creo que las personas que llegan a España a vivir de otros países deben dejar a un lado sus costumbres y cultura de origen*. En esta pregunta aparecen diferencias significativas entre inmigrantes y españoles y se observa que casi la mitad de los inmigrantes responde «Nunca», situándose a una distancia importante de sus compañeros. Unido a esto, puede decirse que este interés por conservar su cultura de origen en el país de acogida es mayor en los inmigrantes de 1ª generación, pues los de 2ª generación responden de manera muy similar a como lo hace el grupo de españoles.

«Respeto a los demás»															
Ítem	\bar{X}_t	S	\bar{X}_{Esp}	\bar{X}_{Inm}	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm									
						1	2	3	4	5					
1	2,62	,895	2,63	2,61	,02	8,9	36,1	40,5	12,5	2,0					
						10,3	35,0	40,9	11,2	2,6					
3	4,47	,716	4,44	4,53	-,09	,3	1,5	7,4	36,0	54,9					
						,5	1,1	6,5	28,9	63,0					
11	4,34	,866	4,33	4,33	,00	1,0	2,1	11,4	33,4	52,0					
						1,1	4,1	11,5	27,0	56,3					
14	2,15	1,190	2,12	2,19	-,08	38,6	28,8	19,8	8,2	4,7					
						40,6	22,2	20,2	10,8	6,1					
24	3,54	,951	3,59	3,48	,12	2,0	9,1	32,5	40,6	15,9					
						3,1	11,1	36,5	33,6	15,6					
43	3,69	,996	3,77	3,57	,20	2,3	5,6	29,4	38,6	24,2					
						3,4	11,3	31,6	32,6	21,2					
45	3,87	1,169	3,93	3,77	,17	4,4	7,7	16,2	33,5	38,3					
						7,0	9,9	19,7	26,4	37,0					
62	2,37	1,358	2,52	2,13	,39	30,7	22,3	23,7	10,8	12,5					
						48,0	16,7	17,7	9,4	8,2					
						1ª G	2ª G	1ª G	2ª G	1ª G	2ª G	1ª G	2ª G	1ª G	2ª G
						51,2	33,9	15,4	22,3	16,3	24,0	8,7	12,4	8,3	7,4

Tabla 5. Resultados obtenidos del ítem «Respeto a los demás»

El quinto bloque está formado por tres elementos de la competencia social que aluden a diferentes aspectos de la Generosidad, en los que se observa gran coincidencia en las respuestas de inmigrantes y españoles en la gran mayoría de los ítems. Cabe detenerse en la pregunta 52 *Creo que cuan-*

do llega una persona nueva, la responsabilidad de adaptarse e integrarse es principalmente suya y no del grupo incluida en el elemento «Negociación». En ella se observan diferencias significativas entre ambos grupos, pero contrariamente a lo que podría esperarse son los inmigrantes quienes conceden mayor responsabilidad al individuo en su integración. Como puede observarse en la tabla siguiente, el 64,5% de los españoles contesta a esta cuestión «Nunca» o «Muy pocas veces», frente al 54,3% de los inmigrantes. Junto a esto, cabe destacar también la mayor responsabilidad que unos y otros conceden al grupo en la acogida de los recién llegados.

«Negociación»										
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm				
						1	2	3	4	5
24	3,54	,951	3,59	3,48	,12	2,0	9,1	32,5	40,6	15,9
						3,1	11,1	36,5	33,6	15,6
25	4,27	,958	4,33	4,19	,14	,9	4,2	11,0	28,6	55,2
						2,6	5,2	14,2	26,7	51,3
35	1,99	1,065	2,02	1,95	,07	39,2	32,9	16,5	9,4	2,0
						45,3	26,3	19,1	6,4	2,8
52	2,31	1,221	2,24	2,41	-,17	32,7	31,8	21,1	7,2	7,2
						31,9	22,4	26,8	10,4	8,5

Tabla 6. Resultados obtenidos del ítem «Negociación»

Por último, la mayoría de las preguntas incluidas en el bloque que alude a la interculturalidad no muestran diferencias significativas entre los estudiantes de origen español e inmigrante. No obstante, puede resultar interesante ver con detalle alguno de estos ítems.

Por definición, para que la interculturalidad sea una realidad es necesario que el discernimiento de las aportaciones de las culturas se traduzca en un intercambio cultural entre la cultura mayoritaria y alguna de las otras culturas presentes hoy en nuestras sociedades. Por ello, incluimos en los cuestionarios varias preguntas en torno al interés por el conocimiento de los valores culturales de las personas con las que convivimos y de los propios, pues si no se conoce en profundidad la propia cultura ¿cómo responderemos cuando en el intercambio después del «recibir» llegue el momento del «dar»? Por otro lado, como ya apuntamos, conocer la propia cultura es el paso imprescindible para poder respetarla y evaluarla, así como el refuerzo de los anclajes que nos permitirán forjarnos una personalidad madura preparada para poder respetar y evaluar la cultura del otro (Pérez Juste, 2008; Merry, 2011; García López, 2003). El ítem 53 *Me intereso por conocer los valores que*

definen el modo de vida de los españoles se encamina a este objetivo. Los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas aunque poco relevantes entre ambos grupos obteniendo una mayor puntuación los españoles. Sin embargo, mayor atención merece la baja puntuación obtenida por ambos grupos en esta cuestión, donde el mayor porcentaje de respuestas se sitúa en la medida central.

«Comunicación intercultural»										
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm				
						1	2	3	4	5
10	3,62	,972	3,69	3,53	,16	1,8	7,4	30,8	39,9	20,0
						3,5	11,1	31,9	36,0	17,5
25	4,27	,958	4,33	4,19	,14	,9	4,2	11,0	28,6	55,2
						2,6	5,2	14,2	26,7	51,3
26	3,95	1,030	3,93	3,99	-,06	2,1	7,1	21,5	34,3	35,0
						2,0	7,4	21,7	27,8	41,2
32	3,86	1,043	3,83	3,91	-,09	2,6	8,1	23,6	35,3	30,4
						2,6	7,5	21,4	32,8	35,7
43	3,69	,996	3,77	3,57	,20	2,3	5,6	29,4	38,6	24,2
						3,4	11,3	31,6	32,6	21,2
46	1,64	1,086	1,68	1,58	,09	63,1	19,1	8,8	5,3	3,8
						71,8	11,2	7,7	5,3	3,9
50	4,31	,984	4,32	4,29	,02	2,3	3,1	10,9	28,2	55,5
						3,8	2,4	13,3	21,5	59,0
53	3,18	1,141	3,28	3,05	,23	6,8	15,2	39,1	21,1	17,7
						11,6	17,4	37,7	21,3	12,0
54	3,26	1,238	3,21	3,35	-,15	10,6	18,4	28,6	24,4	18,0
						9,1	14,6	31,5	21,6	23,3
59	1,98	1,211	2,01	1,95	,06	45,8	26,4	14,1	8,6	5,1
						54,9	15,1	16,6	7,0	6,4
62	2,37	1,358	2,52	2,13	,39	30,7	22,3	23,7	10,8	12,5
						48,0	16,7	17,7	9,4	8,2

Tabla 7. Resultados obtenidos del ítem «Comunicación intercultural»

Pasemos ahora a analizar la segunda condición necesaria para constatar nuestra hipótesis sobre la transculturalidad de la competencia social, que consistía en conocer si los alumnos inmigrantes perciben de manera diferente los aspectos principales de dicha competencia¹³.

Los alumnos inmigrantes tienden a responder mayoritariamente que «Algunas veces» sus percepciones de los diferentes componentes evaluados de la competencia social, coinciden con las de los españoles. Visto así, podría concluirse que no es posible afirmar si coinciden o no las visiones sobre la competencia social al no haber una clara mayoría en un sentido u otro. Sin embargo, una reflexión más detenida apunta en otra dirección, pues aunque se ha utilizado la misma escala de frecuencias que para el resto de preguntas de la segunda parte del cuestionario, la respuesta «Algunas veces», se acerca más a la falta de similitud entre conceptos que a la coincidencia entre ellos. Por ello, si vemos cómo más de la mitad de los alumnos inmigrantes responden que sólo «Algunas veces», «Muy pocas veces» o «Nunca» en todos los grupos de elementos evaluados, podemos aceptar las diferencias en la concepción de la competencia social entre españoles e inmigrantes.

La pregunta 48 *Tengo una manera de relacionarme con mis compañeros/as muy parecida a la que es habitual en España*, debe observarse de manera algo diferente al resto de las incluidas en este grupo, pues en ella lo que se pide comparar no es un concepto abstracto, sino la manera concreta de relacionarse con los demás. Así pues, casi la mitad de los alumnos inmigrantes (44,4%), dicen relacionarse con sus compañeros de forma similar a como lo hacen los españoles «La mayoría de las veces» o «Siempre». No en vano, obtienen la media más alta de los elementos estudiados en este aspecto. Esto contribuye a mostrar que si bien en el plano de los conceptos solemos subrayar las diferencias con los otros, cuando nos referimos a las acciones concretas aparecen con mayor fuerza las semejanzas.

Comparación de los principales aspectos de la competencia social (Respuestas de los alumnos inmigrantes)							
Ítem	\bar{X}	S	1	2	3	4	5
12	3,15	1,135	9,7	16,3	35,8	25,7	12,5
23	2,94	1,096	10,8	22,8	36,6	21,6	8,2
37	2,89	1,118	12,7	21,1	39,9	17,0	9,3
40	3,17	1,075	7,7	16,4	38,5	26,3	11,2
48	3,32	1,155	8,5	12,7	34,3	27,0	17,4
\bar{x} total	3,09						

Tabla 8. Comparación de resultados obtenidos de la competencia social

3.2. Valoración de los inmigrantes de la competencia social en el grupo mayoritario

Junto a los aspectos descritos, consideramos interesante conocer la valoración que los alumnos inmigrantes realizan sobre la presencia de los principales elementos de la competencia social en la cultura mayoritaria.

En la mayor parte de los elementos evaluados la valoración de los alumnos inmigrantes se sitúa por encima del 3 en la escala de 5. La puntuación más alta alude a la actitud de apertura y acogimiento de los españoles, donde casi la mitad de los inmigrantes consideran a los españoles personas abiertas y acogedoras «La mayoría de las veces» y «Siempre». La más baja es la que se concede a la afirmación de que los españoles son personas respetuosas con los demás —ítem 55—, donde un 35,5% (respuestas 1 y 2) tiene una opinión negativa al respecto.

Valoración de la competencia social en el grupo mayoritario										
Ítem	\bar{X} t	S	\bar{X} Esp	\bar{X} Inm	Dif. \bar{X}	% Esp / Inm				
						1	2	3	4	5
9	3,29	1,111	3,43	3,10	,33	6,7	9,8	34,4	32,2	16,9
						9,7	18,7	34,0	27,5	10,2
21	3,20	1,012	3,29	3,06	,23	3,6	13,0	48,2	21,7	13,5
						7,3	20,9	39,4	23,4	9,0
27	3,55	1,013	3,65	3,41	,24	2,2	6,8	37,1	32,3	21,6
						5,2	13,0	34,0	31,1	16,6
33	3,29	1,454	3,39	3,13	,27	3,5	14,6	39,8	27,3	14,7
						8,0	18,6	36,8	26,0	10,6
44	3,11	1,095	3,24	2,91	,33	5,7	16,4	41,2	22,0	14,8
						11,5	23,3	36,3	20,6	8,4
55	3,04	1,101	3,15	2,88	,27	6,9	17,7	42,6	19,1	13,7
						12,6	22,9	35,8	20,6	8,0
57	4,28	1,042	4,47	3,99	,48	1,9	3,8	8,3	17,2	68,8
						2,6	10,0	17,9	24,5	44,9
61	3,22	1,094	3,35	3,04	,31	5,5	12,0	40,1	27,2	15,3
						10,5	19,7	36,6	22,3	10,9
\bar{X} totales:	3,37		3,49	3,19						

Tabla 9. Valoración de la competencia social en el grupo mayoritario

Si comparamos las respuestas entre españoles e inmigrantes vemos que existen diferencias en la valoración del grupo mayoritario; sin embargo, sólo el ítem 57 tiene cierta relevancia al mostrar la mayor conformidad de los españoles en España que los inmigrantes. También puede resultar interesante observar que los alumnos de ambos grupos coinciden en los elementos que sitúan en el lugar más alto y en el más bajo.

3.3. Datos personales y competencia social

Si observamos los datos recogidos en la parte descriptiva del cuestionario, a saber, sexo, edad, tipo de centro, curso, nota media de los últimos 2 años, nº de repeticiones de curso, nivel de estudios de los padres, creencias religiosas —potestativo—, inmigrante de 1ª o 2ª generación¹⁴, y los resultados en el desarrollo de los diferentes elementos de la competencia social, no puede encontrarse una variable que repercuta significativamente en todos los elementos de la competencia social o que muestre una tendencia clara hacia algunas de sus categorías con una correlación estadística media o alta. Sólo puede hablarse de ligeras tendencias, donde la más significativa es la detectada en la variable sexo.

Las alumnas obtienen puntuaciones más altas en casi todos los elementos de la competencia social, algo común en muchos países. Las mayores disparidades se observan en las «Relaciones de amistad» y especialmente en los ítems 2 y 7 —los únicos con diferencia de medias mayores a 0,5—, que muestran cómo las chicas se interesan por las preocupaciones de sus amigos/as y comparten las suyas en mayor medida que los chicos.

Sexo			
Elementos	\bar{X} V	\bar{X} M	Dif \bar{X}
Relaciones de amistad	3,39	3,80	-,41
Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados	3,85	4,01	-,16
Expresión y comprensión de puntos de vista diferentes	3,93	4,22	-,29
Empatía	3,42	3,72	-,3
Organización del trabajo	2,78	2,91	-,13

Gestión de estrés y frustración	2,77	2,67	,01
No discriminación entre hombres y mujeres	3,57	3,84	-,27
Tolerancia	3,76	4,08	-,32
Superación de prejuicios	3,57	3,79	-,22
Respeto a los demás	3,36	3,57	-,21
Comunicación constructiva	3,02	3,1	-,08
Actitud de colaboración	3,43	3,69	-,26
Negociación	3,25	3,32	-,07
Comunicación intercultural	3,43	3,67	-,24

Ítems dif $\bar{X} \geq 0,5$	\bar{X} V	\bar{X} M	Dif \bar{X}	% V/M				
				1	2	3	4	5
2	3,13	3,83	-,70	8,3	21,1	31,0	28,4	11,2
				1,6	9,8	20,3	40,2	28,2
7	3,82	4,49	-,67	2,7	7,0	24,3	37,9	28,1
				,5	1,9	6,5	30,4	60,8

Tabla 10. Valoración de la competencia social a partir de la variable sexo

4. CONCLUSIONES

El estudio que acabamos de presentar muestra cómo los diferentes elementos de la competencia social, tal y como se definen por , son vistos de manera diversa por alumnos españoles e inmigrantes. Sin embargo, no pueden encontrarse diferencias significativas en su desarrollo operativo. Es decir, aunque utilicen diferentes denominaciones, los comportamientos de respeto, comprensión, responsabilidad, etc. no se presentan de manera diferente en unos y otros, por lo que cabría afirmar su transculturalidad.

La evaluación de la competencia social puede servirnos para hacer efectivo uno de los fundamentos de la interculturalidad y reconocer «lo valioso» que se encuentra presente en la cultura del otro. Como afirman Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003, 17), «las actitudes positivas iniciales de los inmigrantes constituyen un recurso valioso que debe cultivarse. En cuanto sociedad, nos convendría al máximo aprovechar sus energías». Así pues, los resultados encontrados recomiendan que los alumnos españoles aprendan del mayor respeto a padres y abuelos que los alumnos inmigrantes afirman tener, y nos han de llevar a preguntarnos sobre las razones por las que el trato recibido por los profesores ha llegado a ser significativamente menos respetuoso, que el que los alumnos inmigrantes profesan por sus ascendientes. Asimismo, la menor disposición de los estudiantes españoles a colaborar en las tareas de la casa en comparación con sus compañeros, nos desvela también un aspecto sobre el que incidir desde el ámbito educativo.

Unido a esto, los resultados obtenidos señalan que la tarea de educación en la no discriminación entre hombres y mujeres debe situarse entre los objetivos hacia los que avanzar con quienes poseen origen foráneo.

También en relación con el respeto se encuentra el mantenimiento de las costumbres y cultura de origen en el país de acogida, donde como hemos visto, existen diferencias destacables entre estudiantes inmigrantes y españoles. Esta evidencia del fracaso del modelo asimilacionista abre otra vía de trabajo educativo guiado por la importancia del respeto a los elementos identitarios de los otros.

El análisis de los aspectos relativos a la amistad muestra una ligera tendencia en la que los españoles podrían presentar mayor facilidad para establecer amistades que sus compañeros inmigrantes, lo que requiere un especial cuidado en la promoción de estas relaciones, en orden a evitar que el proceso migratorio y la adaptación al país de acogida no se conviertan en un obstáculo insuperable para el establecimiento de vínculos sólidos y permanentes con sus iguales.

Resulta también preocupante el bajo interés de los españoles por los elementos culturales propios, pues si concebimos la interculturalidad como un intercambio deliberativo cultural, el conocimiento e interés por la propia cultura debe ser parte fundamental de dicho intercambio y, por lo tanto, objeto de la acción educativa. Así las cosas, no es de extrañar que los inmigrantes presenten escaso interés por la cultura española, si quienes a ella pertenecen no lo hacen con empeño.

Finalmente, cabría señalar que si bien este estudio indica algunas pistas básicas para dar una respuesta educativa al pluralismo social de nuestros

días, es obvio que necesitamos muchos más trabajos, quizá con diseños cualitativos o multimétodos, dirigidos a una mayor delimitación de esos valores y elementos de la competencia social que se han mostrado aquí con carácter transcultural, pero que pueden presentar peculiaridades propias dependiendo del origen cultural específico, más allá del amplio conglomerado que se engloba bajo la denominación «inmigrantes».

NOTAS

- 1 Todo trabajo de campo debe incluir agradecimientos. Por un lado, a los centros educativos del municipio de Madrid que nos abrieron las puertas de sus aulas y nos concedieron su valioso tiempo. Por otro lado, a los alumnos de la licenciatura de Pedagogía de , de la materia de Política y Legislación Educativa en el curso 2009-2010, que colaboraron en las visitas a los centros.
- 2 A este respecto pueden ser de interés los discursos de la Canciller alemana Angela Merkel sobre el fracaso del multiculturalismo en el país germano, disponible en <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html> [consulta 2011, 27 de noviembre], o el del Primer Ministro británico David Cameron, quien proponía una nueva identidad británica que pudiera servir de referencia a los jóvenes inmigrantes. Disponible en <http://www.number10.gov.uk/news/pms-speech-at-munich-security-conference/> [consulta 2011, 27 de noviembre].
- 3 Hace años tuvieron mucho eco algunas obras que denunciaron el error de la equivalencia de las culturas, como los libros de Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, y Revel, J. F. (1989) *El conocimiento inútil*. Madrid: Planeta.
- 4 A título de ejemplo señalemos algunos trabajos de nuestro entorno cercano: Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62 (I), 61-75; Mafokozi, J. (2010). Resistencia cultural en el contexto socioeducativo: Un estudio empírico en de Madrid. *C&E. Cultura y Educación*, 22:1, 99-120; Esteve, J. M., Ruiz Román, C. y Rascón, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI, 241, 489-508; etc.
- 5 Un estudio similar fue realizado en la ciudad de Melilla hace unos años, motivado por la pregunta «¿cuáles son los valores que deben fundamentar un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla?» (Arroyo, 2000, 322).
- 6 Para la operativización de los elementos de la competencia social nos han sido de gran ayuda los cuestionarios incluidos en Isaacs (2003).
- 7 Debido a las dificultades de abstracción que podrían entrañar los conceptos de «comprensión» y «respeto», se excluyeron de este tipo de preguntas y se incluyó el concepto de «esfuerzo».
- 8 Para una clasificación similar de valores de carácter intercultural ver García López y Sales (1997).
- 9 Los seis valores indicados junto al del «esfuerzo» incluido en el bloque de preguntas comparativas y otra pregunta indirecta sobre esta cuestión: «Me siento a gusto en España».
- 10 En este grupo se incluyen también los alumnos que señalaron como origen cultural de sus padres «Españoles-gitanos». Si bien en un principio pretendíamos diferenciar este grupo del mayoritario, la escasa muestra obtenida con uno de sus dos padres gitanos (0,6%) impide hacer inferencias al respecto.
- 11 Considérese aquí que se ha realizado la adaptación pertinente de las preguntas formuladas en negativo para posibilitar su comparación con las preguntas formuladas en positivo.
- 12 Para no saturar de tablas el artículo, sólo se incluyen aquellas en las que se han hallado resultados significativos. Para mayor detalle pueden contactar con los autores en las direcciones que se adjuntan.

- 13 Aunque nuestro objetivo era conocer la opinión del grupo de inmigrantes en relación a este tema, consideramos inadecuado —y poco operativo— realizar dos tipos diferenciados de cuestionarios para inmigrantes o españoles, por lo que se entregó el mismo cuadernillo a todos los alumnos.
- 14 Se recogieron algunos datos más, pero por razones de espacio no pueden ser reflejados aquí.

ANEXO

1. Actúo sin pensar mucho en las consecuencias positivas y negativas de mis acciones.
2. Comparto con los/las amigos/as mis preocupaciones.
3. Trato con respeto a mis familiares (padres y abuelos).
4. Me esfuerzo por tener amigos/as, pues creo que eso es muy importante en mi vida.
5. Sólo estudio antes de los exámenes.
6. Critico a otras personas cuando no están presentes.
7. Me intereso por las preocupaciones de mis amigos/as.
8. Cuando algo no me sale bien me enfado y dejo de hacerlo.
9. Pienso que los/las españoles/as se caracterizan por ser amigables.
10. Intento compartir mis valores con los demás.
11. Trato con respeto a mis profesores/as.
12. Mi idea de la amistad coincide con la idea de amistad de los/las españoles/as.
13. Trato de ver las cosas desde el punto de vista del otro/a para poder comprenderle mejor.
14. Al elegir a mis amigos/as tengo en cuenta primeramente lo que me interesa.
15. Intento comprarme todo lo que me gusta.
16. Creo que cada persona es diferente a las demás y que, por tanto, es normal que tenga puntos de vista o necesidades distintos de los míos.
17. Me esfuerzo por conocer mis cualidades y mis defectos.
18. No pretendo echar la culpa a los demás de las consecuencias de mis errores.
19. Les digo a mis amigos/as lo que pienso que deben mejorar en su comportamiento.
20. Me empeño en cumplir mis compromisos aunque me cueste esfuerzo.
21. Pienso que los/las españoles/as procuran ser comprensivos/as con los demás.
22. Cuando tomo una decisión me empeño en llevarla hasta el final aunque sepa que estoy equivocado/a.
23. Mi idea de la responsabilidad coincide con la idea de responsabilidad de la mayor parte de los españoles.
24. Reflexiono sobre las circunstancias del momento y los intereses de los demás a la hora de llevar a cabo mis proyectos.

25. Aunque tengo mis ideas y creencias, soy capaz de dialogar con personas que piensen de manera diferente a mí.
26. Me gusta conocer y estudiar ideas nuevas.
27. Pienso que los/las españoles/as son personas abiertas y acogedoras.
28. Intento dar lo mejor de mí mismo/a en lo que hago para hacer un buen trabajo.
29. Pienso que la mayoría de las cosas realmente valiosas sólo se consiguen poniendo empeño y esfuerzo.
30. Suelo quejarme ante las dificultades, aunque éstas sean pequeñas.
31. Dejo las tareas para última hora.
32. Estoy abierto/a al aprendizaje de lo positivo que veo en quienes son de otras naciones.
33. Considero que los/las españoles/as valoran la importancia del esfuerzo y el sacrificio.
34. Me intereso por las preocupaciones y necesidades de quienes tienen menos amigos en mi clase.
35. Me cuesta mucho prestar algo.
36. Evito ayudar a mi familia en las tareas de la casa.
37. Mi idea del esfuerzo y el sacrificio coincide con la que tienen la mayoría de los/las españoles/as.
38. Creo que es necesario para la convivencia conocer y respetar las normas de comportamiento propias del lugar donde esté, siempre que no sean contrarias a los derechos humanos.
39. Ayudo a los compañeros/as que tienen dificultades para hacer amistades a que participen en las actividades del grupo.
40. Pienso que mi idea de la generosidad coincide con la idea de generosidad de los/las españoles/as.
41. Ayudo a mis compañeros/as cuando tienen dificultades en las tareas escolares.
42. Pienso que las diferencias de raza no deben ser motivo para que unas personas tengan menos derechos que otras.
43. Me intereso por conocer las circunstancias y características de mis compañeros/as.
44. Creo que la generosidad es una característica de los/las españoles/as.
45. Cuando estoy en un grupo, procuro evitar cualquier conversación que pueda hacer que alguien se sienta herido/a o apartado/a.

46. Evito relacionarme con personas de otras nacionalidades.
47. Creo que el trabajo en equipo y la colaboración con los/las compañeros/as es un buen modo de comportamiento.
48. Tengo una manera de relacionarme con mis compañeros/as muy parecida a la que es habitual en España.
49. Pienso que las diferencias en el país de origen no deben ser motivo para que unas personas tengan menos derechos que otras.
50. Pienso que como cada persona es diferente a las demás, todas pueden aportar algo valioso.
51. Mantengo relaciones de amistad exclusivamente con personas de mi mismo sexo.
52. Creo que cuando llega una persona nueva, la responsabilidad de adaptarse e integrarse es principalmente suya y no del grupo.
53. Me intereso por conocer los valores que definen el modo de vida de los españoles.
54. Comparto con mis compañeros/as los elementos más positivos que caracterizan a mi propia cultura y a mi país de origen.
55. Pienso que los/las españoles/as se caracterizan por ser personas respetuosas con los demás.
56. Juzgo a las personas principalmente por su aspecto externo o lo que «se dice» de ellas.
57. Me siento a gusto en España.
58. Creo que hombres y mujeres deben tener los mismos derechos.
59. Tengo muchas dificultades para establecer relaciones de amistad con personas de otra raza o de otro país distinto del mío.
60. Pienso que las diferencias de religión no deben ser motivo para que unas personas tengan menos derechos que otras.
61. Pienso que los/las españoles/as se esfuerzan por asumir sus responsabilidades.
62. Creo que las personas que llegan a España a vivir de otros países deben dejar a un lado sus costumbres y cultura de origen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (216), 313-340.
- Ayuntamiento de Madrid (2010). *Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2010. Datos provisionales* [en línea]. Disponible en: www.madrid.es [consulta 2010, 10 de agosto].
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms, en Banks, J. A. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge, 9-32.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture and Education*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2003). Multicultural Education, Historical Development, Dimensions, and Practice, en Banks, J. A. y McGee Banks, C. A. (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. London: Jossey-Bass, 3-29.
- Barrio, J. M. (2007). *¿Es posible un diálogo entre culturas?* Disponible en: <http://www.es.catholic.net/temacontrolado/326/2780/articulo.php?id=33405> [consulta 2010, 20 de agosto].
- Ben-Porath, S. (2012). Education for Shared Fate Citizenship, en Allen, D. y Reich, R. (Eds.) *Justice, Education, and Democracy*. Chicago: Chicago University Press, 1-27.
- Boghossian, P. (2009). *Miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*. Madrid: Alianza.
- Comunidad de Madrid (2009). *Estadística de la enseñanza de de Madrid 2008-2009* [en línea]. Madrid: Consejería de Educación. Disponible en: www.madrid.org [consulta 2010, 24 de septiembre].
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en www.coe.int/dialogue [consulta 2010, 31 de marzo].
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247.
- Cea D Ancona, M. A. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125, 13-45.
- Diario Oficial de (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [consulta 2011, 11 de enero].
- Esteve, J. M. (2005). Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión, en Soriano, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, 77-117.
- García Amilburu, M. y Ruiz Corbella, M. (2009). ¿Tiene futuro la filosofía de la educación en un diseño de educación en competencias?, en Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, 101-126.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- García López, R. y Sales, A. (1997). La educación intercultural y la formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales.

- rales. *Revista Española de Pedagogía*, LV (207), 317-336.
- Hansen, D. T. (2010). Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism. *Studies in Philosophy of Education*, 29, 151-166.
- Harris, S. (2011). *The University in Translation. Internationalizing Higher Education*. London: Continuum.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Educación y derechos humanos, en Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) *Educación, Conocimiento y Justicia*. Madrid: Dykinson, 13-22.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Lora-Tamayo, G. (2009). España y la inmigración extranjera. *Segundas Lenguas e inmigración en red* [en línea], 3, 3-25. Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/> [consulta 2011, 11 de enero].
- Maalouf, A. (2000). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Merry, M. S. (2011). Equality, self-respect and voluntary separation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 9 (1), 1-22.
- Merry, M. S. y de Ruyter, D. J. (2011). The relevance of cosmopolitanism for moral education. *Journal of Moral Education*, 40 (1), 1-18.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education, en Banks, J. A. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge, 33-48.
- Némirovsky, I. (2009). *El Maestro de Almas*. Barcelona: Salamandra.
- Olveira Olveira, M. E. y Santos Rego, M. A. (2000). Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (216), 341-358.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Parra, J. (2011). Globalización, pluralismo e interculturalidad. *Stadium*, 51 (1), 4 - 22.
- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada, en Touriñán, J. M. (Dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo, 55-75.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 303-321.
- Sales, R. (2010). What Is 'Britishness', and Is It Important?, en Calder, G., Cole, P. and Seglow, J. (eds.) *Citizenship Acquisition and National Belonging. Migration, Membership and the Liberal Democratic State*. New York: Palgrave Macmillan, 123-140.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39:1, 117-130.
- Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *ESE: Estudios sobre Educación*, Junio, 10, 9-36.
- Wulf, Ch. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.

PALABRAS CLAVE

Competencia social, educación intercultural, asimilacionismo, inmigración, valores.

KEY WORDS

Social competence, intercultural education, assimilation, immigration, values.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Antonio Ibáñez-Martín, Catedrático Emérito de la Universidad Complutense de Madrid. Líneas de investigación: bases antropológicas y supuestos crítico-filosóficos de los procesos educativos, finalidades educativas, política de la educación y legislación educativa con especial referencia a la dimensión europea, educación cívica y moral dentro de los sistemas democráticos, ética de la educación y deontología profesional de las actividades educativas. Sobre este conjunto de temas ha publicado más de cien trabajos en cinco lenguas diversas.

Juan Luis Fuentes, Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico. Actualmente es becario FPU del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad donde se encuentra realizando la tesis doctoral en torno a los fundamentos teóricos de la educación intercultural.

José María Barrio Maestre, Doctor en Filosofía con Premio Extraordinario. Amplió estudios en de Münster (Alemania). Profesor Titular en el departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ha publicado 13 libros y más de 70 artículos en revistas sobre los temas de su investigación: Antropología Pedagógica, Ética de la Educación y Educación Cívica. Su último libro: *La gran dictadura*. (Madrid, 2010).

Dirección de los autores: Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
C/ Rector Royo Villanova s/n
28040. Madrid
E-mail: josibama@edu.ucm.es
juanluis.fuentes@edu.ucm.es
jmbarrio@edu.ucm.es

Fecha Recepción del Artículo	21. Enero. 2011
Fecha Revisión del Artículo	12. Mayo. 2011
Fecha Aceptación del Artículo	22. Junio. 2011
Fecha de Revisión para publicación	01. Diciembre. 2011

ISSN: 1139-613X

3

**LA EDUCACIÓN DE EL DE ERUDITIONE FILIORUM
NOBILIUM DE VICENTE DE BEAUVAIS (1190-1264)****(THE EDUCATION OF WOMAN IN THE DE ERUDITIONE FILIORUM
NOBILIUM OF VICENTE DE (1190-1264))**Javier Vergara Ciordia
*Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED***RESUMEN**

El presente artículo analiza la educación de la mujer en el *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais (1246). Una obra latina, prácticamente inédita, que puede considerarse el primer tratado de pedagogía sistemática escrito en el mundo medieval. Su cuarta parte, dedicada al estudio de la educación de la mujer como doncella, esposa, viuda y virgen consagrada, representa, quizás, la expresión más acabada y sistemática sobre educación femenina escrita hasta entonces por un hombre de Iglesia. Para su elaboración se han tenido presentes el manuscrito latino Md, de de España (B. N. 10254 (Ii 2) (XIV), f. 65-118v.), y el manuscrito latino P, de de Francia (Biblioteca Nacional de París, B. N. Lat. 16390). Su estudio, traducción y cotejo nos ha permitido ofrecer una de las síntesis más representativas y tempranas de la cultura escolástica sobre educación de la mujer.

ABSTRACT

The present article analyzes the education of woman in the *De Eruditione Filiorum Nobilium* of Vicente de Beauvais (1246). This academic work is a Latin literary piece, virtually unprecedented, that can be considered the first treatise of systematic pedagogy conceived in the Medieval times. The

fourth chapter of this treatise, devoted to the analysis of the education of woman as maiden, wife, widow and virgin represents, most probably, the most well finished and systematic academic writing concerning feminine education up to this historical moment conceived and expressed by a clergyman. In the elaboration of this academic work the author has considered key and most relevant documents such as the Md. Latin manuscript of the *Biblioteca Nacional de Madrid*, and the P. Latin manuscript of the *Bibliothèque Nationale de France*. The study, analysis, translation and comparison of these literary works has enabled the author to form one of the most early versions and most representative synthesis of the scholastic culture on the subject of the education of women.

1. EL *DE ERUDITIONE FILIORUM NOBILIUM*

El *De ruditione filiorum nobilium* fue escrito por el dominico Vicente de Beauvais, en torno a petición de de Provenza, esposa de Luis IX de Francia (1214-1270), para que sirviera de guía educativa a los vástagos de la familia real. La obra se estructura en 51 capítulos, divididos en cuatro apartados: formación literaria [caps. 1-22], formación moral [caps. 23-36], formación matrimonial [caps. 37-41] y formación de la mujer [caps. 42-51]. De esta estructura nos limitamos únicamente a presentar el análisis de sus diez últimos capítulos: 42 a 51. Un decálogo dedicado a sistematizar la formación de la mujer cristiana en su condición de doncella, esposa, viuda o virgen consagrada.

2. EL DEVENIR DE MEDIEVAL

La educación femenina no era un tema nuevo. En el siglo IV San Ambrosio, San Jerónimo y San Agustín resumieron buena parte del pensamiento patrístico sobre educación de la mujer cristiana (Ramos Lissón, 1989). Un tema que adquirió mayor impulso en los siglos XII y XIII. Una época donde la mujer dejó de ser tímida consumidora de cultura para ser creadora y protagonista de la misma. Personajes como Dhuoda con su *Liber manualis* a su (843), Hrotsvitha de Gandersheim y su placer por la escritura (935-973), Hildegarda de Bingen con su *Ordo virtutum* o epistolario pedagógico (c.1178), Herralda de Hohenburg con el enciclopedismo didáctico de su *Hortus deliciarum* (c.1180/90) (Graña Cid, 1994), al igual que otros muchos ejemplos que podrían traerse a colación, ponen de manifiesto que el protagonismo pedagógico, literario, teológico, artístico y lector de la mujer no fue en nada despreciable, y, en algunos casos, como ha dicho alguna historiadora, superior al de los hombres (Pernoud, 1980, 68).

En el marco de este contexto de afirmación femenina hubiese resultado muy extraño que un polígrafo como Vicente de Beauvais, fiel testigo de la cultura de su tiempo, que había escrito sobre casi todos los temas importantes del saber [*Speculum maius*] y que escribía sobre educación a petición de una mujer, Margarita de Francia, hubiese dejado de lado la formación femenina.

3. LA CONDICIÓN DE LA MUJER

¿Pero, cómo entendió nuestro dominico la condición femenina? La respuesta a esta pregunta hay que encuadrarla en la significación que en su pensamiento tuvieron tres vías culturales que marcaron la imagen de la mujer medieval. En primer lugar cabe aludir a las perícopas bíblicas que le otorgaron buena parte de las claves teológicas para justificar la condición de la mujer. Para explicarla, Vicente se apoyó en textos del Pentateuco, sobre todo en *Génesis*, 1, 26-28 y 2, 21-23. Ahí se afirma con claridad que el hombre fue creado por Dios, varón y hembra, a su imagen y semejanza. Sentencia que en términos belvacenses implicaba sancionar que la mujer posee la misma entidad que el hombre: ser criatura divina, hecha a imagen y semejanza de Dios; con un fin común: alcanzar la felicidad eterna (*De eruditione*, 44,5.) a través de un medio insoslayable: la fuerza restauradora de la inteligencia, la virtud y la gracia (*Speculum doctrinale*, libro I, cap. IX, col. 10 b.). Esta apuesta por la formación, Vicente la refrendó con textos de la literatura sapiencial veterotestamentaria, especialmente con 13 citas de *Proverbios* y 27 del *Eclesiástico*. Por eso no resulta casual que el primer párrafo del *De eruditione* se abra con un texto del *Eclesiástico*, VII, 25-26, donde se afirma con rotundidad la inexcusable necesidad de educar a las hijas (*De eruditione*, 1,1.). Educación que discurriría, según la interpretación común de las epístolas paulinas —véase *Gálatas*, 4, 4—, por las excelencias morales de la virginidad y la maternidad. Cristo nació de una mujer, y, además, de una mujer virgen (Aranda Pérez, 1991).

La segunda corriente que marcó la opinión escolástica sobre la condición femenina está muy relacionada con las posibilidades del binario psicológico. Este concepto empezó a formularse en tiempos de Orígenes, tuvo su primera infancia con San Agustín, y encontró su caldo de cultivo óptimo con la doctrina de los universales. Para los escolásticos, si el varón y la mujer participaban de la misma naturaleza, en ésta debía contenerse tanto lo masculino como lo femenino; pues si no, no podría tal naturaleza realizarse en un varón y en una mujer. Por ello, en la medida que tanto el varón como la mujer fuesen verdaderamente seres humanos, tenían simultáneamente elementos masculinos y femeninos que la educación debía actualizar. Posibilidad teóricamente brillante, pero que en el plano práctico supuso una su-

bordinación hermenéutica de la mujer al varón que Vicente nunca negó y aceptó.

Para la escolástica, el significado de que el varón fuese creado a imagen y semejanza de Dios y que la mujer fuese formada o hecha de la costilla de Adán (*Gen.* 1,26-28 y 2, 21-23) no era baladí, significaba la capitalidad de Cristo sobre el varón y de éste sobre la mujer (1 *Cor.* 11, 2-16). Una jerarquía que se hizo más marcada y operativa al encontrar el auxilio de la gnoseología neoplatónica. Ésta identificó al varón con la *ratio* superior, mientras que la mujer se identificó con la *ratio* inferior (Agustín, *De Trinitate*, XII, 12.). Postura que en el plano práctico se tradujo en la validación de una pedagogía marcadamente masculina. La razón superior, representada por el varón, se consideraba la del saber más perfecto, se orientaba a lo suprasensible; en cambio, la razón inferior, representada por la mujer, era la del saber menos perfecto, se afincaba en lo sensible. Tesis, de tremendo calado y trascendencia, que se volvió contra las mejores posibilidades del binario psicológico y que la cultura posterior en buena parte confirmó al derivar a una cultura de prevalencia masculina, rayana en ocasiones en actitudes misóginas manifiestas.

Una tercera corriente hace referencia a la influencia del Derecho, a la debilidad moral de la mujer isidoriana y al redivivo biologismo grecorromano, actualizado en los siglos XII y XIII por la recepción de la filosofía árabe. El *Corpus Iuris Civilis* y el *Corpus Iuris Canonici*, al recoger buena parte de la tradición jurídica romana, de la hermenéutica paulina y de la tradición patrístico-agustiniana, actualizaron con más fuerza si cabe la sujeción de la mujer al varón. Frases como: «Las mujeres deben estar sujetas a sus maridos», «el varón es cabeza de la mujer», «conviene que la mujer siga en todo la voluntad del varón» (Graciano, C.33, q.5, c.12-16, col. 1254/55), crearán una jurisprudencia de querencia masculina que muy pocos discutirán y que será santo y seña de las relaciones hombre mujer (Bañares, 1993).

Este caldo de cultivo se vio fortalecido por la prevalencia altomedieval de las tesis isidorianas sobre la debilidad moral de la mujer. Para el sabio sevillano, lo femenino se equiparaba a molicie, sensualidad, debilidad. «El nombre de varón —dirá San Isidoro— se explica porque en él hay mayor fuerza que en la mujer, de aquí deriva también el nombre de virtud [...]. La mujer, *mulier*, deriva su denominación de *mollities*, blandura» (Isidoro, *Ety-mologiarum*, XI, 2, 17-18.).

Tesis en buena parte suscrita por el biologismo escolástico para quien el varón, intelectual, física y psicológicamente era notablemente superior a la mujer (Lage Cotos, 2003). Algunos escolásticos, como Tomás de Aquino, re-frendaron esa idea, suscribiendo que la mujer fue formada del hombre para

dar más dignidad al varón (*Summa Theologica*, I, 92, I.). Otros, como Alberto Magno, justificaron que la superioridad psicofísica del varón se explicaba porque en él radicaba la capacidad activa de generación de la prole (*De animalibus*. Libro XV, tr. 2, c 11.). Él engendra, la mujer es un simple instrumento. Ésta es de cualidad fría y húmeda; el hombre, caliente y seco. Cualidades necesarias para engendrar fuerza y poder, que los escolásticos asumieron sin mayores críticas siguiendo las directrices de la ciencia de su época.

Vicente de Beauvais, que conocía muy bien la historia y la cultura medieval, aunque suavizó estas posiciones, estuvo muy lejos de las tesis isidorianas, aunque aceptó de buen grado las tesis jurídicas y biológicas de su tiempo. Con estos planteamientos y el apoyo de 320 sentencias literarias: 164 bíblicas, 118 patrísticas, 30 romanas y 8 medievales, estructuró un programa pedagógico de cinco puntos: la responsabilidad de los padres en la educación de las hijas, su formación literaria y moral, la educación matrimonial, la viudez y, finalmente, la virginidad consagrada. Veamos a continuación el alcance y sentido pedagógico de cada una de ellas.

4. RESPONSABILIDAD PATERNA EN LAS HIJAS

Vicente de Beauvais abrió su *De eruditione filiorum nobilium* sentenciando que la primera obligación de los padres era la educación de la prole (*De eruditione*, 1,1.). Una llamada de atención a la responsabilidad paterna, que se hacía especialmente exigente en el caso de las hijas, más proclives a los peligros de la afectividad y sensibilidad. «La hija es un secreto desvelo para el padre —dirá Vicente—, y la solicitud por ella le quita el sueño» (*De eruditione*, 42,1.). En la explicación de esta responsabilidad, fray Vicente se inspiró principalmente en tres obras de San Jerónimo: *Ad Eustochium*, *Ad Salvinam*, *Ad Marcellam* y se apoyó en la virtualidad pedagógica de una trilogía recurrente: como modelo a imitar, la castidad como objetivo a conseguir y la ascética moral como eficaz medio de acción.

Que en este esquema fuese presentada como el modelo femenino a seguir resultaba poco menos que obligado. Los dominicos fueron los grandes impulsores del culto mariano medieval. Una apuesta cargada de simbolismo que venía a reivindicar la fuerza de la mujer frente a una tradición que había hecho del varón su principal valedor (Pérez de Tudela, 1993). Con la escolástica, las cosas cambiarán. Con una fuerza inusitada, María fue presentada como la omnipotencia suplicante, la maestra ideal de la historia, la mediadora de todas las gracias, aquella que más cerca ha estado de Dios, mejor le conoce y mejor sabe cómo buscarle.

Con la referencia de este modelo y los préstamos de San Jerónimo, Vicente puso manos a la obra poniendo en la afirmación del espíritu las claves de su aventura pedagógica. «Si viviereis según la carne, moriréis; más si con el espíritu mortificáis las obras de la carne viviréis» [*Rom* 8, 13]. Fin que resumió en la castidad y en su corolario más acabado: la virginidad.

Para hacer efectiva esta aventura, Vicente diseñó un programa pedagógico pensando en la mujer adolescente. La adolescencia medieval comenzaba a los 12/13 años y concluía a los 30, de acuerdo con el esquema isidoriano de las etapas de la vida. Una etapa «débil de fuerzas, insegura en sus decisiones, ardiente con el vicio, fastidiosa a los preceptores, seductora con sus encantos» (*De eruditione*, 36.1.1.). Un periodo impulsivo que había que educar con exigencia y rigor para no caer en el lastre de la debilidad de carácter. Por eso, con extremada vehemencia, aconsejó a los padres «que guardasen solícitamente a la hija soltera, y la criasen con disciplina, para que no afloje las riendas a la lascivia o al placer» (*De eruditione*, 42.4.4.).

Una auténtica obsesión que Vicente cifró en el dominio de los afectos y pasiones del mundo mediante el cultivo de tres virtudes axiales: recogimiento, pudor y control. Para potenciar lo primero, pidió expresamente que las adolescentes no «frecuentasen bailes, espectáculos y convites, sino que estuviesen custodiadas en casa, para que, al no pindonguear de acá para allá, ni deseasen ni fuesen lascivamente deseadas» (*De eruditione*, 42.2.1.). De igual modo, con San Jerónimo, en su *Carta a Eustoquia*, describió comportamientos impúdicos de una joven cristiana. Tales son los comportamientos de aquellas «que andan por la calle haciéndose notar y con furtivos guiños de los ojos arrastran tras de sí pandillas de adolescentes» (*De eruditione*, 42.4.4.). Finalmente el control o fijación del carácter lo cifró en evitar la dispersión de conducta. Vicio que ejemplarizó con la descripción de la mujer de mala fama: «mujer parlanchina y callejera, que no puede estar recogida y que es incapaz de posar los pies en casa, sino que ora está en la calle, ora en la plaza, ora acechando por las esquinas» (*De eruditione*, 42.4.4.).

5. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

Como complemento de la formación moral, Vicente planteó el cultivo de la formación intelectual femenina. «Durante el tiempo en que las niñas nobles están guardadas del modo antedicho por el celoso cuidado de sus padres, es congruente que se las instruya en las letras y se las eduque en las buenas costumbres» (*De eruditione*, 43.1.0-1.).

A tenor del laconismo de este texto no parece que nuestro dominico

alentara un programa completo de trivio y cuadrivio femenino. Más bien se está refiriendo a una formación cultural complementaria, capaz de afirmar la condición moral, espiritual y religiosa de la mujer. Apuesta que, en el caso de hijas de reyes y de acuerdo con el sentir de los tiempos, bien podría resumirse en conocimientos de lectura, escritura, música, gramática, pintura, formación moral e historia sagrada (Segura Graiño, 2007). Todo un programa, aparentemente escueto, que contrastaba con el ideal enciclopédico expuesto por Vicente en su *Speculum doctrinale* para filósofos y teólogos. Para él la mujer no estaba llamada a ser productora de cultura formal como consumidora de la misma.

Con este planteamiento no resultó extraño que Vicente adoptase una postura poco exigente con la formación intelectual femenina. Recogiendo los consejos de San Jerónimo, dirá: «que tu hija Paula ignore los cantos mundanos, que su lengua se empape con la dulzura de los salmos. Que esté lejos la edad lasciva de los niños. Tenga compañeras en sus estudios, a las que emule y con cuyas alabanzas se pique. Si es algo lenta para aprender, no se le debe regañar, antes bien hay que motivar su ingenio con alabanzas para que no sólo se alegre de haber vencido, sino también se duela de haber sido vencida (*De eruditione*, 43,1.2.). Recomendaciones nada comparables con la rigurosidad y exigencias demandadas al aprendizaje del varón adolescente.

6. LA EDUCACIÓN MORAL

Vicente hizo descansar esta educación en la fuerza de cuatro virtudes: la castidad, la humildad, la discreción y la madurez de comportamiento.

a) Castidad

La castidad la entendió como una virtud esencialmente femenina. Para los varones era apta, pero en éstos primaba más la virtud de la prudencia (*De eruditione*, 43,5.1.). Una diferencia que no explicó, la situó en un plano sociocultural y la dio por buena. A continuación, con textos del Pseudo-Orígenes: *De Singularitate Clericorum* y de San Jerónimo: *Adversus Jovinianum*, elaboró una teoría sobre la castidad, de sesgo marcadamente ascético, que reducía el ideal de mujer a un estado casi angelical y místico, alejado incluso de la condición humana. A tal grado de misticismo llegó su planteamiento que definió la castidad como: «quebranto de la lascivia, victoria del alma, [...], muerte de la carne, estado de calidad angelical y enterramiento de la substancia humana» (*De eruditione*, 43,5.2.). Objetivo que debía lograrse erradicando los tres vicios nucleares de la castidad: los deleites vitales superfluos, el culto a la estética personal y las malas compañías.

Sobre los deleites vitales superfluos, Vicente estructuró un discurso basado en textos de *Ad Demetriadem* de San Jerónimo y, como si fuera un aseta monacal vegetariano, advirtió que «la ingestión de carnes, la bebida de vino y la saturación del vientre son un buen semillero de libidine» (*De eruditione*, 43,8,1.). Un peligro que los padres debían evitar educando a las hijas en la frugalidad de la comida, hasta el punto de que la mujer «quede siempre con hambre e inmediatamente después de la comida sea capaz de orar y de leer» (*De eruditione*, 43,8.2.). Con igual intención, aconsejó con Pseudo-Catón evitarles el sueño excesivo, porque «un descanso prolongado suministra alimento a los vicios» (*De eruditione*, 43,9.). Finalmente les pidió vigilar el aseo de sus hijas, especialmente el baño, por ver en ello una incitación a la concupiscencia. «Me parecen muy mal los baños en una virgen adulta —dirá con San Jerónimo—, que debe sentir pudor de sí misma y no poder verse desnuda» (*De eruditione*, 43,10.). Lo cual no debe entenderse como ausencia de aseo personal, sino como una llamada de atención a la delicadeza del pudor.

El segundo peligro de la castidad lo cifró en el culto a la belleza corporal (*Speculum naturale*, libro XXXI, cap. 86, col. 2359). Con textos del *De habitu virginum* de San Cipriano [s. III], exhortó a los padres a vigilar el ornato personal de las hijas por incitar —según él— a una estética caduca, externa y mundana. Costumbres tales como preocuparse por elegir vestido, adornar los cabellos o empolverar las caras debían estar proscritas de las casas. Más bien la preocupación de un padre debía ser ayudar a su hija a adornar su interior (*De eruditione*, 44,3.1.). Una actitud exigente, más propia de un monacato claustral que de una mente secular, que llevó a nuestro polígrafo a considerar que todo efectismo cosmético es un invento del diablo y conduce al malévolo propósito de querer modificar la obra de Dios (*De eruditione*, 44,5.1.).

El tercer obstáculo para el cultivo de la castidad era las malas compañías. Con un San Jerónimo omnipresente dirá que se trataba de posibilitar a las hijas relaciones que favoreciesen su recogimiento, su pudor y sobre todo su pureza. Objetivo que se lograba con dos estrategias: la primera, relacionarlas con mujeres sensatas, sin maquillajes y poco bullangueras (*De eruditione*, 45,2.); la segunda, alejarlas del mundo y de sus concupiscencias. Lo primero se encontraba entre vírgenes y viudas de conducta intachable, de palabras moderadas y de pudor sincero (*De eruditione*, 45,3.). Lo segundo estaba en las relaciones con alcahuetas, criados, viudas, casadas o vírgenes ociosas que hablan de los fastos del mundo, de sus caducidades y de lujurias. Y más dañino aún podían resultar las relaciones con el otro sexo (*De eruditione*, 45,4.).

b) Humildad, discreción y madurez

A este corolario sobre la castidad Vicente unió tres virtudes simultáneas que afianzaban y abrillantaban la feminidad: la humildad, la discreción y la madurez. A la primera, con el sentir común de los teólogos, la consideró la virtud de las virtudes morales, superior con mucho a la virginidad. Argumento que refrendó con *in Lucam* de San Ambrosio, sosteniendo cómo el espíritu de Dios no se fijó en por ser virgen, sino por ser humilde. La frase de María al ángel: «he aquí la esclava del Señor», resume el ideal de la mujer perfecta. Alguien que buscaba servir a Dios con todas sus fuerzas hasta el punto de rendir su voluntad a todo gusto o interés personal (*De eruditione*, cap. 46, 1).

Esta actitud la ejemplarizó en el pudor de la palabra, especialmente en la iglesia y en la familia. En el templo, la mujer debía escuchar y guardar silencio; en casa, preguntar al marido. Dos símbolos de capitalidad del varón y sumisión de la mujer con los que la cultura escolástica y Vicente en particular se sentían especialmente identificados. La discreción de la palabra se consideraba un signo de prudencia y dominio de sí. Es perfecta la mujer que es «modesta en la palabra, es decir, no chismosa, sino reservada; no litigiosa, sino pacífica. Porque la chismorrería en una mujer es signo de ligereza y de liviandad» (*De eruditione*, 49,4.).

Finalmente hay que decir que la virginidad demanda madurez en el comportamiento. Una virtud que, con la ayuda del *De Virginibus* de San Ambrosio, presentó como resumen de las anteriores, sintetizándola en la reiteración de cuatro pilares: pureza en la mirada, palabra moderada, recato de gestos y mente en Dios (*De eruditione*, 46,9.).

7. LA EDUCACIÓN MATRIMONIAL

En el esquema pedagógico belvacense a la educación de las doncellas seguía la educación para la vida matrimonial. Una vida que podía comenzar a los 14 años en el caso de los varones y 12 en el caso de las mujeres.

a) Preparación para el matrimonio

Preparar a las hijas para el matrimonio era una grave responsabilidad paterna, a la que debía acompañar una importante y correlativa obediencia de las hijas. La cultura patriarcal escolástica rindió cumplida pleitesía a este tema, que Vicente trató de forma más autónoma sin apenas apoyo de los textos patrísticos. Nuestro polígrafo comenzó recordando, como de pasada pero con intención evidente, que el consentimiento previo de la hija era condición indispensable para la validez de matrimonio (*Speculum naturale*, XXX, 30, col. 2234s). Un ariete sólido frente a la tiranía todavía latente de la

patria potestas grecorromana que invalidaba derechos fundamentales de la mujer. A ello se opuso nuestro dominico afirmando con contundencia que cualquier causa que afectase gravemente al entendimiento (ignorancia de la sustancia y propiedades del matrimonio) o a la voluntad (miedos, presiones, rapto...) de modo que el consentimiento no fuera libre, hacía nulo o inválido el matrimonio, fueran las que fueran sus apariencias externas.

A hora bien, a renglón seguido fray Vicente se sitúa en la realidad sociológica de su tiempo y nos dice que la responsabilidad de la elección del cónyuge recaía sobre los padres. Una acotación dura a la sensibilidad actual, pero comprensible en las coordenadas socioculturales del siglo XIII. Téngase en cuenta que las hijas se casaban muy jóvenes: 16 años. Muchas de ellas sin la madurez suficiente para la trascendencia de ese acto y sin las relaciones sociales suficientes para acertar por sí solas en la elección del marido. En ese marco de patriarcalismo familiar era por tanto normal aceptar el consejo paterno con filial obediencia.

La aparente dureza de esta sentencia llevaba aparejada una pregunta obvia: ¿cuál es la deliberación que realmente corresponde a la mujer en la elección del marido? En la mentalidad belvacense, más monacal que mendicante y centrada en hijas de reyes o nobles, cabe decir que poca o ninguna. Máxime si se tiene presente que, amén de la procreación de los hijos, los matrimonios servían para «la reconciliación de los enemigos, la pacificación de las guerras, o la ampliación de patrimonios». Ante esta situación, la pregunta es obvia: ¿dónde quedaba entonces el mundo de los afectos o la libertad del consentimiento? Vicente no se detiene en ello. Él es rígido, deductivo y sobre todo ascético. La respuesta no la da porque en cierto modo la considera obvia: en los esponsales. Un tema clave y fundamental que nuestro polígrafo desgraciadamente no abordó —por su rancio monaquismo— y donde la mujer a buen seguro, de una manera u otra, sopesaría el sentido de la afectividad y del libre consentimiento. En cualquier caso, Vicente insistirá en la elección paterna del cónyuge diciendo que los padres elegirán marido para sus hijas teniendo presente dos ideas básicas: una cierta concordancia física de los contrayentes, de acuerdo con el dicho de Ovidio de que «se acoplan mal a un mismo arado dos novillos desiguales» (*De eruditione*, 47,7.1.); y, en segundo lugar, mirarán porque el marido fuese una persona sabia y virtuosa (*Speculum naturale*, XXX, 37, col. 2240.), algo que debía estar por encima de la riqueza, la belleza del cuerpo y los dones de la naturaleza (*De eruditione*, 47,7.2-3.).

No hubo más elucubraciones en las sentencias belvacenses sobre el vínculo matrimonial. Sus reflexiones, tal como las expuso, bien parecen un imperativo ético al que la mujer difícilmente podía sustraerse. La obediencia filial, las razones de estado o similares eran motivos más que suficientes

para que las mujeres nobles, a las que se dirigió principalmente Vicente, rindieran su juicio y sus sentimientos en pro de un concierto matrimonial donde ella, quizá, poco o nada había tenido que ver en sus inicios.

b) Virtudes de la vida matrimonial

La educación familiar debía preparar también para que las hijas supiesen llevar con éxito y ejemplaridad la vida matrimonial. Una apuesta que fray Vicente cifró en cinco virtudes: honrar a los suegros, amar al marido, gobernar la familia, administrar la casa y mostrarse siempre intachable (*De eruditione*, 48,1.).

La honra a los suegros apenas ocupó poco más que un párrafo. Si Vicente contempló este requisito fue más por una concesión a modelos de familia imperantes que por un principio educativo de calado. Aun así, aportó dos ideas prácticas de considerable interés pedagógico: que la mujer jamás pidiera consejo al suegro para no preterir nunca a su marido; y, segunda, que en las relaciones con la suegra tuviese muy presente que «todas odian unánimemente a las nueras». Máxima que debía ser un aviso para ejercitarse en la humildad y la paciencia (*De eruditione*, 48,2.).

La segunda de las exigencias matrimoniales, el amor al marido, fue resumida en cuatro manifestaciones arquetípicas: voluntaria sumisión, solicitud por agradarle, paciencia amable con sus enfermedades y defectos, y guarda del cuerpo en castidad. La voluntaria sumisión, que no debe entenderse como una humillación sino como dice San Pablo, en su *Carta a los Efesios*, 5, 22-33, como un acto de entrega a aquel a quien se ama, abarcaba la disponibilidad para el débito conyugal, la reverencia y el servicio doméstico (*De eruditione*, 48,4.). Trilogía que compendia mejor que ninguna otra la idea de entrega y donación. La solicitud por agradarle tenía a su vez un sentido de donación a la vez que práctico: «ser amada por él y retraerle de la fornicación y del adulterio» (*De eruditione*, 48,5.). La paciencia amable con sus enfermedades y defectos no requiere explicación por encuadrarse en el amor de aceptación del otro tal cual es (*De eruditione*, 48,6.). Finalmente la guarda del cuerpo en castidad comportaba una voluntaria y firme decisión de llevar una conducta leal a su esposo (*De eruditione*, 37,6.) al resguardo de cualquier sospecha (*De eruditione*, 48,7.). Este comportamiento debía traslucir un amor pudoroso, sin celos, y sin necesidad de adornos o maquillajes (*De eruditione*, 48,8-12.).

La tercera y cuarta responsabilidad que los padres tenían con las hijas era enseñarles el gobierno de la familia y la administración de la casa. Ambas virtudes las trató Vicente en el libro sexto del *Speculum doctrinale*, donde comentaba que, aunque el hombre es cabeza de la mujer, ésta es su com-

pañera, su socia, su complemento. En *De eruditione* cifró el gobierno de la familia en amar y formar a los hijos e hijas según la ley de Dios e imponer disciplina a sus criados y sirvientas, sin aguantar en ellos nada desordenado o impúdico. Sobre la administración de la casa fray Vicente sólo indica que se comporte con prudencia (*De eruditione*, 48,13-14.).

El quinto aspecto del comportamiento matrimonial femenino consistía en tener una vida intachable como mujer ante Dios y ante los hombres, tapando la boca a los detractores con la sencillez en el vestido, con la gravedad en los gestos especialmente en la mirada, con la discreción en el hablar a imitación de y abominando de ser chismosa, y por último con la buena fama labrada con su saber estar (*De eruditione*, 49.).

8. LA VIUDEZ Y SUS POSIBILIDADES DE FORMACIÓN

La viudez y sus posibilidades educativas era otra de las responsabilidades que debían contemplar los padres. Un estado que, tras la virginidad consagrada, representaba el camino de acceso más adecuado para la perfección femenina, poniendo de manifiesto que virginidad y viudez se asemejaban en sus posibilidades de formación. Nuestro dominico afirmará al respecto: «dichosas la viudas que llevan vida célibe, es decir, en Cristo. Porque por este motivo las viudas se unen bien con las vírgenes» (*De eruditione*, 50,4.1.).

Fray Vicente, siguiendo la doctrina de San Pablo, excluyó de esta posibilidad, salvo excepción, a las viudas jóvenes, es decir entre 14 y 30 años, según la nomenclatura evolutiva isidoriana. En estos casos la postura belvacense estaba clara: que volviesen a contraer matrimonio (*De eruditione*, cap. XL, 50, 1.): ««desecha a las viudas bastante jóvenes» (I Tim, V, 11) es decir, no las aceptes fácilmente para el voto de castidad; pues, como precisa a este pasaje: no hay que confiar fácilmente en la edad lúbrica» (*De eruditione*, 50,2.1.). Mejor es casarse que abrasarse en la lujuria.

El matrimonio a las viudas jóvenes no se les imponía, se les recomendaba. Pasada dicha edad, fray Vicente pensaba que era mejor insistirles en la aventura apasionante del celibato virtuoso, pues, según el apóstol Pablo, «más feliz será si, conforme a mi consejo, permanece así, sin casarse» [1 Cor VII, 39-40]. Y con San Jerónimo, insistirá: «que no conozca la viuda la permisión de las segundas nupcias» (*De eruditione*, 50,3.2.). Y si las conoce, que sepa que no tienen la gloria o solemnidad de las primeras. En éstas ya recibió la bendición de Dios; en las segundas, no debe recibirla por ya tenerla (*De eruditione*, 50,2.1 y 4.).

A las viudas que optan por no casarse fray Vicente les propone una vida ascética exigente, que podía estar consagrada con voto de castidad, dedicada al servicio de la Iglesia y de la caridad con los necesitados. Este estado, superior al matrimonio, podría equipararse en cierto modo al de las vírgenes consagradas. En cuyo caso era evidente huir de las pompas y placeres del mundo, del demonio y la carne. «Honra —dirá con San Pablo a Timoteo (I Tim, V, 3 y 5)— a las viudas que lo sean de verdad», esto es, las que están privadas no sólo de la compañía del marido, sino también del amor y socorro del mundo, a saber, las que no quieren casarse otra vez ni volver a lo que es del mundo» (*De eruditione*, 50,5.4.).

9. LA VIRGINIDAD CIMA Y COROLARIO DE LA PERFECCIÓN

La virginidad consagrada fue considerada por Vicente de Beauvais el estado más noble, excelso y digno al que podía aspirar una mujer. Para que no hubiese al respecto ninguna duda, se atrevió a plasmar en diferencias cuantitativas la calidad de los estados a los que se podía acceder. En una escala de cero a cien, atribuyó la máxima puntuación a la virginidad, a la viudez le asignó sesenta puntos, mientras que el matrimonio lo dejó en treinta (*De eruditione*, 51,2.3.). Diferencias que justificó por las posibilidades que cada uno de ellos brindaba de renunciar al propio yo y fundirlo con la voluntad de Dios. Planteamiento, casi angelical, que la tradición ascético-religiosa sintetizó en la renuncia a los placeres del mundo, del demonio y la carne, y que Vicente resumió afirmando que la virginidad consistía en vivir en el cuerpo sin el cuerpo anhelando la gloria de Dios (*De eruditione*, 51, 2.2.).

Vicente manejó este argumento con especial reiteración (*Speculum naturale*, XXX, 43, col. 2245). Toda su obra se puede decir que fue un prurito constante por afirmar la virginidad como estado de vida de suyo más apto para el seguimiento de Cristo (*De eruditione*, 51,4-11.).

Una virtud tan excelsa o un estado de vida cristiana para que brillase con todo su esplendor y ejemplaridad debía asentarse en estas cuatro condiciones: voluntariedad plena, integridad de cuerpo y espíritu, humildad al estilo de y perseverancia hasta el final (*De eruditione*, 51,12-15.). Nadie debía obligar a asumirla, ni siquiera las variadas circunstancias vitales de cada mujer: soltería, viudez, presión de los padres, etc., cada una debía asumirla por propia voluntad y afirmarla con el valor noble de sus actos. En segundo lugar debía ser íntegra, es decir de mente y de cuerpo, sin fragmentación o duda. «En dos supuestos —dirá— se aminora o desaparece la gloria de la virginidad en las vírgenes: si es virgen sólo en la carne, pero no en la mente, porque tiene intenciones de casarse; o si conserva la virginidad por afán de vanagloria, de manera que en su interior no tiene la aprobación

de la conciencia» (*De eruditione*, 51,13.2.). La virginidad tiene también que ser humilde, sólo un espíritu exigente, activo, confiado en la ayuda de Dios y desconfiado del mundo la afirma con esplendor (*De eruditione*, 51, 14 y 46,1-2.). Finalmente debe ser perseverante hasta el final, sólo así se alcanza la felicidad de la gloria.

10. FUENTES DE LA EDUCACIÓN FEMENINA

Al abordar el análisis de las fuentes lo primero que llama la atención es el número tan importante y desigual de citas que Vicente utilizó para argumentar sus ideas sobre la condición femenina. Indudablemente no todas presentaban el mismo valor o tenían igual entidad. Muchas eran retóricas, otras estaban orientadas a embellecer el texto y otras marcaban las ideas base de los capítulos. Entrando en cifras, Vicente manejó en sus diez capítulos sobre la mujer [42 a 51] 320 textos o sentencias extraídas de florilegios, colecciones, obras originales, etc., referencias que hemos agrupado en cuatro bloques documentales:

Fuentes bíblicas: 164 citas	51, 25%
Fuentes patrísticas: 118	36, 87%
Autores antiguos: 30	9, 37%
Literatura escolástica: 8	2,5%

En un primer análisis no nos llama la atención las notables diferencias de estas cifras a favor de fuentes cristianas. Efectivamente, éstas suponen el 90,62%, mientras que las fuentes no cristianas alcanzan el 9,38% del total. Porcentaje suficientemente expresivo para tener una primera aproximación a las fuentes que nutren el pensamiento belvacense sobre la mujer.

Las fuentes bíblicas constituyen con diferencia la autoridad más citada. Una verdad que supone 164 citas que representan el 51,25% del total. De igual modo es muy significativo el uso desigual que se hace de los tiempos bíblicos. El Antiguo Testamento es referenciado en 98 ocasiones, mientras que el Nuevo Testamento está presente con 66 citas. No menos interesante es la elección de las perícopas bíblicas. El Pentateuco, con 14 referencias, se utiliza para refrendar las posiciones antropológicas de la mujer, en cambio los libros sapienciales, con 57 citas —especialmente el *Eclesiástico* con 27 citas—, marcan buena parte de la rigidez ascética de la educación femenina. En el Nuevo Testamento las querencias son igualmente palpables, siendo

San Pablo el autor preferido. De un total de 66 citas, 43 pertenecen a las epístolas paulinas, destacando especialmente la presencia abrumadora de 1 *Corintios* con 22 citas, que apoyan y refuerzan sobremanera la mentalidad tildable de misógina según los baremos actuales de nuestro belvacense. El siguiente cuadro ofrece con más detalle el peso de las citas bíblicas.

Fuentes bíblicas veterotestamentarias				
Pentateuco	Libros históricos	Libros sapienciales	Libros proféticos	Libros varios
Génesis.....10	II Reyes.....1	Job.....3	Isaías.....5	Tob.....3
Éxodo.....3	Judit.....2	Prover.....2	Jeremías.....2	Salmos.....6
Deuter.....1	Ester.....2	Eclístes.....3	Daniel.....3	TOTAL.....9
TOTAL.....14	I Macab.....1	Sabid.....5	Oseas.....1	
	TOTAL.....6	Eclestico.....27	Joel.....1	
		C. de Can.....6	Amos.....1	
		TOTAL.....57	TOTAL.....12	

Fuentes bíblicas veterotestamentarias			
Evangelios	Epístolas paulinas	Otras Epístolas	Libros varios
Mateo.....9	Romanos.....1	I Pedro.....2	Apocalipsis.....1
Lucas.....8	I Corintios.....22	II Pedro.....22	TOTAL.....1
Juan.....2	II Corintios.....1	TOTAL.....3	
TOTAL.....19	Gálatas.....1		
	Efesios.....2		
	I Timoteo.....11		
	Tito.....5		
	TOTAL.....43		

El segundo bloque se centra en las fuentes patrísticas. Sentencias que marcan tanto o más que las perícopas bíblicas el pensamiento belvacense sobre la mujer. Sus 118 citas suponen el 36,87%, con la particularidad que se trata de textos nucleares que conforman la opinión sobre la feminidad. El número de autores citados es de 14, aunque San Jerónimo, con 69 referencias, San Ambrosio con 19, y San Cipriano y San Agustín con 10 son los más importantes. El resto de autores son complemento y refuerzo de los anteriores. Por eso puede decirse, a tenor de las citas manejadas, que la opinión de Vicente de Beauvais sobre la mujer es el siglo IV actualizado. El siguiente

te cuadro muestra con más detalle la aportación real de la literatura patristica.

Literatura Patristica: (118 citas)	
Ambrosio.....16	Isidoro de Sevilla.....1
Ambrosiaster.....3	Jerónimo.....69
Agustín.....10	Jerónimo (Pseudo).....3
Beda.....1	Julián Pomerio.....1
Cipriano.....10	Orígenes (Pseudo).....1
Enodio.....1	
Crisóstomo.....2	

El tercer bloque se refiere a los llamados autores antiguos. Sus 30 citas suponen el 19,2 por ciento del total, no siendo ninguna de ellas referencia clave para la construcción de capítulos o ideas marco. A excepción de las 14 sentencias de Ovidio, entresacadas de su *Ars amatoria* y su *Remedia amoris*, que ayudan a conformar ideas estoicas sobre la ascética femenina, el resto son aderezos retóricos de párrafos cortos no muy significativos.

Autores Antiguos: [30 citas]		
Catón (Dísticos).....1	Séneca, Marco Anneo.....2	Teofastro.....2
Marcial.....1	Publilio Siro.....1	Tibulo.....3
Ovidio.....14	Suetonio.....1	Valerio Máximo.....2
Petronio.....1	Segundo Taciturno4	
	Terencio.....2	

Las citas escolásticas que se aportan, 8 en total, apenas tienen significación: cinco son de Bernardo de Claraval y tres de Guido Cartusiano.

c) Incidencia y proyección

Si nos atenemos a la treintena larga de manuscritos conocidos hasta la fecha, al número de ediciones y a las traducciones que se han hecho del *De eruditione filiorum nobilium* puede decirse que estamos ante una obra relativamente importante de la pedagogía medieval. Las investigaciones de Thomas Kaeppli (Kaeppli, 1993) nos han permitido conocer la existencia de más de treinta manuscritos diseminados por diferentes archivos y bibliotecas. Cabe decir también que la obra ha sido traducida en cuatro ocasiones: dos al francés: Jean Daudin, (1380), y Jean Golein (1320-1403), y dos al alemán: Friedrich Christian Schlosser (1819) y Augusto Millauer (1887). Y en lengua latina ha sido publicada en tres ocasiones: Rostock, Horti Viridis, (1477); Basel, Johannes von Amerbach (1481); y Arpard Steiner, Massachusetts (1938).

Ahora bien, una cosa es la difusión material de la obra completa y otra bien distinta conocer la proyección de sus diez capítulos sobre la mujer. En cualquier caso, deudores de su obra son los escritos de Luis IX de Francia sobre la educación de sus hijas (Ramírez, 1767), no en balde nuestro dominico había sido su confesor y consejero. Menor incidencia, aunque significativa, tuvo en el *De regimine principum* (1277) de Egido Romano. Sus capítulos sobre la mujer se fundamentan casi por entero en la obra bellovacense. Su presencia se nota también en *Miroir des bonnes femmes*, anónimo del siglo XIII escrito alrededor de 1280, y es también palpable en el *Speculum dominarum*, de Durand de Champagne, escrito hacia 1300 para la reina Juana de Navarra, reina de Francia y esposa de Felipe el Hermoso (1271-1305) (Durrulle, 1988). Buena parte de las fuentes de estas obras y sus ideas sobre el ideal de mujer son un calco de lo defendido por Beauvais.

En el humanismo renacentista hay un acervo de fuentes que entronca con buena parte del ideal bellovacense sobre la mujer. El *De Regimine filiorum et filiarum* de Bartolomeo de Pisa (c.1350) recoge buena parte del ideal femenino bellovacense con una imagen menos misógina y más secular de la mujer (Gianolio, 1958). Sus ideas están también explícitas en *del Gobierno di Cura Familiare*, publicada en 1400 por el cardenal Giovanni Dominici, quien llamó a Vicente: «*facundissimum fratrem Vincentium speculatorem*» situándolo a la altura de Hugo de san Víctor, Tomás de Aquino y Alberto Magno. La parte cuarta de su obra, dedicada a la educación de los hijos, copia citas literales de Vicente y en lo que atañe a la mujer presenta principios y modelos semejantes aunque más secularizados (Hunt, 1940).

La secularización progresiva de la cultura moderna y sus nuevas ideas sobre la mujer llevarán al ostracismo el ideal de feminidad escolástico. La contemporaneidad, al revitalizar el interés historiográfico por la Edad Media, retomará a Vicente de Beauvais y con él su ideal de feminidad. Un tema que confirma que no sólo hay que ver a Vicente de Beauvais como el enciclopedista más reputado del mundo medieval; quizá haya que verlo más como el autor que escribió el primer tratado de pedagogía sistemática de la escolástica: el *De eruditione filiorum nobilium* y con él 10 capítulos, 42 a 51, que sintetizaban buena parte del sentir escolástico sobre la mujer.

11. FUENTES

Vicente de Beauvais, (2011) *De eruditione filiorum nobilium*. Madrid, BAC.

Vincentius Bellovacensis, (1624/1964). *Speculum naturale; Speculum doctrinale*. Edición fotomecánica de la edición duacense de 1624. Graz-Austria, Akademische Druck-u. Verlagsanstalt.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda Pérez, G. (1991). *Varón y mujer. Respuesta de la Biblia*. Madrid: Rialp.
- Bañares, J. I. (1993). La mujer en el ordenamiento canónico medieval. *Anuario Filosófico*, 26, 559-571.
- Durrulle, A. (1988). *Le Speculum dominarum de Durand de Champagne*. Chartres: Edition critique, Ecole de Chartres.
- Gianolio, G. (1958). Bartolomeo da Pisa, De regimine filiorum et filiarum, in Compendium philosophiae. *Orientamenti pedagogici*, 3.
- Graña Cid, M. M. (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Asociación Cultural Al- Mudayna.
- Hunt, E. (1940). Iohannis Dominici, Lucula noctis. *Mediaeval Studies*, Dame, 249-250.
- Kaeppli, T. (1993). *Scriptores Ordinis Praedicatorum*, Vol. IV, Roma: Istituto Storico Domenicano, 454-455.
- Lage Cotos, M. E. (2003). Una cadena de misoginia: Secundus Taciturnus». *Euphrosyne*, 31, 357-68.
- Pérez de Tudela, M. I. (1993). El espejo mariano de la feminidad en la Edad Media española. *Anuario Filosófico*, 26, 621-634.
- Pernoud, R. (1980). *La femme au temps des catedrales*. Évreux: Stock.
- Ramírez, A. (1767). *Luis IX, Instrucciones de San Luis Rey de Francia a su familia real, a las personas de su corte, y a otras / puestas del francés en español por Joaquín Moles*. Madrid.
- Ramos-Lissón, D. (eds.) (1989). *Masculinidad y feminidad en la patrística*. Pamplona: EUNSA.
- Segura Graiño, C. (2007). La educación de las mujeres en el tránsito de a la Modernidad. *Historia de la Educación*, 26, 65-83.

PALABRAS CLAVE

Vicente de Beauvais, educación, mujer, virginidad, pureza

KEY WORDS

Vicent of Beauvais, education, woman, virginity, purity

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR:

Javier Vergara Ciordia, Profesor Titular de Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Sus trabajos se han centrado en el mundo medieval y moderno. Actualmente dirige el Grupo de Estudios Medievales y Renacentistas (GEMYR) y es el director de la colección *Scriptorum Mediaevalium et Renascentium* dedicada a la traducción y estudio de fuentes latinas.

Dirección del autor: Javier Vergara Ciordia
Departamento de Historia de la Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia
C/ Juan del Rosal, 14
28040 MADRID
E-mail: fvergara@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 29. Noviembre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Febrero. 2011

Fecha Revisión para publicación: 18. Noviembre. 2011



4

EL ROL DEL MENTOR EN UN PROCESO DE MENTORÍA UNIVERSITARIA

(THE ROLE OF MENTOR IN HIGHER EDUCATION MENTORING PROCESS)

Nuria Manzano Soto, Ana Martín Cuadrado, Marifé Sánchez García

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Angélica Rísquez

Universidad de Limerick (Irlanda)

Magdalena Suárez Ortega

Universidad de Sevilla

RESUMEN

A lo largo de dos cursos académicos consecutivos (en el marco de Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de la UNED), el Grupo de Investigación DOCAP (*Desarrollo y Orientación de la Carrera Profesional*) y el COIE de la UNED han llevado a cabo una experiencia-piloto poniendo en marcha un modelo específico de orientación y mentoría para nuevos estudiantes. Dicho modelo contempla dos figuras fundamentales: la del consejero/a, que es desempeñada por un/a profesor/a tutor/a, y la del compañero/a-mentor/a. Esta última figura, desempeñada por estudiantes de últimos cursos y que, por tanto, han logrado una buena adaptación académica y desarrollado competencias adecuadas de estudio en la UNED, es idónea para ayudar a aquellos/as nuevos/as estudiantes que se enfrentan al inicio de sus estudios en esta universidad. Frecuentemente, estos estudiantes suelen compatibilizar diversos roles vitales y profesionales, no tienen hábitos de estudio, ni tampoco habilidades para el estudio autorregulado, de manera que se enfrentan a una situación nueva en la que, a pesar de disponer de una amplia abanico de recursos, no han aprendido aún a utilizarlos. El compañero-mentor ocupa un lugar fundamental, al situarse en el centro de la relación de mentoría y ser el motor que dinamiza al estudiante y le orienta en su proceso de adaptación académica y en el logro de sus objetivos y expectativas.

El trabajo que se presenta está centrado en los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo a lo largo del proceso de mentoría, analizando cómo se

ha desarrollado esta relación de ayuda, sobre qué aspectos, en qué momentos y con qué medios de comunicación. Asimismo, se realiza un balance de los beneficios proporcionados, del ajuste entre las expectativas y las sensaciones experimentadas tanto por los compañeros-mentores como por los estudiantes mentorizados.

ABSTRACT

A specific model of guidance and mentoring for new students has been piloted in two consecutive academic years by the research group DOCAP (Development and Guidance for the Professional Career) and the COIE (Centre for Guidance, Information and Employment) at UNED (National Distance University of Spain). This model comprises of two main figures: a teacher or tutor acting as an advisor, and a peer mentor. Peer mentors are students in their latter years of study, and therefore, have achieved a good academic adjustment and have developed study competences at UNED. As a result, they are ideally equipped to help those new students (mentees) that face the beginning of their studies in this university. Frequently, these new students balance diverse life and professional demands, and lack of appropriate habits and skills for self-regulated study. Therefore, they face a new situation in which, although they can avail of a wide range of resources for support, they do not know how to access them. A peer mentor plays a central role in the mentoring process, as s/he encourages and guides the student in his/her process of academic adjustment and the achievement of his/her objectives and expectations.

This paper presents the results of the evaluation of the mentoring process, analyses how the helping relationship evolved, the aspects it dealt with, the moments when it took place and the means of communication deployed. Furthermore, a balance on the benefits obtained is presented, in terms of the adjustment between the expectations and the subsequent experience by both mentors and mentees.

INTRODUCCIÓN

Durante los cursos académicos 2007/08 y 2008/09 se llevó a cabo el «Programa-piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso en la UNED» coordinado por el Grupo de investigación DOCAP (*Desarrollo y orientación de la carrera profesional*)¹ y el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), financiado por el *Proyecto REDES de Innovación Docente*² durante dos años consecutivos. Asimismo, esta investigación tiene su estímulo en las iniciativas desarrolladas en otras universidades (Proyecto SIMUS de la Universidad de Sevilla, Proyecto REMUC de la Universidad Complutense, Proyecto de e-mentoría de la Universidad de Limerick-Irlanda) realizado en los años anteriores.

El marco teórico que sustenta esta experiencia está desarrollado en los materiales de formación creados a tal efecto (Sánchez y otros, 2009) al cual remitimos, si bien se sintetizan a continuación las ideas que delimitan y posicionan el objeto de este artículo: el perfil y el rol del compañero-mentor en el proceso de mentoría universitaria a distancia.

Enfatizando la función orientadora en momentos de transición, Single y Muller (1999) definen la mentoría como una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda.

Tradicionalmente, la mentoría se asocia con una relación «vertical» entre una persona de mayor estatus y otra en una posición inferior (en el modelo que aquí presentamos, este tipo de relación se identifica con la tutoría ejercida por el profesor que actúa como Consejero/a). Sin embargo es también posible una modalidad «horizontal», simétrica o entre pares, en la que mentor y mentorizado se encuentran en situaciones similares. A menudo, se asume que las alternativas que se ajustan mejor a las nuevas demandas y necesidades de los estudiantes universitarios son los sistemas de ayuda y orientación entre iguales, y dentro de ellos, la mentoría entre pares. Así pues, se considera que el rol que puede desempeñar un compañero (o *igual*) tiene beneficios concretos más fáciles de conseguir, gracias al plano de igualdad en el que se relacionan y a las características que comparten (problemas y necesidades similares, experiencias académicas recientes, empatía con sus iguales, ayuda mutua, etc.) (Álvarez y García, 2002).

La reciente revisión crítica de la literatura realizada por Crisp y Cruz (2009) destaca el potencial de la mentoría, aunque no exenta de retos, como estrategia de orientación en educación superior. Ante el nuevo marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, en el contexto español han empezado a surgir ejemplos de programas de mentoría entre estudiantes universitarios para atender las necesidades del estudiante de nuevo ingreso, y en última instancia asistir su adaptación a la universidad (Sánchez, 2009).

Asumiendo que la mentoría es una estrategia de orientación útil en la universidad, es necesario concretar cuáles son las necesidades de orientación que tiene el estudiante de nuevo ingreso. Las necesidades de los estudiantes de la UNED son muy diversas, en la misma medida que la diversidad de su estudiantado en lo que se refiere a edad, nivel curricular de acceso, experiencias formativas previas, motivaciones, expectativas, etc. Estas necesida-

des proceden generalmente de situaciones comunes a otros estudiantes universitarios (Valverde y otros, 2004; Sánchez y otros, 2007), entre ellas:

- Escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la Universidad.
- Necesidad de orientación en relación a todos los ámbitos (personal, académico y profesional) a lo largo de la vida incidiendo especialmente en los grupos de riesgo (estudiantes con discapacidad, extranjeros, estudiantes en centros penitenciarios, etc.).
- Características de los estudios, peculiaridades de las asignaturas y actividades.
- Dificultad para elegir los itinerarios formativos.
- Dificultad para acceder a la titulación elegida en primera opción, tras superar las pruebas de selectividad o de acceso para mayores de 25 años.
- Alto índice de fracaso académico.
- Dificultades de inserción laboral de los egresados universitarios.
- Dificultades específicas del alumnado de la UNED: la manera de estudiar y organizar el tiempo, las exigencias metodológicas de algunas disciplinas, compaginar los estudios con responsabilidades familiares y la utilización de recursos específicos disponibles en el conjunto de la UNED y en el Centro Asociado.

En Sánchez, Manzano, Suárez, Rísquez y Oliveros (2009), recogemos los objetivos, funciones, momentos de actuación, estructura organizativa (POT, Plan de Orientación Tutorial) y personas implicadas en el proceso de mentoría. En este artículo, nos centramos en difundir la experiencia real del mentor y los resultados obtenidos durante los dos años de experiencia.

1. PERSONAS IMPLICADAS EN EL PROCESO DE MENTORÍA.

En el modelo de mentoría que proponemos el proceso de orientación tiene lugar en el marco de una relación triádica, en la que intervienen el consejero, el compañero-mentor y el estudiante mentorizado (Figura 1).

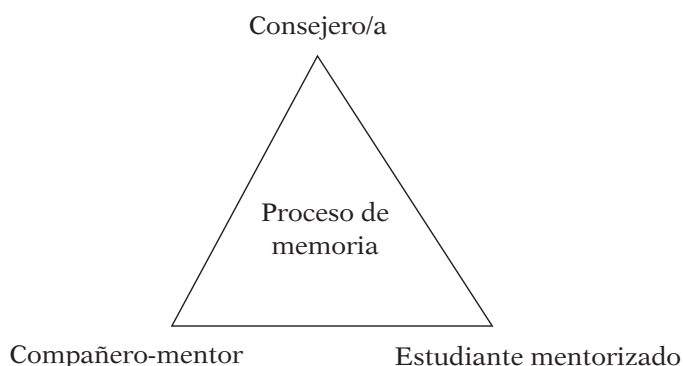


Figura 1. Relación triádica: consejero, compañero-mentor y estudiante

Las dos figuras de referencia tienen funciones y tareas orientadoras diferentes:

FIGURA ORIENTADORA	FUNCIÓN	TAREAS
CONSEJERO/A	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> — Colaboración en el diseño del POT del CA. — Coordinación, supervisión y seguimiento de todo el proceso de mentoría con el grupo. — Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo específico. — Responsable de la evaluación en el grupo de mentoría.
COMPAÑERO MENTOR/A	Mentoría entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> — Orientación directa al estudiante de acuerdo con el protocolo de mentoría entre iguales. — Realizar las distintas actividades de evaluación establecidas.

Cuadro 1. Tareas de las figuras de mentoría

2. FIGURA DEL COMPAÑERO-MENTOR

El *compañero-mentor* es un estudiante de un curso más avanzado, con experiencia en la UNED, que complementa la actuación de los consejeros y que ayuda al estudiante mentorizado (cinco o seis estudiantes más noveles de su misma carrera) a desarrollar conocimientos y conductas. Constituye un proceso del que ambos se benefician, pues durante el mismo, el *compañero-mentor* consolida sus conocimientos y hace un autoanálisis de sus experiencias de aprendizaje, de las propias competencias adquiridas y se plantea perspectivas de futuro.

2.1. Perfil del *compañero-mentor*

La *figura del mentor/a entre iguales* se sitúa en una posición de igualdad de estatus y de aceptación del otro, con el fin de poder escuchar y acompañar al estudiante mentorizado a lo largo de su recorrido en la Universidad. Es una persona que media, facilita, favorece y potencia la resolución de necesidades y el desarrollo del estudiante, alcanzando, en definitiva, una mayor eficacia.

Los *beneficios* que se atribuyen al mentorizado en la mentoría entre iguales son, entre otros, la mejora en el rendimiento académico y en la motivación, al producirse esta ayuda en un clima de mayor confianza y comprensión, y de manera muy cercana a sus necesidades.

Los *objetivos* hacia el estudiante mentorizado giran en torno a:

- Aconsejar al estudiante, tanto sobre «qué hacer» cuanto sobre «cómo hacerlo» para conseguir los objetivos propuestos.
- Orientar el aprendizaje: planificar actividades de prevención, anticipándose, desde la experiencia docente en su ámbito científico y disciplinar.
- Motivarle y ayudarle en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje, autónomo y autorregulado, desde la enseñanza de la materia específica.
- Facilitar tomas de decisiones académicas acertadas.
- Ayudarle a establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales.

- Colaborar estrechamente con las diversas estructuras y/o profesionales especializados dentro de la Universidad.
- Por tanto, las *tareas del compañero-mentor* consisten en acompañar y asesorar a los compañeros/as asignados, de una forma personalizada o grupal, acerca de:
 - Las características de los estudios y las peculiaridades de las asignaturas.
 - El desarrollo de competencias vitales para el desarrollo personal y social.
 - Los itinerarios formativos.
 - La manera de estudiar, las exigencias metodológicas en la enseñanza a distancia.
 - Los aspectos generales para la elaboración de trabajos, uso de la bibliografía y otros recursos.
 - La información para gestionar aspectos administrativos.
 - La utilización de los recursos disponibles en la Universidad.
 - La preparación para enfrentarse a pruebas y exámenes en la UNED.
 - Las dificultades, dudas e interrogantes que van surgiendo a lo largo del proceso.

2.2. Requisitos, selección y formación de los Compañeros-mentores

La *selección* de los compañeros-mentores/as la realiza la Comisión del POT³ entre aquellos que voluntariamente deseen participar en el programa, atendiendo al siguiente perfil:

- Equilibrio entre su estudio y sus otras ocupaciones y responsabilidades.
- Éxito en la superación de los sucesivos cursos académicos (el 50-75% de los créditos).

- Buenas calificaciones en el conjunto de la carrera y/o en el último curso.
- Aporte de experiencias de su trayectoria académico-vital y su conocimiento de la UNED y del aprendizaje a distancia.
- Disponibilidad de tiempo para dedicar al programa.
- Superación del Curso de formación sobre las estrategias de mentoría y de orientación tutorial.
- Firmar un compromiso de participación en el programa de mentoría.

Aquellos estudiantes seleccionados para asumir este rol, reciben una formación de 40 horas, en cuya tutorización participa el *coordinador/a* del COIE del Centro Asociado y los Consejeros más veteranos. En este curso de formación, adquiere conocimientos sobre las funciones de orientación y tutoría y sobre estrategias de actuación con sus compañeros. Se analizan las necesidades de cada titulación y se planifican actividades adaptadas a la titulación y curso, así como las actividades de seguimiento del desarrollo del programa.

2.3. Compromiso de participación del Compañero-mentor

El/la compañero/a-mentor/a, una vez aceptada su solicitud de participación en el programa de mentoría, firma un *documento de compromiso*, tras lo cual realiza el curso formativo y las actividades de mentoría establecidas en el programa.

Asume implícitamente una labor que, moralmente, se asemeja a la que realiza una persona que decide realizar tareas de voluntariado. Por ello, en todo momento, debe respetar un código ético⁴ en tanto que voluntario/mentor, comprometiéndose a cumplir deberes hacia los estudiantes, los consejeros y la universidad.

Asimismo, la labor que acepta, por voluntad propia, sin ser forzado a realizarla, obtiene un reconocimiento o incentivo por parte de la UNED con objeto de estimular su participación, que se concreta en:

Formación adicional para el desarrollo de competencias asociadas a la mentoría (40 h.).

Reconocimiento de la participación en el *Programa de Mentoría* con créditos de libre configuración, siempre que se concluyan adecuadamente las actividades del programa (curso de formación + mentoría anual).

Certificación por parte del COIE de la UNED en la que se especifican las competencias desarrolladas y transferibles al mercado laboral.

En el caso de que el Centro Asociado así lo decida y realice la gestión oportuna en su Comunidad Autónoma, se puede otorgar al compañero-mentor un carné de voluntario con vigencia durante el curso académico, que le permitirá beneficiarse de las prestaciones y servicios de dicho carné.

3. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LOS COMPAÑEROS-MENTORES.

Al inicio del programa, la Comisión del POT es la encargada de asignar a cada compañero-mentor:

- Un consejero/a, con quien realizará la mayor parte de las actividades de coordinación y que supervisará su labor.
- Un grupo de aproximadamente cinco o seis estudiantes a mentORIZAR (aunque el número lo determina la Comisión del POT).

Existen unos *mecanismos de apoyo* para que el compañero-mentor/a cuente en todo momento, con el asesoramiento por parte del consejero/a que tiene asignado y por parte de los orientadores del COIE, especialmente, si tiene dudas acerca de cómo actuar ante un caso o situación determinada. Asimismo, puede derivar al estudiante mentorizado al consejero, al COIE o a otro servicio de la UNED, cuando la necesidad de ayuda exceda sus posibilidades de apoyo o requiera un mayor grado de especialización.

4. FASES Y ESTRATEGIAS BÁSICAS DE MENTORÍA ENTRE IGUALES: PAPEL DEL COMPAÑERO-MENTOR

Un objetivo básico a conseguir por el compañero-mentor/a es desarrollar una relación de mentoría de forma progresiva y positiva, en sintonía con las *habilidades claves de mentoría*:



Figura 2. Habilidades clave de mentoría

Para ello, debe abordar de la forma más óptima posible una serie de etapas o fases de actuación. Es decir, tanto en la mentoría cara a cara, como en la e-mentoría, el proceso se desarrolla a través de las siguientes fases o etapas (estructura del protocolo de actuación):

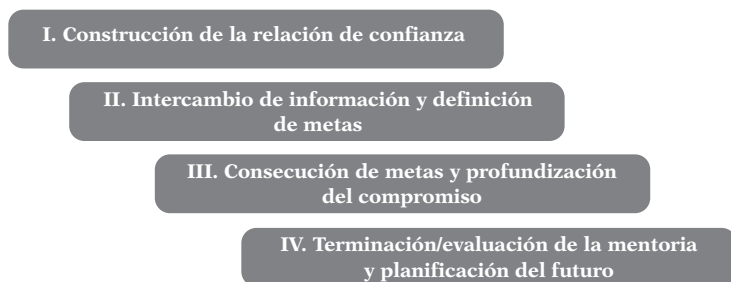


Figura 3. Fases de la mentoría (Sánchez et al., 2009)

- *I. Construcción de la relación:* Etapa inicial de presentación y de creación de un buen clima de confianza.
- *II. Intercambio de información y definición de metas:* Fase de establecimiento de la relación de mentoría.
- *III. Trabajo encaminado a la consecución de metas y profundización del compromiso:* Etapa generalmente más larga, de seguimiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones.

- *IV. Terminación y evaluación de la relación formal de mentoría y planificación para el futuro:* Etapa de cierre formal de la relación de mentoría, con balance de logros y clarificación de las siguientes metas.

No existe ninguna fórmula estricta para definir la duración de cada etapa. En cualquier caso, las claves para el éxito de la mentoría en este Programa (Sánchez et al., 2009) han sido:

- Desarrollar una mentoría «natural» en la que destaca el plano de igualdad.
- Mantener un compromiso personal de ayuda al compañero/a .
- Lograr un clima de confianza, respeto y buena relación .
- Realizar un seguimiento continuo y una relación constante.
- Claridad de los propósitos.
- Trabajar en equipo (con el Consejero y otros compañeros-mentores, dentro del Programa de Mentoría).
- Usar los recursos y medios disponibles para la comunicación.
- Mantener una actitud de iniciativa y de apertura hacia el otro.

5. EVALUACIÓN DE LA TAREA DEL COMPAÑERO-MENTOR

La supervisión de la evolución y resultados es un elemento fundamental en el éxito de todo programa, ya que nos permite saber hasta qué punto es útil y cómo mejorar el programa en el futuro. Los datos que se han recogido han sido tanto *cuantitativos* como *cualitativos* (observaciones, opiniones, sugerencias, eventos y anécdotas). En definitiva, la evaluación ha permitido conocer la eficacia del Programa en relación a los objetivos propuestos, sus puntos fuertes, pero también las insuficiencias, detectando los aspectos que se deben modificar y mejorar.

Para llevar a cabo la evaluación se seleccionaron unas *dimensiones* y unos *indicadores* de las mismas. Para tal fin, se han elaborado distintos protocolos y asimismo se han empleado: fichas de registro, diarios y narraciones, cuestionarios, informes, grupos de discusión, entrevistas.

Las dimensiones a evaluar se han enfocado desde la perspectiva de los distintos participantes. Para el caso del compañero-mentor, en el cuadro 2 se muestra el procedimiento de evaluación seguido. Como puede apreciarse, existen ocho instrumentos específicos que han permitido recoger datos para valorar la actividad del compañero-mentor, tanto del proceso como de los resultados.

MODALIDADES DE EVALUACIÓN	¿QUÉ SE EVALÚA? OBJETO DE EVALUACIÓN	¿CÓMO SE EVALÚA? INSTRUMENTOS DE RECO- GIDA DE DATOS
EVALUACIÓN INICIAL	Datos de identificación	CM1 – Ficha de registro
EVALUACIÓN DEL PROCESO	Interacciones y comunicaciones en la mentoría Satisfacción de los participantes Actividades, recursos e incidencias en el desarrollo del programa	CM2 – Registro de comunicaciones CM3 – Diario de seguimiento del subgrupo CM4 – Cuestionario de seguimiento del proceso de mentoría
EVALUACIÓN DE RESULTADOS	Interacciones y comunicaciones durante el programa Satisfacción de los participantes Grado de logro de los objetivos propuestos	CM5 – Cuestionario final sobre resultados del programa CM6 – Memoria final de cada subgrupo de mentoría – Grupo de discusión entre compañeros-mentores – Entrevista telefónica a compañeros-mentores (por el equipo investigador)

Cuadro 2. Estructura de evaluación del Compañero-mentor

A título de ejemplo sobre sus características técnicas, el análisis de fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach) del *Cuestionario final sobre resultados del programa (CM5)* aportó valores altos, que oscilan entre 0.90 y 0.95 para las subescalas y de forma global alcanzó un valor de 0.95. En la tabla 1 se recogen los valores obtenidos en las distintas dimensiones (escalas) del cuestionario.

Dimensiones (escalas y subescalas)	Alfa de Cronbach
Opinión sobre el programa de mentoría	.875
– Opinión sobre el programa	.820
– Aspectos que contribuyen al éxito del programa	.855
Formación recibida	.738
Uso de la plataforma virtual	.827
Beneficios percibidos con la participación en el programa	.916
– Competencias-Conocimientos	.882
– Competencias-Actitudes	.863
– Competencias-Procedimientos	.858
Conjunto de las escalas del cuestionario	.952

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del CM5

La validez de contenido se llevó a cabo a través de la técnica Delphi y utilizando como expertos a los consejeros que formaron el grupo de discusión realizado al finalizar la primera aplicación piloto. Las aportaciones recogidas permitieron ajustar algunos ítems y eliminar los que se identificaron como poco pertinentes o reiterativos.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se exponen de forma sintética los principales hallazgos obtenidos sobre el rol del mentor y las características del proceso de mentoría en el que éste se implica (a partir del análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos mencionados en el cuadro 2).

6.1. Características de los compañeros-mentores

Entre los dos programas pilotos, han participado 23 compañeros-mentores, procedentes de los Centros Asociados de Cádiz, Calatayud, Talavera de la Reina, Tortosa y Segovia; aunque más del 50% pertenecían al Centro Asociado de Talavera de la Reina. El 30, 4% de ellos eran hombres y el 69,6 % mujeres. La media de edad fue de 35 años, si bien el rango de edades es mayor entre los mentorizados que entre los mentores.

El 60% cursaban 4º ó 5º de sus carreras y el 40% restante se repartían

entre 3º, 2º y 1º. En este último caso, se trata de mentores que entraron a su carrera a través del Curso de Acceso y ahora se ocupan de mentorizados de dicho curso. Hay una gran variabilidad en el año de inicio de sus estudios en la UNED, con un rango entre 1993 y 2008. La mayor parte está realizando su último o penúltimo curso de carrera. Por otro lado, la nota media alcanzada en sus estudios hasta ese momento era de 6,61.

Las titulaciones de procedencia fueron Psicología, Educación Social, Historia, ADE, Derecho, Pedagogía, Antropología, Empresariales, Filología Hispánica, I.S. Informática, Sociología y Turismo. Asimismo, el 100% de los compañeros-mentores simultaneó sus estudios con sus ocupaciones profesionales u otras responsabilidades, ya sea durante algún periodo o durante todo el tiempo que duró el proyecto.

6.2. Necesidades de orientación de los estudiantes mentorizados

Era importante identificar exactamente las necesidades de orientación de los estudiantes porque esa información delimitaría el rol del compañero-mentor y, por tanto, sus tareas y funciones.

El análisis inicial llevado a cabo entre los estudiantes mentorizados indica que percibían de forma más patente unas necesidades de orientación relacionadas con: su plan de estudios; las técnicas para estudiar mejor; el uso de la plataforma virtual y de los diversos recursos on-line a su alcance; así como también con respecto a las salidas profesionales de su carrera.

6.3. La Comunicación en los procesos de Mentoría

El compañero-mentor se comunicaba con el estudiante-mentorizado y con el consejero, utilizando diferentes canales o medios.

Comunicación mentor-mentorizado: La información que hemos recibido de ambas figuras, es muy similar. El 50% de los estudiantes mentorizados decía comunicarse con su compañero-mentor una vez cada 15 días. Alrededor del 10% lo hacía una vez a la semana, y sólo el 3% se comunicaba con su compañero mentor más de una vez a la semana. Algo más del 30% decía haberse comunicado menos de 3 veces con su compañero-mentor en periodos concretos de tiempo; y un 5% de los estudiantes mentorizados decía no haberse comunicado nunca con su compañero mentor. Se aprecia que las situaciones que han favorecido las comunicaciones frecuentes son el interés e implicación del compañero-mentor, así como la coincidencia cara a cara en las tutorías presenciales del Centro. Y asimismo, las comunicaciones poco

frecuentes parecen asociadas al hecho de que los estudiantes no sienten necesidad de información, así como a la falta de tiempo y, en menor medida, a la poca confianza con el mentor.

El medio de comunicación más utilizado fue, con diferencia, el correo electrónico (en más del 50% de las comunicaciones). En menor medida, el teléfono y el cara a cara (10-20%) y, por último, el foro de e-mentoría (5-10%).

Comunicación mentor-consejero: El medio más habitual es el «cara a cara» en las reuniones de mentoría o aprovechando tutorías presenciales del Centro Asociado, lo cual resulta coherente con el modelo propuesto de ayuda y comunicación en cascada (consejeros mentores mentorizados).

6.4. La relación de ayuda

La curva de satisfacción y motivación experimentada por los compañeros-mentores respecto a sus tareas a lo largo de proceso ha seguido una trayectoria descendente: un mayor entusiasmo en las primeras fases y un progresivo declive en las fases siguientes. Esta circunstancia es significativa y coincidente con los datos de satisfacción recogidos en las diversas aplicaciones:

— Globalmente, los compañeros-mentores estiman la ayuda facilitada a sus mentorizados con un valor medio de 2,4 (en escala tipo Likert de 4 puntos).

— Frente a esto, los estudiantes mentorizados arrojaban un nivel medio de satisfacción con la ayuda recibida de 3,03 (en la misma escala) y más del 75% aseguraba que les estaba ayudando «en bastante» o «en todo» (ver Tabla 2).

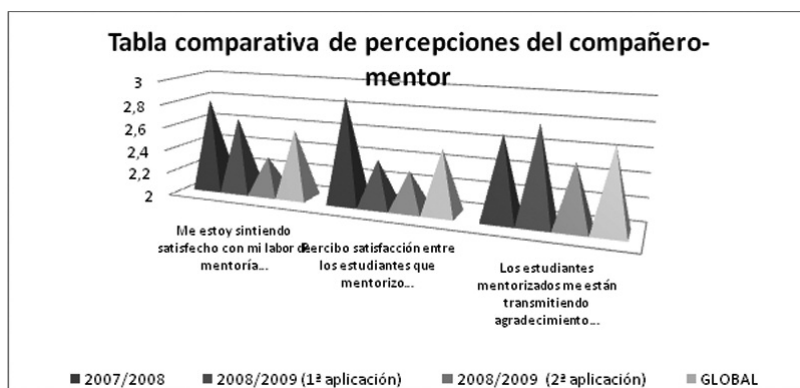


Tabla 2. Comparación de percepciones del compañero-mentor

Por otro lado, también se ha constatado una escasa comunicación entre mentores y mentorizados en temas personales, y en este sentido, el compañero-mentor puede formarse una falsa expectativa al pensar que su ayuda se apoyará desde una relación de máxima confianza.

De esta información se extrae la necesidad de abordar la cuestión en el curso de formación de compañeros-mentores, a fin de lograr un mejor ajuste de las expectativas.

6.5. Dificultades de los mentorizados

Los compañeros-mentores perciben cuatro dificultades de sus estudiantes mentorizados, en coincidencia con lo que perciben éstos últimos:

- Simultanear la actividad de estudio con otras ocupaciones.
- Organizar y planificar el tiempo de estudio.
- Aspectos concretos de asignaturas.
- Utilizar estrategias/técnicas de estudio.

Esta coincidencia se considera un buen indicador de la comunicación y/o la empatía alcanzada entre mentorizados y mentores.

Adicionalmente, los compañeros mentores perciben *fuertemente* que sus estudiantes mentorizados tienen «desconocimiento y limitación de uso de los recursos a su alcance». Esta diferencia es consistente con el modelo de mentoría, en el que un estudiante experto orienta y ayuda a otro estudiante novel, incluso en aspectos sobre cuya necesidad no es consciente el principiante.

Al mismo tiempo, los compañeros-mentores informan de haber detectado entre sus estudiantes mentorizados problemas como:

No tener información al realizar la matrícula, matricularse en demasiadas asignaturas sin saber cuánto tiempo les llevará estudiarlas.

Al compaginar estudios con trabajo y vida familiar, no tener tiempo y/o habilidades de planificación.

Desconocer el funcionamiento del modelo de enseñanza a distancia, y/o sentirse aislados.

La falta de manejo de las TIC y/o la imposibilidad de los estudiantes de acudir a sesiones de formación.

La falta de conocimientos previos en asignaturas de las carreras.

6.6 Valoración de la formación recibida por los compañeros-mentores

La mayoría de los compañeros-mentores considera que la formación recibida ha resultado «útil» o «muy útil» para desempeñar su rol, y que el curso de formación ha influido «bastante» o «mucho» en su implicación para llevar a cabo el programa. Esta valoración aumenta en el segundo programa de mentoría, lo que parece indicar un avance hacia una formación más concreta y práctica, y que redunda directamente en la calidad de la ayuda que ofrecen.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las principales conclusiones que se pueden extraer de nuestro estudio en torno a la figura del compañero mentor se organizan teniendo en consideración: a) su rol en el programa de mentoría; b) la relación de mentoría y, 3) el programa de formación.

a) Respecto al rol del compañero-mentor en el programa de mentoría, puede concluirse que dicho rol fue desarrollado principalmente por estudiantes de últimos cursos de carrera, y en menor medida por estudiantes de cursos intermedios. Asimismo, y teniendo en cuenta el perfil del estudiante de la UNED, el 100% de los compañeros-mentores simultaneó sus estudios con sus ocupaciones profesionales u otras responsabilidades en el transcurso del programa. Esto entraña en sí mismo un reto para la docencia universitaria, pues no es sencillo simultanear los estudios con otras facetas de la carrera, como la personal o la laboral. Si precisamente los estudiantes de la UNED prefieren acceder a una formación universitaria a distancia, dado su carácter flexible, no podemos olvidar a la hora de planificar los estudios que éstos pueden tener ciertas dificultades o limitaciones, que tienen que ver con el uso de la plataforma y otros recursos virtuales, así como con ciertas competencias necesarias para el estudio a distancia.

En este contexto, se concluye que el programa de mentoría ofrecido a los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED es valorado muy positivamente por los compañeros mentores y por los mismos estudiantes. Concretamente, se detectan muchos aspectos que confirman la utilidad y beneficios que

aporta la figura del compañero-mentor en el programa. Así nos referimos a la detección de necesidades y dificultades de diversa índole de los estudiantes mentorizados (desinformación en los procesos de matrícula, escasas habilidades para la planificación del proyecto profesional/vital, limitaciones para el aprendizaje a distancia, y sensaciones de aislamiento y de soledad en su trayectoria académica, entre otras). En opinión de los propios estudiantes mentorizados, el mero hecho de intercambiar experiencias, dudas, incertidumbres y dificultades con otros compañeros se convierte en sí mismo en un potente sistema de refuerzo y ayuda académica. Según Quevedo y Rodrigues (2010) este contacto entre pares es el punto de inicio para un trabajo reflexivo por parte del mentor, que se verá impulsado en procesos de mentoría grupales, y que entraña importantes beneficios para el desarrollo académico.

A pesar de ello, puede decirse que el compañero mentor es la figura que obtiene mayores beneficios (a diferencia del estudiante) en cuanto a adquisición de competencias, aunque esto contrasta con el bajo nivel de satisfacción respecto a expectativas que suscitó el proyecto. El programa ha logrado que desarrolle sus competencias *para adoptar una visión reflexiva ante sus actuaciones y las de los demás, para manejar éticamente información confidencial, para la comunicación interpersonal, y para comprometerse con el cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza*. De igual forma, el programa ha contribuido, aunque en menor medida, a desarrollar sus competencias *para negociar el plan de acción con los estudiantes, para estimular la iniciativa de los estudiantes, y para usar las herramientas de la plataforma virtual*. Estas conclusiones coinciden con los obtenidos por Velasco et al. (2010), quienes confirman el desarrollo de competencias a partir de la mentoría entre iguales. Concretamente, se destacan competencias transversales relevantes como el trabajo autónomo y reflexivo, y el trabajo en equipo, y otras competencias específicas que tienen que ver con el propio plan de estudios que curse el estudiante mentorizado.

No obstante, la utilidad del programa se relaciona con el progreso positivo de los estudiantes mentorizados. Tobajas y De Armas (2010) concluyen en su estudio que, cualquier programa de mentoría necesita de un proceso de experimentación lo suficientemente amplio en el tiempo como para que los estudiantes y profesionales participantes se hagan con el proceso, y adquieran la formación suficiente para su implementación y evaluación. En consecuencia, muchos de los beneficios que entraña un programa de mentoría no son visibles en el primer o segundo año de vigencia, necesitándose de una experiencia más prolongada para conocer realmente su impacto en la población universitaria. Debido a ello, tras la fase de experimentación del programa de mentoría, dados los beneficios obtenidos y las carencias detectadas para su mejora, se aconseja la incorporación de dicho programa en el currículo universitario, dotándolo de permanencia en la UNED.

b) *Respecto a la relación de mentoría*, se ha encontrado coincidencia en las necesidades de orientación que perciben mentores y mentorizados aunque los primeros descubren otras necesidades desconocidas para el estudiante. Ejemplo de ello son las necesidades relacionadas con el propio plan de estudios, con las estrategias para la mejora de habilidades académicas y con el uso de la plataforma virtual, u otras necesidades de orientación para la toma de decisiones profesionales y la inserción laboral al finalizar los estudios.

Si nos centramos en la comunicación en el proceso de mentoría puede concluirse que los contactos entre el mentor y el estudiante mentorizado han tenido lugar por diversas vías (plataforma virtual, e-mail, cara a cara, teléfono) y con distinta frecuencia. Los aspectos que han favorecido esta comunicación han sido el conocimiento que los estudiantes mentorizados tenían de los mentores, y el grado de cercanía y confianza que percibían ante esta figura, el propio interés del compañero mentor y las tutorías cara a cara, es decir, la relación personal entre mentor-estudiante mentorizado.

En general, se puede deducir que los mentorizados tienden a poseer una percepción mas reactiva que proactiva de la utilidad de la relación de mentoría, en contraste con las expectativas de los mentorizados de desarrollar relaciones significativas y duraderas. Ello explica que la relación de ayuda se caracterice en el caso de los compañeros-mentores como un proceso descendente de satisfacción y motivación. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto un mayor entusiasmo en las primeras fases y un progresivo desencanto en las últimas. Éstos tienen una percepción menor que los estudiantes de la funcionalidad de su ayuda. En este sentido, nuestros resultados son coincidentes con los de Rufino Cano (2009) y Marchena Consejero et al. (2010), quienes apuntan que los programas de mentoría son un elemento favorecedor de la calidad del sistema educativo, aportando mejoras en el ámbito universitario, tanto a estudiantes como a mentores. No obstante, de acuerdo con Tobajas y De Armas (2010), se necesita un período de implementación lo suficientemente amplio como para que los estudiantes lleguen a ser conscientes de sus necesidades reales, más allá de limitaciones más superficiales que tienen que ver más con la desinformación que con la necesidad de orientación académico-profesional. Unido a este sentir, es lógico que los estudiantes manifiesten una satisfacción mayor con la mentoría que los propios compañeros-mentores.

Este conflicto de expectativas es común en programas de mentoría, especialmente en aquellos en los que la comunicación mediada por ordenador (CMO) juega un papel importante (O'Neill y Harris, 2004-2005). Es posible que muchos de los estudiantes de nueva entrada atravesasen un periodo de «luna de miel» en el que aún no son conscientes de las dificultades que la

universidad plantea y sus propias necesidades de desarrollo (Rísquez et al., 2007). Por otro lado, es posible que los mentorizados que escogieron no participar activamente recibieran apoyo por otros medios alternativos (estudiantes de su misma clase, amigos y familiares, tutores o profesores). Así, existe la posibilidad de que los estudiantes que tienen facilidades para su adaptación sientan que no necesitan ayuda adicional. De acuerdo con ello, y con la intención de lograr un mejor ajuste de las expectativas, se deduce la necesidad de abordar esta cuestión en el curso de formación con los compañeros mentores.

c) *Respecto a la formación del compañero-mentor*, puede concluirse que las altas expectativas generadas en el curso de formación conllevó un descenso de la motivación de los participantes. Los compañeros mentores son, con diferencia, los que comienzan el programa con mayor motivación pero también los que sufren un mayor descenso en su motivación a lo largo del mismo. Paralelamente, también son los que menos confirman sus expectativas iniciales sobre el programa. Con todo, los mentores a menudo subestiman la ayuda que ofrecen a sus mentorizados por el hecho de haberse comunicado poco con ellos o por no haber tratado temas de profundidad. En contraste, esta percepción no es necesariamente compartida por los mentorizados, muchos de los cuales se muestran satisfechos con contactos esporádicos y con la seguridad de contar con un recurso al que acudir en caso de necesidad. Por tanto, se debe explicar a los compañeros mentores el nivel de actividad esperable entre los mentorizados, así como la necesidad de tener en cuenta la gran diversidad de necesidades y los distintos modos de recibir la ayuda. En definitiva, se trata de que el programa formativo permita ajustar las expectativas de las diferentes figuras de mentoría en el programa de forma que puedan mantener el nivel de motivación de los mentores a lo largo del programa.

Si bien la formación de los mentores se realizó a través de la plataforma virtual que sustenta el modelo de enseñanza de la UNED, tras los resultados obtenidos en este estudio se considera necesario complementarla con la formación presencial. La elección de esta plataforma como medio de comunicación vino apoyada por una serie de razones prácticas (espacio seguro y restringido, archivo automático de la interacción para posibilitar su monitorización, y viabilidad económica) pero también impuso barreras de acceso. De hecho, la mayoría de los participantes de nuestra investigación mostraron preferencia por el correo electrónico, teléfono o comunicación presencial dada su sencillez e integración en su vida cotidiana. Por otro lado, la CMO está ligada a preferencias individuales: mientras que algunos pueden experimentar sus beneficios (seguridad subjetiva, menor impacto de las primeras impresiones, flexibilidad temporal y conveniencia); otros la pueden percibir como un medio ajeno, difícil, o potencialmente engañoso.

Además, los resultados de nuestra investigación cuestionan que la CMO proporcione el contexto adecuado para que se dé la función de apoyo psicosocial de la mentoría, ya que los participantes intercambiaron información sobre aspectos académicos, pero no personales. En todo caso, la comunicación electrónica ha de ser reforzada por el contacto presencial, para así facilitar la fase de construcción de confianza del proceso de mentoría.

En este sentido, es pertinente desdramatizar las limitaciones relacionales de la e-mentoría enfocándose en lo que ésta sí puede contribuir, gracias a la secuenciación o dosificación de la información cuando el mentorizado asume un rol activo en el desarrollo de la relación, lo que es un componente importante de la orientación. Cada vez más se demanda al profesorado universitario que ejerza una labor de tutorización, para lo que las plataformas de e-learning y los entornos red se convierten en nuevos escenarios para el aprendizaje que, como mínimo, se complementan con la formación presencial. Un aspecto interesante para la reflexión viene dado desde la necesaria formación que han de tener los profesionales y estudiantes para participar en procesos de e-mentoría. De acuerdo con Sánchez Ávila (2010), los participantes, además de conocer ciertas herramientas y recursos, han de tener un rol activo en el proceso de aprendizaje en red, implicándose y demandando la ayuda necesaria en cada momento del mismo, o informando de las limitaciones, en su caso.

Para finalizar, aportamos algunas propuestas de mejora relativas a la formación facilitada a los compañeros-mentores y a la continuidad del programa de mentoría en la UNED.

Por un lado, la formación facilitada a los mentores podría mejorarse incidiendo más en: a) Un planteamiento ligado a la práctica, con el uso de ejemplos concretos y situaciones reales; b) Un ajuste de expectativas de los mentores en función de la diversidad de respuestas que van a encontrar en sus mentorizados; c) Delimitar claramente los objetivos que deben trabajar con sus estudiantes; y, d) Fomentar el desarrollo de las competencias que no han conseguido alcanzar en los programas piloto de mentoría.

Por otro, algunas de las mejoras más evidentes para la continuidad del programa de mentoría en la UNED son: a) a nivel organizativo y de planificación; b) la generalización del programa a todos los Centros Asociados y titulaciones; c) la inclusión de mecanismos que permitan atender a estudiantes con discapacidad y de centros penitenciarios; d) la adecuación de la formación del compañero-mentor a las necesidades de orientación de los estudiantes; e) mejorar la plataforma virtual, sobre todo las vías de acceso de los estudiantes y mentores; f) integrar acciones de tutoría presencial que se complementen con la e-mentoría; g) complementar actividades de tutoría individual con otras de carácter grupal.

NOTAS

- 1 Grupo de investigación consolidado, dirigido por Marifé Sánchez García.
- 2 Financiado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación, en el marco de la Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de la UNED.
- 3 Grupo encargado de elaborar el Programa de Orientación Tutorial (POT) anual que se lleva a cabo en el Centro Asociado (decide los objetivos a trabajar, los recursos, responsables, calendario, sesiones, grupos de mentoría, etc.)
- 4 Adaptado del código ético recogido en la Carta Europea para los Voluntarios: <http://www.iniciativasocial.net/europea.htm> [consultado 24-01-11]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, en Álvarez, V. y Lázaro, A. (Eds.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 215-248.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.
- Crisp, G., y Cruz, (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Marchena Consejero, E.; Rapp García, C.; Araujo Hoyos, A.M.; Romero López, C.; Navarro Guzmán, J.I.; Alcalde Cuevas, C.; Aguilar Villagrán, M. y Menacho Jiménez, I. (2010). Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el proyecto compañero de la Universidad de Cádiz. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 43-53.
- Quevedo Marcolino, T. y Rodrigues Reali, A. M. (2010). El trabajo del mentor. Análisis de los *feedbacks* de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/6, Disponible en http://www.rieoei.org/boletin52_6.htm [Consulta 2011, 25 de mayo].
- Oliveros, L., García, M., Ruiz de Miguel, C., Valverde, A. (2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos*, 6-7, 331-354.
- O'Neill, D. K., & Harris, J. (2004-2005). Bridging the Perspectives and Developmental Needs of All Participants in Curriculum-Based Telementoring Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (2), 111-128.
- Rísquez, A., , S., & Morley, M. (2007). Welcome to college? An investigation of the transitional adjustment process for first year mature students using reflective written journals. *Journal of College Student Retention*, 9 (2), 183-204.
- Sánchez, C. (2009). Red de Mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 11-25.
- Sánchez, M^a F. (Coord.), Guillamón, J.R., Ferrer-Sama, P., Martín, A., Pérez, J.C. y Villalba, E. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sánchez, M^a F. (Coord.); Manzano, N.; Suárez, M.; Rísquez, A. y Oliveros, L.; Martín, A. (Col.), Román, M. (Col.) y Vélaz, C. (Col.) (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la Compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- Single, P. B., y Muller, C. B. (2005). Electronic Mentoring Programs: a model to guide practice and research. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 305-320.
- Tobajas, F.B. y De Armas, V. (2010). Valoración de un programa de mentorías por los estudiantes mentorizados tras tres años de permanencia en la Universidad. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.

- Valverde, A., Ruiz De Miguel, C., García, E., Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6-7, 87-112.
- Velasco Quintana, P.J.; Domínguez Santos, F.; Quintas Barreto, S. y Blanco Fernández, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.

PALABRAS CLAVE

Mentoría, Orientación, Mentor, Consejero, Mentoría entre iguales

KEY WORD

Mentoring, Counseling, , Counsellor, Peer mentoring

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Nuria Manzano-Soto, es Doctora en Pedagogía y Profesora en el *Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica (OEDIP-MIDE II)* de la Facultad de Educación de la UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Orientación profesional; b) Orientación universitaria e inserción laboral, y c) Intervención educativa en colectivos de riesgo.

Ana Martín-Cuadrado es Doctora en Pedagogía y Profesora en el *Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales* en la Facultad de Educación, UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Formación de Formadores en entornos virtuales; b) Orientación y Formación para el Empleo, y c) Formación práctica de los estudiantes.

M^a Fe Sánchez-García, es Doctora en CC. Educación y Profesora Titular en el *Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención psicopedagógica (OEDIP-MIDE II)* de la Facultad de Educación de la UNED. Sus principales líneas de investigación son: a) Desarrollo de la carrera profesional; b) Género y carrera profesional, y c) Orientación universitaria e inserción laboral.

Angélica Rísquez es Doctora en CC. Educación e investigadora en el *Centre for Teaching and Learning* de la Universidad de Limerick en Irlanda. Sus principales líneas de investigación son: a) Mentoría electrónica para la orientación y b) Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Magdalena Suárez-Ortega es Doctora en Educación y profesora en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Sus principales líneas de investigación son: a) Desarrollo de la carrera profesional y Género; b) Técnicas y estrategias para la investigación cualitativa.

Dirección de las autoras: UNED, Facultad de Educación
C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid
E-mail: nmanzano@edu.uned.es
amartin@edu.uned.es
mfsanchez@edu.uned.es
angelica.risquez@ul.ie
msuarez@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Septiembre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 31. Enero. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 11. Enero. 2012

5

UN JUEGO DE ESPEJOS: PENSAR LA DIFERENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

(A GAME OF MIRRORS: THINK THE DIFFERENCE FROM THE INTERCULTURAL PEDAGOGY)

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

RESUMEN

Con este artículo se pretenden aportar reflexiones que nos permitan pensar las diferencias que nos constituyen desde el tamiz intercultural para, a partir de su consideración, ver otras maneras de entender las relaciones educativas bajo los principios de la equidad y la inclusión. Para ello, en primer lugar se desgrena el concepto de diferencia en consonancia con el de identidad, de forma que obtengamos un sustrato teórico desde el que elevar nuestros análisis y propuestas. En segundo lugar se establecen qué principios se derivan de la anterior conceptualización desde la perspectiva intercultural y de cara a la atención a la diversidad desde el punto de vista educativo. Finalmente, se lleva todo esto a una perspectiva en forma de capacidades desde la cual le pongamos sentido aplicado a esos principios como competencias docentes necesarias para abordar en los espacios educativos los planteamientos desarrollados.

ABSTRACT

With this article we try to contribute with some reflections that permit us to analyse the differences that constitute us from the intercultural sieve. From this point, we aim to develop other ways of understanding the educational relations under the principles of equity and inclusion. In order to achieve such aims we firstly analyse the concept of difference in relation to that of identity, so that we obtain a theoretical substratum from which to raise our analyses

and proposals. Secondly, we establish what principles stem from the previous conceptualization from the intercultural perspective and with a view to the attention to the diversity from the educational point of view. Finally, we seek competences perspective in relation to which apply this principles understood as necessary teachers competences to undertake the developed concepts in the educational dimensions.

INTRODUCCIÓN

«Siempre fuiste mi espejo. Quiero decir que para verme tenía que mirarte.» Estas palabras de Julio Cortázar nos llevan al resbaladizo territorio de la identidad y de la diferencia, al intrincado laberinto de la educación en y para la diversidad, a las múltiples cartografías sociales de lo que pensamos desde la alteridad que nos constituye y, sobre todo, al rostro de quien es en la medida que hay otro u otra que le ayuda a ser desde el juego de espejos que constituyen las relaciones humanas.

Estas páginas pretenden aportar reflexiones que nos permitan pensar las diferencias que nos constituyen desde el tamiz intercultural para, a partir de su consideración, ver otras maneras de entender las relaciones educativas bajo los principios de la equidad y la inclusión. Para ello en primer lugar se desgrana en concepto de diferencia en consonancia con el de identidad, de forma que obtengamos un sustrato teórico desde el que elevar nuestros análisis y propuestas. En segundo lugar se establecen principios vinculados con la anterior conceptualización desde la perspectiva intercultural y de cara a la atención a la diversidad desde el punto de vista educativo. Finalmente, se lleva todo esto a una perspectiva en forma de capacidades desde la cual le pongamos sentido aplicado a esos principios como competencias docentes necesarias para abordar en diversos espacios educativos los planteamientos desarrollados.

1. IDENTIDAD Y DIFERENCIA

Hablar de identidad es hacerlo de un proceso complejo y con múltiples factores en interacción de índole personal, social y cultural, lo cual otorga un papel destacado en su configuración a la educación como elemento clave para la constitución de la subjetividad, la intersubjetividad, las diferencias y la organización identitaria.

Dado el entramado que supone siquiera un esbozo de definición de la identidad, como aproximación a la misma debemos tener en cuenta múltiples elementos. En todo caso, siguiendo a Bilbeny (2002), resulta prioritario

destacar que las identidades no son productos acabados, sino que están continuamente haciéndose, teniendo un carácter cualitativo y autorreferente a la vez que con ello permite ver la alteridad ajena. Esto significa que tanto las identidades como las diferentes no tienen un carácter homogéneo ni aislado, sino que permanentemente contactan con otras y se establecen apropiaciones mutuas, e incluso en el contacto dialéctico consigo mismas en su contexto pueden desproveerse de lo propio para seguir siendo ellas mismas, pero de otro modo. Por ello debemos enfatizar el carácter también contingente de las identidades, lo que conlleva que los fenómenos de apropiación, desposeimiento y reapropiación que caracterizan la relación, no la sustancia, que es la identidad, sean fenómenos siempre selectivos y culturales, no mecanizados, y que se construyen a su vez desde las propias diferencias.

Por el contrario, los procesos de globalización parecen haber hegemonizado una creencia contraria sobre la naturaleza de la identidad, puesto que en lugar de aceptar su carácter fundamentalmente híbrido, resultado y a la vez posibilidad de diversos cruces de experiencias, ha exagerado su naturaleza particular y sus funciones individualizadoras, motivando una cierta confusión conceptual entre identidad y etnicidad, al mismo tiempo que invisibilizando, o al menos llevándolas a un terreno secundario, a otras formas de identidad como las vinculadas al género, negando o discriminando en función de las diferencias. Todo ello haciendo énfasis en que la pluralidad de identidades y culturas no es algo que constituya ningún problema, y si los genera es en todo caso por la manera en que dicha pluralidad es tratada social o institucionalmente, transformando las diferencias en desigualdades o 'pretextos' para la exclusión.

De lo anterior podemos deducir que la construcción de la identidad es un proceso, pero no una secuencia definida, sino que tiene un carácter dialéctico y se configura a través de distintas dimensiones desde la práctica social (Jenkins (1996) habla de «momentos de identificación.») Así, podemos considerar que la identidad se basa en normas de pertenencia fundadas sobre oposiciones simbólicas, entendiendo esas pertenencias como espacios de experiencia y sentido que van configurando desde su multiplicidad el ahora de lo que somos (Bárcena, 2004), estando ese ahora ligado de forma indisoluble al de un otro/a también plural y diverso. Por eso mismo no debe entenderse esto de forma restringida ni rígida, porque ello conlleva un riesgo enfatizado desde el punto de vista educativo, donde los ejercicios reduccionistas y los juicios dicotómicos no suelen beneficiar la diversidad al minimizar la complejidad de los procesos, como los de construcción identitaria. Por tanto, las identificaciones entre las nociones de identidad, diferencia y cultura constituyen un riesgo para el pensamiento pedagógico al intentar reducir a los individuos a quienes se dirige a conceptos o categorías abstractas,

privándolos de su corporeidad, sus experiencias y sus voces, por lo que sería necesario que dichas identificaciones se den dentro de un proceso heterogéneo y de apertura al otro u otra, no encorsetado en su prejuicio.

Desde aquí que a menudo se haya hablado de los procesos de identificación como laberintos, pero unos laberintos donde, se insiste, el binomio identidad-diferencia cobra su sentido desde la existencia y la presencia del otro o la otra. Por tanto, las diferencias son generadoras de identidad, y éstas a su vez remiten a la diversidad humana y su papel fundamental para una concepción ética de nuestro ser-en-el-mundo, por lo que no debe ser siquiera insinuada cualquier manifestación de opresión, alienación o discriminación al respecto. Se trata también, en cierto sentido, de modificar el concepto moderno de experiencia, excesivamente centrada en el sujeto, por una experiencia entendida en términos de confrontación con lo otro y con los otros/as (Innerarity, 2001), donde el ser identitario genera y es generado por la propia alteridad, concretándose en la unidad identidad-diferencia, a partir de la cual «no sólo la identidad es inmediatamente el momento de la reflexión en sí, sino que asimismo lo es la diferencia —diferencia en sí, diferencia reflejada—. Ésta, en tanto que tales momentos suyos son reflexiones en sí, es diversidad» (Gabilondo, 2001, 63).

Todo esto nos lleva a considerar que en el contexto actual se están generando nuevas formas de construcción de la identidad, basadas en la interrelación dialéctica entre lo colectivo y lo individual, desde una vertiente política donde, a la reconstrucción de las identidades particulares que la inmersión en una sociedad de pluralidad compleja lleva consigo, hay que añadirle lo imprescindible que es contar con una nueva forma de identidad colectiva que se construya a partir de las anteriores a la vez que las trascienda (Pérez Tapias, 2007). De esta manera, podemos inferir que para la configuración del binomio identidad-diferencia debemos tener presente que el mismo requiere de un sustrato cultural y que la cultura necesita permanentemente de traducciones, por lo que entender quién traduce, a quién, a través de qué significados, etc., se torna fundamental. De hecho, las diferencias culturales surgen en el marco de la diversidad de interacciones entre personas y colectivos, lo que ofrece una visión dinámica de la cultura ajena a la integración por asimilación y a la configuración de estereotipos como *modus operandi* de tratamiento de las diferencias, así como promotora de la asunción del individuo como agente activo en la construcción cultural. Esta cuestión nos lleva a una consideración mayor, y es que «inferir la identidad desde la cultura significa negar la complejidad respecto de las formas sociales de intercambio de los individuos y los grupos como elementos constitutivos de lo cultural» (Marí Ytarte, 2007, 49). En este sentido podemos afirmar, a modo de corolario, que las identidades (en plural) se configuran a partir de las diferencias (también en plural) entre distintas culturas en in-

teracción, lo que nos hace ver su complejidad sustantiva a la vez que nos desvela su potencialidad para la construcción social y educativa, la cual consideramos fundamental desarrollar a través del paradigma intercultural, el cual se ha visto bastante vapuleado, tergiversado a veces, encorsetado otras, o simplemente vaciado de contenido utilizando el término para cuestiones que poco o nada tienen que ver con su verdadero sentido.

2. LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL COMO EJE DE LA REFLEXIÓN IDENTIDAD-DIFERENCIA.

La reflexión sobre la educación en la actualidad no puede realizarse con un mínimo de rigurosidad y honestidad intelectual desligada de la interculturalidad como referente. Esto es así porque ni la escuela actual, como valuarte de la educación formal, ni el amplio abanico de teorías y prácticas de la educación social, puede dejar de vincularse a la diversidad y los derechos inherentes a esa presencia que los otros y otras diferentes tienen en ella, dotándola de sentido y potencialidad transformadora. Lo anterior nos lleva, entre otras cuestiones en el ámbito de la multiculturalidad, a plantearnos la necesidad de repensar la pedagogía desde una valoración de la diversidad cultural que no la convierta en diferenciación cultural ni desigualdad social, a la manera que plantea Bhabha:

«La idea de que la diversidad cultural constituye un problema porque ya hay muchas culturas diferentes no es la razón por la que existe la diferencia cultural. La diferencia cultural es un discurso elaborado en un momento en el que se están desafiando elementos del poder o la autoridad (...) La diferencia cultural no resulta difícil, si se quiere, por el hecho de que haya diferentes culturas, sino porque existe una cuestión particular sobre la redistribución de los bienes entre las culturas, o los fondos de las culturas, o el surgimiento de minorías o inmigrantes en una situación de recursos -a dónde deben dirigirse estos- o la construcción de escuelas y la decisión sobre si la escuela será bilingüe, trilingüe o lo que deba ser. Es en este punto en el que se produce el problema de la diferencia cultural. De este modo, constituye verdaderamente un argumento contra la naturalización de la idea de cultura» (Bhabha, cit. Giroux, 2001, 71).

Esto nos debe hacer sentar las bases para una concepción pedagógica intercultural que dé respuesta a nuestras realidades multiculturales y los desafíos de la globalización, desgajada del corsé de su definición neoliberal y tristemente hegemónica. Se trata de avanzar hacia una comprensión de la multiculturalidad como interpretación ampliada de la democracia, trascendiendo el multiculturalismo liberal y tolerante que habla retóricamente de lo Otro pero sin su Otredad (Martínez de Bringas, 2007). En este sentido, hay que re-

cordar que las estrategias multiculturalistas suelen rechazar el reconocimiento de los espacios de confluencia en la coexistencia (multicultural) como paso previo para una convivencia (intercultural) entre diferentes comunidades en el seno de una sociedad concreta. E incluso yendo más allá, podemos afirmar con Žižek (1998, 114) que: «La insistencia en el multiculturalismo entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente intraducible de diversos mundos de vida culturales puede interpretarse también sintomáticamente como la forma negativa de la emergencia de su opuesto, de la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal.»

Por lo tanto, además de lo dicho, podemos distinguir estas cuestiones respecto a las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad (Marí Ytarte, 2007, 84-86):

- a) La multicultural se refiere a una situación de hecho, la de la coexistencia (y convivencia) de grupos culturales diferentes en un mismo territorio, y la intercultural a una estrategia de acción, la de conseguir que esos grupos culturales se nutran mutuamente de sus diferencias al tiempo que crean, o comparten, proyectos de vida en común.
- b) Lo multicultural correspondería a un discurso que acentúa el valor de las diferencias culturales, miembros que lo intercultural privilegiaría el principio de semejanza y la noción de igualdad.
- c) La distinción esencial estaría en la limitación conceptual del prefijo multi-, ya que no implica ‘comunicación’ e intercambio entre grupos culturales. Lo multi- tendría un carácter descriptivo y el inter- más normativo.

La interculturalidad aquí, lejos de verse como una categoría abstracta, racional y homogénea, remite más a la confrontación y entrelazamiento polémico de diferentes grupos, comunidades e identidades que entran en conexión e intercambio. Así, mientras que multiculturalidad liberal supone la aceptación teórica de lo heterogéneo; la interculturalidad, en un buceo más profundo y delicado, evidencia que las diferencias son lo que son y se afirman identitariamente a partir de intensas relaciones de negociación y de dialécticas conflictivas desde los cuales podemos intentar desarrollar préstamos recíprocos de significados para la construcción intercultural. Con esto es necesario aclarar también que la interculturalidad tampoco es un tránsito de las diferencias a las fusiones que las diluyen, puesto que los flujos presentes en las realidades multiculturales son conflictivos y hay que saber ubicarse en ellos reconociendo las diferencias desde la lógica de los procesos de producción de condiciones de igualdad/desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión (García Canclini, 2005) como referentes claros a la

hora de abordar la construcción intercultural. Por lo tanto, el discurso intercultural se interrogaría entonces por una doble dimensión de la cultura y por la posibilidad de su articulación conjunta: como proceso de multiplicidad desde lo común y como forma de expresión de las pertenencias subjetivas, individuales y colectivas en tanto que reconocimiento de lo particular. Y a su vez, ese discurso intercultural requiere por parte de la pedagogía de una interrogación, de un modo de preguntarse sobre los modos de articular el propio discurso sobre la cultura y las diferencias (Marí Ytarte, 2007).

Desde el ámbito educativo, por tanto, el proceso intercultural está íntimamente ligado a la perspectiva de los derechos humanos y nos plantea como exigencia ética la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia. De esta forma, la presencia y la relación con el otro u otra y su otredad nos puede ayudar a transformar el 'choque de civilizaciones' en un 'encuentro de vecinos' (Bauman, 2007). Pero eso sí, la propia interculturalidad debe aquí asumir la condición incommensurable de ciertos enunciados culturales, los cuales no es posible codificar en un lenguaje de mediación intercultural en determinados contextos. Se trata entonces de contrastar la gramática de la interculturalidad asumiendo la dificultad y las limitaciones del propio proceso intercultural cuando las condiciones del conflicto cultural lo hacen insensible a la traducción. Ahí es donde la interculturalidad debe resituarse como elemento fundamental para el acceso a un posible pacto cultural que recree las condiciones para la convivencia. Por eso se hace necesario para la interculturalidad el llevar a cabo análisis de los procesos de las diferencias y las causas estructurales que generan dinámicas de desigualdad en recursos y capacidades en contextos concretos, de falta de reconocimiento para determinadas identidades personales y/o colectivas, de desconexión selectiva de posibilidades comunicacionales y de bienestar que lleva a la exclusión. Ello exige evitar una construcción meramente victimista de los/las excluidos/as-oprimidos/as, perversión tan propia del multiculturalismo liberal, y superar una comprensión esencialista y dogmática de la alteridad que la aleja del sujeto (Martínez de Bringas, 2007). Y esto a su vez conlleva que hablemos de la pedagogía intercultural como una pedagogía de la escucha, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y aquello por construir.

En este sentido podemos hablar de la necesidad, en el marco de la gestión de las diferencias, del «imperativo intercultural» (Pérez Tapias, 2007, 152) «como imperativo moral que obliga a romper los monólogos etnocén-

tricos para dar paso a un diálogo cuya multiplicidad de voces anuncie la ‘polifonía de los pueblos’ (...) Esto no será posible si no tomamos en serio la obligación moral de activar el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa, para tratar de lograr los necesarios acuerdos sobre las cuestiones de justicia que hemos de resolver para hacer viable la convivencia.» Y para ello hay que renunciar a cualquier pretensión de lugar privilegiado en la esfera relacional, lo cual incluye una reformulación de las relaciones de poder que en el marco intercultural se ven afectadas por elementos de diálogo y traducción bajo el eje común de la búsqueda de justicia en términos de igualdad real de condiciones, exigiendo por un lado la igualdad social y de derechos desde las diferencias culturales y por otro el reconocimiento y participación de las personas y colectivos cuya identidad cultural se diferencie de la hegemónica (García y Goenechea, 2009).

Por todo ello, la perspectiva intercultural pretende denunciar y trascender modelos históricamente hegemónicos de gestión de la diferencia para visualizar espacios de confrontación y conflicto donde, sin caer en el relativismo, aceptemos la relatividad contingente a la interacción cultural como eje de la acción educativa desde la mirada al otro/a cultural (Vila Merino, 2007). Todo ello sin obviar la existencia de condicionantes culturales y políticos, en forma de voluntades reales más allá de los discursos, que limitan la implicación e implantación efectiva de la educación intercultural, y que van desde la propia formación docente a cuestiones organizativas, de gestión de recursos, planteamientos curriculares etnocéntricos, etc.

Esto implica una manera dialógica de ver las relaciones de forma que se posibiliten espacios públicos compartidos y confluencias desde la concreción del ‘espacio moral’ entre culturas que supone la interculturalidad y sus consecuencias pedagógicas, lo cual conlleva un planteamiento diferente de la interacción con las culturas minoritarias, más allá de lo conocido como integración, que resulta un concepto fallido y poco apropiado en términos interculturales. En palabras de Pérez Tapias (2007, 61): «Este término, incluso manejado con la mejor de las voluntades, aún lleva consigo demasiadas connotaciones asimilacionistas y, por tanto, el riesgo de imponer a los diferentes exigencias particularistas no justificables como universales. Por ello, mejor que hablar de integración, aquilatando más en torno a lo común que ha de suscribirse, por responder efectivamente a los principios universalistas de la democracia en los que podemos reconocer una validez trans-cultural, lo pertinente es hablar de inclusión.» La lógica de la inclusión, y no de la integración, es la que tiene un verdadero sentido intercultural, de la forma que vamos articulándolo, y desde ahí vamos a adentrarnos en el mar de la educación intercultural como referente teórico y las competencias docentes interculturales necesarias como capacidades a desarrollar en y desde el profesorado.

3. LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES: CAPACIDADES DOCENTES NECESARIAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Todo lo anterior, indudablemente, supone un desafío para la educación en general y para la configuración de la manera de entender la gestión de las diferencias en el ámbito de la educación intercultural, lo cual es en parte reflejado por Bruner (1997) en el prólogo de su libro 'La educación, puerta de la cultura':

«La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia.»

Esta responsabilidad implica que educativamente debemos tener muy presente de qué hablamos cuando lo hacemos de educación intercultural, así como de la necesidad de replantearnos permanentemente nuestra concepción de diversidad cultural y el tratamiento que hacemos de las diferencias desde un punto de vista social, político y pedagógico. De hecho, la pedagogía ha sido uno de los ámbitos en los que las teorías interculturales han tenido una mayor importancia y desarrollo, naciendo con la pretensión de dar respuestas a la relación identidad-diferencia y su atención en el marco educativo, en aras de conseguir que dichas relaciones sean cada vez más igualitarias y basadas en criterios de justicia social. Y para su puesta en práctica resulta imprescindible no caer en simplificaciones caducas o segregadoras, pues a veces podemos caer en el error de tratar la cuestión intercultural como algo homogéneo, descontextualizado y con pocas complejidades semánticas, y la realidad se empeña en mostrarnos lo contrario, ya hablemos desde las reivindicaciones de las minorías étnicas, la revitalización de culturas después de procesos de descolonización, las migraciones sean por motivos políticos, económicos, sociales o personales, los flujos informativos que transportan los medios de comunicación, la diversidad física o sensorial, el intercambio cultural, etc.

En este sentido, compartiendo las ideas de Touriñán (2008, 37), podemos diferenciar un objetivo de la educación intercultural si la entendemos como tarea y otro si la entendemos como resultado. En el primer caso, hablaremos del desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender

e interrelacionarse con la diversidad cultural, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre mi identidad, la del otro, la diversidad y la diferencia. En el segundo caso, nos referiremos a la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica intercultural. Por eso tiene sentido hablar de la educación intercultural como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Siguiendo esta tesitura, vemos cómo la pedagogía intercultural ha solido estructurarse a través de dos grandes líneas de actuación: como atención educativa a personas inmigrantes, minorías o los ‘otros culturales’ y como prevención y educación antirracista. Esto ha provocado que se haya visto a la educación como un elemento clave para dar respuesta a los conflictos derivados de las diferencias y las desigualdades, de los ámbitos identitarios y de socialización, de la exclusión y los intentos de ‘integración’ entendida como homogeneización, lo cual hace que inclusión, participación e interculturalidad sean tres dimensiones indisolubles de la fenomenología social y educativa a la que no puede obviarse en todo análisis pedagógico riguroso.

En un mundo globalizado y basado en las interacciones, más o menos asimétricas, la reflexión y los cuestionamientos de la perspectiva intercultural en torno a las identidades y las diferencias, a la diversidad cultural y las pertenencias y adscripciones sociales, supone un bálsamo teórico necesario para la pedagogía intercultural como estrategia para la puesta en práctica de la diferencia y hacia la misma. Pero esto debe hacerse sin confundir el objeto de dicha pedagogía intercultural, que no serían las personas ‘inmigrantes’ o los ‘diferentes culturales’, sino los propios sistemas e instituciones educativas, los espacios y discursos pedagógicos, puesto que desde los mismos se configuran las identidades y formas de socialización y pertenencia aludidos.

En todo caso, la construcción de una sociedad intercultural conlleva articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición del mismo al margen de limitaciones de corte nacionalista o excluyente, ajena al etnocentrismo y que facilite el intercambio y la toma de referencia del estilo de vida cívico desde una perspectiva de derechos. La capacitación educativa desde el ámbito intercultural debe suponer tanto la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades enajenadas injustamente desde la diferencia, como una sensibilización y toma de conciencia con respecto a la sustantividad de que todos y todas seamos educados en la diversidad desde la equidad. La educación adquiere así un papel relevante, vinculado por esa finalidad básica de for-

mación ciudadana del sistema educativo y la educación no formal con un sentido de responsabilidad política pública.

Así, insistimos en que pedagógicamente lo intercultural pretende promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a mundos de significados distintos e interviene mediando en los conflictos presentes ineludiblemente en los procesos convivenciales de estos procesos, sin ignorar ni las relaciones de poder dadas, sino identificándolas y estableciendo recursos desde la formación cívica para la generación de estrategias que trabajen dichos conflictos. Además, no debemos olvidar que se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una coexistencia pacífica, rompiendo con una visión esencialista de las culturas y de las identidades culturales y dotándolas de capacidad de apertura.

Frente a esto, una concepción de docentes y educandos con vocación intercultural debe llevar aparejada la inclinación hacia lo que podríamos denominar una actitud interculturalista (Gómez Lara, 2004) como componente ineludible de las competencias en clave intercultural. En este sentido, al hablar de competencias interculturales debemos referirnos a un conjunto de actitudes para desplegar ante la realidad del multiculturalismo social, conjugadas con valores éticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, justicia...) y otras competencias basadas en los derechos humanos. De ahí que podamos justificar el interculturalismo y sus competencias como parte intrínseca a la pedagogía crítica y cuestiones ineludibles para abordar en la formación docente inicial y permanente. Desde esta óptica, y vinculado con el desarrollo teórico anterior, hay que considerar las siguientes competencias docentes, expresadas en términos de capacidades, como aspectos fundamentales para reflexionar y trabajar profesionalmente:

— Capacidad de análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.

— Capacidad de búsqueda del encuentro, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción, lo cual nos debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más desde la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos (Innerarity, 2001).

— Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que podríamos llamar ‘traducción entre culturas’ que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.

— Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural concreto, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación. Al fin y al cabo, pedagógicamente a menudo acabamos refiriéndonos a la cultura tal o cual como realidades de contenido estereotipado que asumimos constituyen a individuos que participan de una misma sociedad con otros diferentes. Por eso es necesario trascender las visiones estáticas y deterministas sobre las culturas, negando la presencia del otro u otra como algo definido de antemano por los demás otros, sobre todo si la definición proviene de la cultura hegemónica, así como evitar el uso instrumental de las culturas de referencia de las personas y sus identidades.

— Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola en el ámbito intercultural como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir (por tanto elegir) los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.

— Capacidad de comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según de Sousa Santos (2003), dos dificultades: el silencio y la diferencia. El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las diferencias, pero estas diferencias deben ser inteligibles y ahí volvemos a la necesidad de la traducción inter-cultural.

— Capacidad de diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural. Como dice Bilbeny (2002, 152): «La sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. (...) La interculturalidad nos hace ver de una vez que la ‘ética del diálogo’ es éti-

ca en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo.»

— Capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen, de forma que «sólo así se podrán ir construyendo las necesarias zonas de contacto -de espacios culturales o zonas de mediación- que sirvan para materializar el resultado del encuentro entre las orillas, es decir, entre las diferentes y plurales formas de reaccionar culturalmente frente a la realidad» (Herrera, 2009, 81).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Dice Amin Maalouf en su magnífico libro ‘Identidades asesinas’ lo siguiente:

«En todas las épocas hubo gentes que nos hacen pensar que había entonces una sola pertenencia primordial, tan superior a las demás en todas las circunstancias que estaba justificado denominarla ‘identidad’. La religión para unos, la nación o la clase social para otros. En la actualidad, sin embargo, basta con echar una mirada a los diferentes conflictos que se están produciendo en el mundo para advertir que no hay una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás. (...) si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, ésta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos» (1999, 22-23).

El escritor libanés nos llama la atención con estas palabras sobre el carácter contingente, flexible, cambiante de las identidades y las diferencias y su importancia vital para nosotros y nosotras. Este carácter mutable e híbrido posee un potencial educativo ineludible, ya que nos hace percibir que, como toda dimensión humana, la experiencia personal y social se encuentra imbricada en la urdimbre de la cultura, en los múltiples y a menudo complejos mecanismos y significados que la configuran y en su propio arraigo desde realidades multiculturales como las actuales, con vocación intercultural. Por eso, tal y como planteaba Freire (1997, 50): «La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinención.

Considerarnos como sujetos y objetivos de la Historia nos hace seres de la decisión, de la ruptura. Seres éticos.»

Por eso resulta tan importante tanto el trabajo de conceptualización y aclaración de los significados aplicados al uso de las teorías, como es el caso de las relacionadas con la interculturalidad y las cuestiones identitarias y de diferencias, como ir visibilizando las competencias docentes emergentes de estas perspectivas teóricas. Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos considerar que partir del referente intercultural para pensar las diferencias y configurar competencias docentes debe llevarnos a conclusiones como las siguientes:

- a) La necesidad de que la formación vehicule la práctica del respeto y valoración de los distintos grupos en interacción en el seno de la comunidad educativa, de forma que se promuevan actitudes positivas hacia los mismos y desde ellos a los demás, teniendo la labor docente una función importante de facilitación al respecto.
- b) El desarrollo de estrategias para la gestión de la diversidad cultural y la contextualización de las propias concepciones docentes y creencias en la misma, de manera que nos permita trabajar sobre el fomento de las competencias interculturales en las y los demás y en nosotros mismos.
- c) La búsqueda del sentido y el valor del encuentro como forma de abordar los conflictos interculturales e intentar desarrollar mecanismos pedagógicos de traducción para la convivencia sobre la base de los derechos humanos.
- d) El fomento de la interrelación del pensar, hacer y sentir en la actividad educativa, de forma que se aborde la construcción de la ciudadanía intercultural tanto desde aspectos cognitivos y culturales como desde dimensiones más instrumentales y vinculadas con las competencias emocionales y una reflexión profunda en torno al mundo de los valores, para lo cual el educador/a debe tener una sólida formación en estas cuestiones.
- e) La presencia en el diseño e implantación de acciones educativas vinculadas a la solidaridad, la tolerancia, la equidad y la justicia como aspectos sustanciales vinculados a las competencias interculturales.
- f) El acceso a la vivencia y fomento de la ciudadanía intercultural desde el aprendizaje compartido y el sentido cooperativo de la prác-

tica educativa, abarcando aspectos tales como la investigación relacionada con la educación intercultural, la innovación pedagógica, la formación en centros, instituciones y espacios educativos sobre estas cuestiones, el desarrollo de grupos de trabajo específicos, la creación colectiva de materiales didácticos interculturales para todo el alumnado, etc.

- g) El conocimiento y generación de herramientas y espacios para la colaboración con el resto de la comunidad y otros agentes sociales y educativos (mediadores interculturales, servicios sociales, centros de salud, etc.), logrando la apertura de la escuela al contexto inmediato y coordinando las actuaciones necesarias para fomentar la sensibilización y el desarrollo cívico intercultural en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez Lara, J. (ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata.
- Herrera, J. (2009). Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia, en Muñoz, A. y Molina, B. (ed.) *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Madrid: Península.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Marí Ytarte, R. (2007). *Cultura y diversidad. Pensar la interculturalidad en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez de Bringas, A. (2007). Interculturalidad en tiempos globales: el reto de los derechos de las mujeres migrantes, en Vila Merino, E. S. (Coord.) *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*. Madrid: Popular, 27 - 42.
- Pérez Tapias, J.A. (2007). *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Trotta.
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Touriñán, J.M. (2008). El reto de la educación intercultural como ejercicio de educación en valores, en Touriñán, J.M. (ed.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Vila Merino, E. S. (2007). *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*. Madrid: Popular.
- Zizěk, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en Jameson, F. y Zizěk, S. (comps.) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, Pedagogía intercultural, Identidad, Diferencia, Multiculturalismo, Competencias educativas.

KEY WORDS

Intercultural education, Intercultural pedagogy, Identity, Difference, Multiculturalism, Educational Competences.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Prof. Dr. Eduardo S. Vila Merino, ha sido Maestro de Educación Primaria y actualmente Profesor Contratado Doctor en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga (España).

Siete libros publicados. Diez capítulos de libro. Una veintena de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponencias y comunicaciones en más de treinta congresos y jornadas. Estancias en varias universidades latinoamericanas (Argentina, Venezuela, Honduras, México). Principales líneas de investigación: teoría de la educación, educación intercultural, coeducación, derechos humanos, política educativa.

Dirección del Autor: Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos, s/n (29076) Málaga, España
E-mail: eduardo@uma.es

Fecha Recepción del Artículo: 23. Agosto. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 12. Enero. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 15. Noviembre. 2011

6

EXPERIENCIAS ESCOLARES INICIALES DEL ALUMNADO INMIGRADO: COMIENZOS QUE MARCAN

(INITIAL SCHOOL EXPERIENCES OF IMMIGRANT STUDENTS: BEGINNINGS WHICH IMPACT)

Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González Motos
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

El artículo aborda las experiencias vividas por los alumnos inmigrados durante los primeros momentos de su incorporación a los centros educativos de la sociedad de acogida. A partir del trabajo etnográfico realizado en seis institutos catalanes (49 entrevistas a alumnos inmigrados), los autores muestran las implicaciones de estas experiencias a dos niveles: en el terreno relacional y en el ámbito académico. Los extrañamientos iniciales ante un sistema educativo desconocido, la conformación de redes relacionales, el peso de las variables lingüísticas, o el papel jugado por los espacios educativos y relacionales de los centros son algunas de las cuestiones aquí tratadas.

ABSTRACT

This article focuses on the experiences lived by immigrant pupils during the first moments of their incorporation into schools of the welcoming society. Based on the ethnographic work carried out in six Catalan secondary schools (49 interviews with immigrant pupils), authors show the implications of such experiences at two levels: in the relational field and in the academic sphere. Initial confusion of pupils in an education system different to that they were schooled in, the conformation of social networks, the linguistic variables, and

the role played by the educational and relational spaces provided by schools are some of the issues discussed here.

INTRODUCCIÓN

[El primer día] Uf, fue fatal. Vine con un esmoquin.... y todos me miraban así... «¿quién es éste?». Es que en mi cole todos teníamos un traje... un uniforme. Y aquí todos con chándal... y me miraban: «¿quién es éste?». Después el director me ha dicho que no tenía... que tenía que venir con chándal o con pantalón tejano, que aquí no había uniforme.

Diran (procedente de Armenia, estudiante de 3º de ESO)

En España, como en la gran mayoría de países de la OCDE, han sido sobradamente constatadas las desigualdades existentes entre los resultados académicos del alumnado inmigrante, particularmente el de primera generación, y los del alumnado autóctono (OCDE, 2006; MEC, 2007). Es cierto que estas distancias se ven reducidas de forma notable cuando a través de diversas operaciones estadísticas se controla el peso del origen socioeconómico del alumnado en la explicación de las mismas. Aun así, una vez distraído el peso de la variable socioeconómica, las desigualdades entre uno y otro colectivo se mantienen de forma significativa (OCDE, 2007). Ciertamente, son múltiples y diversos los factores específicos que pueden dar cuenta de tales desigualdades: la lengua materna del alumno recién llegado, la edad a la que se incorpora al centro, su nivel de aprendizaje previo, el tipo de escolarización recibida en su país de origen, etc.; todo ello junto a las más que posibles ineficiencias atribuibles a la planificación educativa, a las políticas ordinarias de atención a la diversidad y a los sistemas específicos de acogida y escolarización del alumnado extranjero (Alegre, 2008).

A su vez, cuestiones más específicas como el desconocimiento del territorio, del funcionamiento institucional del sistema educativo, en ocasiones de las lenguas autóctonas, la falta de referentes personales de apoyo... todo ello coloca a los alumnos extranjeros de reciente incorporación, particularmente a aquéllos que inician tardíamente su escolarización en el centro receptor, en una posición de partida nada fácil. No es extraño que su trayectoria inicial en el centro se encuentre cargada de experiencias de extrañamiento, desconcierto o de «disociación» (Bernstein, 1975; 1990). Se trata ésta de una fase que diversos autores han descrito —haciendo un uso amplio de la expresión— como «choque cultural» (Kim, 1988; Porter, 1991; Brown, 1992; Coelho, 2005). El objetivo de este artículo no es otro que reconstruir los sentimientos, los dilemas, las apropiaciones, las estrategias que estos alumnos experimentan y despliegan durante los momentos ini-

ciales de su incorporación a los centros educativos de la sociedad receptora.

Conviene remarcar que no es objeto de este texto analizar de forma específica los diferentes dispositivos de acogida inicial dispuestos por las escuelas para adecuar el proceso de incorporación educativa del alumnado recién llegado —siendo aquí de especial relevancia la organización de aulas de acogida¹. En cambio, hemos pretendido dar voz a los protagonistas de este proceso, a las formas y sentidos generales que caracterizan sus experiencias vitales al iniciar su recorrido académico en un nuevo contexto escolar. En otras palabras, los significados profundos de las experiencias que se reconstruyen en esta etnografía no conciernen de forma exclusiva a unas determinadas configuraciones de los sistemas de acogida. Es por ello que las lecciones que puedan extraerse de la atención a estas voces deberían servir para repensar no tan sólo las implicaciones de estas configuraciones específicas, sino, de forma más general, los valores y procedimientos propios de las acciones educativas y de las estructuras ordinarias de nuestros centros educativos.

1. METODOLOGÍA

Los contenidos que aquí se desarrollan toman como referencia parte del material empírico producido en el marco de una investigación de mayor alcance llevada a cabo por los mismos autores del presente artículo². Concretamente, tomamos aquí en consideración el análisis de las 49 entrevistas en profundidad mantenidas con alumnos inmigrantes escolarizados en 6 centros públicos de secundaria de Cataluña.

Teniendo en cuenta que esta investigación no ha sido planteada bajo parámetros de representación estadística, el objetivo de la selección de estos centros ha sido el de permitir un cierto juego de *contrastes* entre realidades escolares diferenciadas. Con este propósito, se han seleccionado centros de secundaria que disponen de aula de acogida y escolarizan una proporción de alumnos de origen extranjero superior a la media de los centros de Cataluña, pero que, a su vez, presentan características contrastadas en relación a las siguientes variables: estructura organizativa del centro, contexto socio-demográfico, perfil social del alumnado, orientación de la atención a la diversidad y ubicación territorial. Así pues, el valor de los resultados de este trabajo de campo no es tanto el de la significación estadística, como el de contribuir a la dilucidación interpretativa de unos determinados procesos educativos y valorativos contextualmente situados.

Una vez seleccionados los centros, se procedió a seleccionar un conjunto de alumnos que ofrecieran una diversidad significativa en relación a

tres variables: curso en el que se encuentran escolarizados, tiempo de residencia en España y contexto geográfico de procedencia. La selección final está compuesta por 49 chicos y chicas estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachillerato, procedentes de Marruecos, China, India, Pakistán, Ecuador, Colombia, Honduras, Venezuela, Bolivia, Uruguay, Cuba, Brasil, Rumania, Moldavia, Armenia, Rusia y Ucrania. Con cada uno de estos alumnos se ha mantenido una *entrevista en profundidad* con el objetivo de recoger los relatos mediante los cuales significan, racionalizan, interpretan y, en definitiva, experimentan su escolarización desde su incorporación al centro. En efecto, es mediante las técnicas de entrevistas narrativas que pueden capturarse las estructuras de sentido y sentimiento a partir de las cuales los alumnos interpretan y reinterpretan sus experiencias escolares; unas experiencias cargadas de dilemas, incertidumbres y dificultades, pero también de motivaciones, ilusiones y aspiraciones (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Tanto el planteamiento como el vaciado y análisis de las entrevistas se ha realizado en base a los siguientes centros de atención o categorías de análisis: (a) proceso migratorio del entrevistado; (b) proceso de incorporación al centro; (c) escolarización en el aula de acogida; (d) escolarización en el grupo ordinario; (e) gestión del tiempo libre en el centro; (f) expectativas formativas. El análisis que aquí se presenta focaliza su atención en los procesos de incorporación al centro y los primeros pasos de la escolarización tanto en el aula de acogida como en el grupo ordinario, así como en los primeros pasos realizados en los espacios de relación informal.

En el tratamiento de cada uno de estos focos, se ha prestado especial atención a las dinámicas relacionales que los alumnos de origen extranjero establecen tanto con el personal del centro como con el resto del alumnado. Por lo que al personal del centro se refiriere, se han contemplado tres categorías diferenciadas: personal directivo y administrativo del centro, docentes del aula de acogida y docentes del grupo ordinario. En relación al alumnado del centro, se han establecido las siguientes categorías: alumnado autóctono, alumnado extranjero connacional y alumnado extranjero de diferente contexto geográfico de origen.

En las siguientes páginas, se presentan los principales resultados de este estudio, agrupados en función de los dos niveles relacionales considerados –alumnado y personal del centro (principalmente profesorado). Así, en el punto 3 se analiza tanto el establecimiento como la evolución de las relaciones que los alumnos acabados de incorporar al centro establecen con el resto de alumnos, mientras que en el punto 4 se abordan las dinámicas relacionales que estos alumnos establecen con los docentes del centro. Con el objetivo de ilustrar los argumentos esgrimidos, a lo largo del texto se citan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas. Final-

mente, en el punto 5 se presentan las conclusiones del conjunto del análisis realizado.

2. ¿CON QUIÉN PUEDO IR? RELACIONES ENTRE ALUMNOS

Primero no conozco. Y después me cuesta entrar en un grupo. Tengo que conocerlo, tengo que hacerme una idea y primero tengo que hablar, porque si no, no sé, se va a reír de mí. En el aula de acogida tengo amigos, pero ellos tienen sus grupos, que son de su país, no puedo ir yo así y ya está. Entonces con mi amiga siempre. Soy un poco tímida.

Anyá (Moldavia, 4º de ESO)

El proceso de aproximación y vinculación relacional se encuentra en la base de buena parte de los dilemas que experimenta el alumnado recién llegado al incorporarse al centro educativo (Alegre, 2008). No en vano, a menudo se trata de afrontar la entrada en unos mapas de relaciones, en unos tramados de amistad y compañía que han ido cristalizando previamente a su llegada. Es cierto que, en numerosas ocasiones, incluso los chicos y chicas que inician su escolarización durante el segundo de ciclo de han conocido a algunos de sus compañeros de instituto con anterioridad a su incorporación al centro (vecinos de barrio, compañeros de actividades extraescolares, parientes...). Aún así, es evidente que esta circunstancia no resuelve por sí sola los retos que plantean sus procesos de posicionamiento relacional más general. Con frecuencia, estos conocidos representan núdulos relacionales «poco aprovechables», ya que a menudo asisten a otras clases y cursos. Y en cualquier caso, los procesos de posicionamiento relacional se van resolviendo en función de los movimientos generales y los significados globales del conjunto de las redes sociales en juego.

2.1 Grupos abiertos, grupos cerrados

Es vital, pues, conocer el estado de apertura o cierre de dichas redes, la estructura propia de los agrupamientos existentes: no en vano, están en juego las posibilidades (o imposibilidades) de interacción entre jóvenes diversos (Moody, 2001; Fernández-Enguita, Gaete y Terrén, 2008). El trabajo de campo realizado ha aportado numerosas referencias sobre la existencia de grupos más cerrados que otros, así como también de colectivos e individuos con criterios de sociabilidad más flexibles que otros. Todo ello dibuja lo que podríamos denominar el *campo de los posibles relacionales* que se presenta ante los alumnos inmigrados de reciente incorporación.

A menudo estos alumnos explicitan cómo este factor ha condicionado (e incluso sigue condicionando) sus experiencias de posicionamiento relacional.

Porque aquí todos tienen su grupo. Y tú llegas y todos tienen su grupo. Unos por acá y otros por allá. Los moros por aquí y los españoles por allá. Los latinos por acá y los otros por allá. Y también los españoles tienen sus grupos distintos. Los más así y los más asá. Y claro tú vas al principio con quien te acepta.

Alberto (Ecuador, 3º de ESO)

Por regla general, cuando se trata de interpretar las características de estos mapas, de estas redes de relaciones, los alumnos recién llegados acostumbran a alternar atribuciones grupales de tipo psicológico (personalidades más o menos «abiertas» de los integrantes de los distintos grupos) con adscripciones culturales prototípicamente juveniles (generalmente de orden estilístico).

Es que algunos grupos son más... que hacen cosas malas. Y que van con ropa, así, que a nosotros no nos gusta. Atrevida. Demasiado. Y entonces no son como tú y ya lo ves cuando entras que no son como tú.

Hinna (Marruecos, 3º de ESO)

Interesa remarcar que estas percepciones iniciales sobre el campo de los posibles relacionales se nutren, ya de entrada, de ingredientes que sobrepasan la mera visión del «quién va con quién». Al tiempo que se visualizan estructuras objetivas de relación (grupos), se perciben (interpretan) estructuraciones de códigos culturales compartidos en funcionamiento.

2.2 Grupos incluyentes, grupos excluyentes

Parece claro que la experiencia de sentirse o saberse discriminado orienta la construcción de vínculos relaciones, a la vez que frena el establecimiento de según qué otros intercambios e interacciones. Los campos de los posibles relacionales no solamente se encuentran condicionados por el grado de apertura o cierre de las redes sociales, o por la existencia (o percepción) de mayores o menores distancias idiomáticas entre los distintos colectivos, sino también en base a las implicaciones de las actitudes de aceptación-rechazo del conjunto de alumnos hacia aquellos jóvenes recién llegados de otros países. Y conviene en todo caso no olvidar la complejidad de las formas y significados de tales actitudes (Troyna y Hatcher, 1992).

Buena parte de los alumnos inmigrados entrevistados recuerdan las dificultades y angustias de unos primeros días de instituto marcados por situaciones y experiencias de rechazo motivadas por razón de su origen. Estos relatos permiten ilustrar algunos de los significados e implicaciones de tales vivencias. En ocasiones se trata de sentimientos y percepciones construidas en torno a signos poco explícitos, más latentes que manifiestos. Ello no impide, no obstante, que algunos de estos alumnos lean dichos signos como actos discriminatorios más o menos sutiles hacia su persona y colectivo de origen. Sonrisas, miradas de desaprobación, actos de evitación del contacto en actividades de clase o patio, comentarios soterrados, murmuraciones...: todo ello refuerza la percepción (a menudo más que real) de ser marcado, rechazado, víctima de hostilidades provenientes de determinados grupos de alumnos.

Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro. Luego ya no. Pero primero sí. Y no vienen contigo. Sólo cuando el profe dice 'poneros juntos'. Pero si no, no vendrían contigo. Te miran y dicen 'con ese moro no me ajunto'.

Mustafa A. (Marruecos, 4º de ESO)

Este tipo de experiencias y situaciones caracterizan las vivencias relacionales iniciales de buena parte de los jóvenes adolescentes de origen marroquí. Asimismo, cabe remarcar que en la práctica totalidad de los discursos de los jóvenes de origen latinoamericano aparecen relatos de episodios bastante similares. Las explicaciones de Jaira permiten introducir el peso de un factor «añadido» al sentido de estas discriminaciones: los rasgos fenotípicos.

Al principio de entrar, como que te miran y dicen: 'uy, uy, ¿quién es esa?' (...) También porque soy, así, morenita. O sea, que eres como rara y te apartan bastante. No todos, algunos son buenos y te ayudan. Pero algunos parecen más como que no les gustan los inmigrantes.

Jaira (Ecuador, 3º de ESO)

Hablamos pues de la experimentación de actos de «violencia simbólica», de dinámicas de discriminación social basadas en la adscripción cultural o en las distancias idiomáticas. Sin embargo, muchos de estos alumnos narran experiencias que van más allá de la experimentación de formas simbólicas, más o menos sutiles, de exclusión. Insultos racistas, agresiones físicas, trato intimidatorio... forman parte de los recuerdos (más o menos lejanos) de algunas situaciones iniciales que han marcado los itinerarios relacionales de una parte significativa de los adolescentes de origen extranjero con quienes hemos conversado.

Sea como fuere, es evidente que ni todos los jóvenes autóctonos discriminan ni todos los jóvenes extranjeros (sea cuál sea su origen) son o han sido discriminados. En la explicación más general de estos procesos entran en juego las características propias de las coordenadas que especifican los mapas culturales adolescentes de referencia, así como la interacción de estos mapas con las marcaciones relacionales más visibles (Alegre, 2008). Es en este juego donde se (re)producen los prejuicios que definen los significados de los actos discriminatorios, los colectivos víctimas de estos actos, así como la existencia de casos de excepcionalidad.

2.3 La cuestión lingüística

Es indudable que las posibilidades de participación en las dinámicas de comunicación y relación que tienen lugar en el ámbito escolar, así como las posibilidades de progreso académico del alumnado recién llegado, dependen de su nivel de conocimiento de la(s) lengua(s) autóctona(s) (Vila, 2006; Siqués y Vila, 2007; Cabañas, 2008).

Así, resulta claro que aquéllos que parten de una posición más desfavorecida son los alumnos procedentes de países de habla no románica o románica no española. Ellos mismos son plenamente conscientes del efecto diferencial de estas distancias idiomáticas, unas distancias que, en todo caso, acaban siendo más o menos salvables en función –entre otros factores– del momento de llegada del alumno así como del momento de inicio de su escolarización.

A la hora del patio, pues no sé, muy mal. El primer mes y el segundo digamos que mal, muy mal. Porque yo sabía un poco de castellano... y bueno yo que sé, alguna palabra que ellos me decían y yo le decía otra cosa y yo me equivocaba y ya se reían.

Angela (Rumanía, 3º de ESO)

Lógicamente, en estos casos aumentan las situaciones de necesidad que dibujan como salida relacional más «natural» la incorporación en grupos de chicos y chicas del mismo origen, que hablen la misma lengua. Estos primeros vínculos posicionan al alumno en una determinada dirección en los mapas relacionales de referencia y pueden marcar así sus futuros itinerarios relacionales, dificultando en menor o mayor medida su entrada en redes heterogéneas con presencia de alumnado autóctono.

Al mismo tiempo, sin embargo, no deja de ser revelador el hecho de que muchos de los chicos y chicas latinoamericanos entrevistados hagan re-

ferencia a la diferencia idiomática como variable explicativa de aquellas situaciones en que, sobre todo al comienzo del proceso escolar, se construyen escisiones relacionales entre unos (alumnos latinoamericanos) y otros (alumnos autóctonos). En el caso de aquellos institutos donde el alumnado autóctono es mayoritariamente catalano-hablante, tales justificaciones tienen su base de realidad; no tanto en aquellos entornos escolares donde la mayoría de chicos y chicas autóctonos tienen como lengua de uso habitual el castellano, entornos donde no dejan de documentarse escisiones justificadas en base a la variable idiomática. En todos estos casos la lengua, además de ser un canal objetivo de comunicación, se convierte también en una *marca simbólica distintiva*, generadora de categorizaciones y prejuicios.

2.4 Los espacios relacionales del centro

El aula de acogida, el aula ordinaria y el patio de juegos son los tres espacios clave donde se desarrolla la vida escolar del alumnado extranjero. La ubicación inicial del alumno en las redes relacionales existentes en cada uno de estos espacios condiciona no solamente el establecimiento de unos círculos u otros de amistad, sino su mismo proceso de integración escolar y social.

El hecho de que el aula de acogida ponga en contacto estable y relación directa a estos mismos alumnos permite justificar su incidencia en los procesos de formación de grupos homogéneos, grupos que en la mayoría de casos se mantienen como redes significativas de relación más allá de este dispositivo de atención a la diversidad.

Pese a los efectos no deseados que esta situación pueda provocar en relación con las dinámicas de aprendizaje e inmersión lingüística, cabe constatar que estos alumnos agradecen disponer de un espacio donde poder desarrollar sin problemas y esfuerzos excesivos sus necesidades comunicativas. Y es éste el sentido que algunos de nuestros entrevistados otorgan a las «funciones» de sus compañeros de aula de acogida, unos compañeros que son percibidos como individuos sujetos a unas mismas problemáticas de encaje relacional. Para estos alumnos el aula de acogida se presenta como un «espacio-refugio» también en el plano relacional.

En cambio, en el aula ordinaria, las distancias idiomáticas, así como otras posibles distancias experimentadas en el campo de los mapas culturales de la adolescencia (estilos juveniles, gustos y actitudes) y en el terreno de los prejuicios interétnicos mutuamente compartidos, alimentan tendencias que pueden intensificar bien el aislamiento del alumnado inmigrado recién llegado en las redes sociales del grupo-clase ordinario, bien la búsqueda y

formación de grupo homogéneos en cuanto al origen lingüístico o procedencia.

Otro factor a tener presente a la hora de valorar las posibilidades de formación de grupos heterogéneos en el marco del aula ordinaria tiene que ver con las prácticas de gestión de la clase, en particular, y con las políticas de atención a la diversidad desarrollada en el mismo centro, en general. La manera de distribuir los espacios en el aula (quién se sienta con quién), de gestionar las dinámicas didácticas (sesiones magistrales, sesiones de trabajo cooperativo, de trabajo «por rincones»), las estrategias de fomento de la participación del alumnado, las actividades organizadas en horas de patio (deportivas, de trabajo...) pueden incentivar (o desincentivar) el contacto entre alumnos extranjeros y autóctonos.

Al principio me caía mal [tutor del grupo-clase ordinario]. Porque no nos dejaba sentar con quien querías. Yo no podía sentar junto con el S. o el M. [compañeros marroquíes del aula de acogida]. Para que no hablamos en árabe y eso (...) y para conocer más gente, también. Pero luego es mejor, porque conoces gente. Y aprendes más el catalán... bueno más castellano. (...) Ahora cae mejor.

Mustafa M. (Marruecos, 4º de ESO)

Del análisis del trabajo etnográfico realizado parece derivarse una constatación clave: las redes sociales de carácter intercultural mayoritariamente se originan en el aula ordinaria, cristalizándose posteriormente en el patio. Por el contrario, cuando el alumno de nueva incorporación se repliega (no necesariamente de forma deliberada) con otros alumnos del mismo origen y no establece lazos interculturales en el aula ordinaria, efectivamente su campo de relaciones informales puede acabar viéndose ampliado con otros alumnos del mismo origen, pero difícilmente con alumnos autóctonos.

3. DISCIPLINAS E INDISCIPLINAS: LAS RELACIONES ALUMNADO-PROFESORADO

Buena parte de los alumnos recién llegados viven con relativa perplejidad inicial el juego de relaciones alumnos-profesores que se establece en sus actuales aulas. En comparación con su anterior experiencia escolar, sucede que con frecuencia el grado de permisividad resulta ser más elevado, el control disciplinario de sus actuales profesores menos estricto, y, en general, el comportamiento cotidiano del alumnado más disruptivo y transgresor.

La experiencia de este distanciamiento obviamente se expresa en función de las particularidades propias de la escolarización previa de cada alumno (Coelho, 2005). Seguidamente presentamos un retrato aproximativo de tales experiencias, organizado por contextos de procedencia y basado en las «constantes» extraídas de las respuestas de los alumnos al ser preguntados a propósito de las distancias percibidas entre las dinámicas de aula «típicas» en origen y las propias de la nueva realidad escolar³.

3.1 El alumnado marroquí

En el caso del alumnado de origen marroquí, claramente influye la diferencia entre haber sido escolarizado en un centro coránico (generalmente de titularidad estatal) o haberlo hecho en escuelas francófonas (generalmente de titularidad privada). Siendo cierto que en las escuelas religiosas acostumbran a utilizarse técnicas pedagógicas y de control basadas en la disciplina explícita de los estudiantes, los sistemas de aprendizaje de buena parte de los centros privados no religiosos no dejan de disponer unas relaciones profesor-alumno estrictamente jerárquicas y marcadamente centradas en el respeto a la autoridad.

Son numerosas las referencias del alumnado marroquí entrevistado a una de las prácticas disciplinarias más «típicas» usadas por sus antiguos profesores: la intimidación y la punición física. Pequeños golpes efectuados generalmente con una vara de madera aparecen como una amenaza constante, un elemento siempre presente de disuasión del mal comportamiento o del incumplimiento de las obligaciones impuestas.

A mí la clase de allí era muy difícil, porque hacen cosas difíciles y si no sabes pegan. Si sé una cosa no puedo decirla, porque pienso que si la digo mal, pegan. (...) Aquí explican poco a poco y hacen cosas fáciles, pero en Marruecos hacen cosas difíciles y explican muy rápido... y si pasa un día y preguntan y no sabes, pegan.

Kanitz (Marruecos, 2º de ESO)

Pero sería excesivamente reduccionista interpretar los significados de las distancias entre las relaciones alumno-profesor «típicas» de la sociedad receptora y las «típicas» de Marruecos atendiendo únicamente a la aplicación o no de técnicas disciplinarias de castigo físico. En Marruecos el profesorado no es respetado únicamente por disponer del recurso de la intimidación física, lo es también porque es una persona adulta, dotada de autoridad profesional públicamente valorada, situada en un ámbito institucional donde se da por supuesto que las relaciones pedagógicas se encuen-

tran definidas jerárquicamente, posicionalmente, basadas en la distancia entre alumnado y profesorado, «centradas en el profesor». Es por ello que la práctica totalidad de alumnos marroquíes entrevistados muestran asombro tan sólo ante los actos de indisciplina (más o menos «graves») de sus actuales compañeros de clase, sino también ante la proximidad u horizontalidad de las relaciones entre éstos y buena parte del profesorado.

3.2 El alumnado latinoamericano

En lo relativo a la escolarización en origen de los alumnos de origen latinoamericano, ésta presenta una gran diversidad según el país o zona de procedencia (más o menos desarrollado socioeconómica y culturalmente), así como en función del perfil y ubicación del centro (rural/urbano, centro/periferia, titularidad pública/privada/militar...). Así, aparece una gran variedad de situaciones en el terreno de las distancias que éstos perciben entre sus experiencias de escolarización previa y actual.

Sobre todo los alumnos entrevistados procedentes de Ecuador, Honduras, Venezuela y Cuba, si bien no se refieren a la aplicación de técnicas disciplinarias de castigo físico en sus anteriores escuelas, sí mencionan de forma recurrente la constatación de que la distancia entre el rol del profesorado y el alumnado era significativamente superior en sus contextos escolares de origen en comparación con como es en los de acogida. Se relatan así recuerdos de un profesorado más exigente, más estricto, más «formal», menos afable y menos comprensivo.

Al principio te choca mucho. Porque allí a los profesores los tratas de usted y no les chillas. Aquí es «oye Pepi, que tal» y gritando, y claro te acabas acostumbrando, pero al principio piensas que es una locura.

Jaira (Ecuador, 3º de ESO)

Cabe añadir que a la hora de dar sentido al alcance de estas diferencias, la misma *presentación estética* del alumnado dentro del entorno escolar actúa a modo de *marcador simbólico*⁴. Así, una de las distancias inicialmente significadas remite al hecho diferencial de vestir con uniforme escolar (caso de buena parte de los alumnos latinoamericanos entrevistados en sus escuelas de origen) o vestir «libremente» según los mapas estéticos propios de las culturas adolescentes.

Yo iba a una escuela privada. Más pequeña que aquí. Y era siempre uniformado. Como allí no hay clima, ni nada, no tenías que portar chaqueta ni nada. Entonces siempre con uniforme. Y eran muy estrictos.

tos con eso, porque si no te suspendían. Aquí no, aquí los chavos van todos como quieren. Por ejemplo así como de *hip-hoperos*. Y eso ya es como que no respetas tanto los estudios. Como que no guardas respeto. Es raro al principio.

Gabriel (Venezuela, 2º de ESO)

Sea como sea, conviene dejar claro que la mayoría de estos alumnos acaban acostumbrándose a las formas predominantes de relación con el profesorado en sus actuales escuelas. Es más, no es tampoco extraño que algunos de ellos, tras la experimentación de estos posibles choques iniciales, acaben incluso adoptando formas de relación «típicas» de aquellos alumnos que en un principio consideraban más indisciplinados.

3.3 El alumnado de Europa del Este

Algunos de los relatos del alumnado latinoamericano repasan sensaciones iniciales bien similares a las experimentadas por parte del alumnado entrevistado procedente de países de la antigua Europa del Este. En efecto, también a estos alumnos les sorprende el tipo de relación «normal» que se establece entre alumnado y profesorado en sus nuevos institutos. En contraste con las «normalidades» vividas en sus escuelas de origen (donde el profesor asume y se le reconoce un rol de figura de autoridad distante y estricta), opinan que las formas de interacción en sus nuevas aulas emanan una proximidad alumno-docente que muy fácilmente acaban cayendo en situaciones de falta de respeto y desautorización.

D: Allí si no estudiabas, la profesora te obligaba a estudiar... te obligaba... con fuerza o con... Si tu padre y tu madre no te ayudaban, ellos te ayudaban.

E: ¿Con fuerza? ¿Qué quieres decir?

D: Con fuerza... o sea no te pegaban... decían a tu padre y a tu madre 'no estudia tu hijo' 'tal y cual...', y tu padre te obligaba a estudiar (...) Aquí, por ejemplo, [el profesor] dice a un alumno que se calle, que está interrumpiendo su palabra... pero el otro sigue hablando. Pero por ejemplo en mi país si lo hiciera a un profe un alumno una vez, sólo una vez, le expulsaría durante una semana... porque ahí van apretando. (...) Aquí... no sé... un poco el profesorado hace bromas, se ríe... tenéis amistad entre profesor y alumno. Pero allí no. Sí que hacía bromas, pero no muchas.

Diran (Armenia, 3º de ESO)

Cabe remarcar que, a diferencia del caso del alumnado latinoamericano, todos los alumnos entrevistados procedentes de países de la antigua Europa del Este complementan la significación de estas distancias relativas al orden disciplinario con referencias constantes al hecho de que los ritmos de aprendizaje y las dificultades de las materias en sus antiguas escuelas eran claramente superiores a los de sus nuevos institutos. En este sentido, estos alumnos establecen claras homologías entre el nivel de disciplina en las conductas y el nivel de rigurosidad de la enseñanza escolar. Es más, es también frecuente que parte de este alumnado eche en falta un tipo de escolarización globalmente más estricta, donde se aprende más y de manera más rigurosa, en aulas cuyo control disciplinario se orienta a tales objetivos.

4. CONCLUSIÓN: INICIOS QUE MARCAN

En definitiva, son múltiples y diversas las situaciones de extrañamiento, desconcierto e indefensión que impregnan las experiencias escolares iniciales de nuestros entrevistados, tanto en el campo de las relaciones informales, como en el estrictamente académico. En relación con el segundo de estos campos, hemos sobre todo hecho referencia a aquellos casos en que el distanciamiento entre las vivencias escolares en origen y en el centro de acogida es experimentado de forma más significativa.

Sean estas situaciones más o menos representativas de las vivencias escolares del conjunto de los alumnos recién llegados de origen extranjero, su atención es sin duda necesaria. En caso contrario pueden perderse de vista los significados de unos extrañamientos, de unas disociaciones enormemente trascendentales en las trayectorias educativas de este alumnado. Al mismo tiempo, conviene tener presente que el enquistamiento de algunas prácticas organizativas o dispositivos pedagógicos específicamente diseñados con el propósito de trabajar sobre las posibles causas de estos extrañamientos puede tener efectos perversos en el progreso del alumnado hacia su plena y normal incorporación en las dinámicas formales e informales del centro. Es el caso, por ejemplo, de la excesiva referencialidad que acaba representando el profesorado de acogida para el alumnado inmigrado, o de determinadas dinámicas de trabajo autónomo en el aula ordinaria.

Efectivamente, el alumnado de nueva incorporación que ocupa posiciones escolares de mayor vulnerabilidad (a causa de su lengua de origen, escolarización previa, estigmatización y discriminación...) acostumbra a atribuir al profesorado de acogida un rol de clara centralidad con respecto al conjunto de procesos que comprende la acción tutorial. No en vano es ésta la figura docente con quien primero entra en contacto el alumno recién llegado, con quien pasa a establecer una relación más intensa, en un contexto pe-

dagógico (aula de acogida) a menudo percibido como espacio-refugio, donde el profesorado se muestra cercano, comprensivo y más dispuesto a atender las dificultades iniciales del alumnado. Tanto en el plano académico como a nivel personal es frecuente que, transcurridas estas fases iniciales, el alumno continúe buscando consejo, apoyo y ayuda del que hasta el momento había sido su profesor de referencia. En tanto en cuanto se prolongue en el tiempo la centralidad de esta referencialidad y acaben generándose situaciones de dependencia se corre el riesgo de obstaculizar las dinámicas de normalización de los itinerarios de posicionamiento escolar del alumnado inmigrado.

Por otro lado, ya en el entorno ordinario, se constata cómo la opción por estrategias de realización de trabajo autónomo acostumbra a pasar por delante de la apuesta por otras estrategias de implicación variable del alumno recién llegado en las dinámicas del aula ordinaria; estrategias éstas últimas pedagógicamente más complejas, consistentes en trasladar las denominadas metodologías de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) al contexto del aula común. Y sin embargo, no son pocos los estudios que insisten en la eficacia resultante de hacer al alumnado recién llegado progresivamente partícipe de las dinámicas y contenidos de aprendizaje ordinarios, siempre sobre la base del nivel de conocimientos y progreso académico de cada uno de estos alumnos (Morales Orozco y Barrios Espinosa, 2009; Nusche, 2009).

Idealmente, el trabajo autónomo en el aula debería permitir al alumno avanzar en aquellos aprendizajes que se encuentran a su alcance, en un contexto educativo «normalizado», entre compañeros de su grupo de tutoría y con la ayuda del profesorado ordinario. En la práctica, no obstante, son pocos los alumnos que asignan a esta fórmula de aprendizaje un valor de primer orden. Aquéllos que consideran que es en la clase de acogida donde más y mejor aprovechan el tiempo raramente entienden el valor añadido de continuar trabajando en otro contexto (aula ordinaria) los materiales que en ella se les proporciona. Aquellos otros alumnos que consideran estar perdiendo el tiempo en el aula de acogida, bien porque desacreditan el tipo de aprendizajes que allí se ofrecen, bien porque entienden disponer ya de ellos, prefieren integrarse directa y plenamente en las dinámicas normalizadas del aula ordinaria. En este caso, cuando la asignación de trabajo autónomo se alarga en el tiempo, se incrementa la sensación de pérdida de tiempo y la consiguiente desmotivación. Teniendo en cuenta que el alumnado inmigrado se juega sus competencias lingüísticas, instrumentales y sociales en horas de asistencia al aula ordinaria, conviene tener presente que la actual apertura del modelo educativo compensatorio plantea la necesidad de un cambio profundo en los criterios de gestión pedagógica propios de las estructuras escolares normalizadas.

En el terreno relacional, hemos hecho referencia a la trascendencia de la cuestión idiomática a la hora de comprender el porqué de la formación inicial de agrupamientos «intraculturales». Cabe recordar, no obstante, que estos primeros vínculos con compañeros del mismo origen no siempre están motivados por el alcance de las dificultades lingüísticas. Determinadas situaciones de discriminación o aislamiento en los espacios formales e informales del centro pueden impulsar a los alumnos que las padecen a recorrer inicialmente a las funciones de apoyo de chicos y chicas con quien comparten procedencia. Y no menos importante es el hecho de que los alumnos inmigrados con mayor «veteranía» en el centro hayan podido vivir en sus propias carnes los mismos dilemas que en el presente afrontan aquellos otros de más reciente incorporación, cosa que les permite cumplir un rol de apoyo que difícilmente puede cumplir el alumnado autóctono. En todo caso, entendemos que difícilmente pueden interpretarse estas dinámicas de agrupación en clave de acciones de resistencia colectiva ligados a «subculturas de base étnica o inmigradas» (Gibson, 1988; Mac an Ghail, 1988; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al*, 1997; Zine, 2000). Las estrategias relacionales seguidas por nuestros entrevistados responden más bien a la necesidad apremiante de encontrar salidas y puntos de anclaje que les permitan superar las situaciones de aislamiento, desorientación e incomunicación que muchos de ellos experimentan al incorporarse en un contexto escolar desconocido.

Sí cabe aclarar que el colectivo de alumnos del mismo origen no es el único que puede cumplir con determinadas funciones de acogida del alumnado recién llegado. El trabajo de campo realizado ha permitido documentar casos en que también chicos y chicas autóctonos se encargan de velar por este mismo proceso. Y conviene aquí introducir un apunte asimismo significativo. Muy a menudo este rol de apoyo y acogida es asumido por aquellos alumnos autóctonos con menor capital social, aquéllos que ocupan posiciones más periféricas en la estructura de redes sociales de referencia. El papel desarrollado por estos alumnos es en ocasiones complementario del jugado por el grupo de compañeros del mismo origen (en el aula acogen los primeros, en el patio los segundos, por ejemplo). En ocasiones el rol de apoyo de estos alumnos autóctonos supone un primer paso en el itinerario relacional del alumno inmigrado, bien para posteriormente ampliar círculos de amistad y compañía interculturales, bien para acabar incorporándose en grupos intraculturales. Sin entrar en las implicaciones emocionales y relacionales del establecimiento de tales lazos, sí podríamos apuntar su sentido instrumental: tanto una parte (el compañero autóctono) como la otra (el alumno recién llegado) tratan así de dar respuesta a sus necesidades de posicionamiento relacional.

Es evidente que ni todos los alumnos inmigrados acaban «guetizando» sus círculos sociales, ni todos los alumnos autóctonos que los acogen ocupan posiciones periféricas en los mapas relacionales de referencia. Existen casos que ejemplifican significativos momentos de ruptura de tales procesos. También es cierto que, en ambientes percibidos como hostiles o donde las redes sociales autóctonas se encuentran cerradas, dichas rupturas acostumbran a ser fruto del esfuerzo personal, un esfuerzo en ocasiones no exento de costes y renunciaciones.

NOTAS:

- 1 Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Andalucía), Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Castella-León), Aules d'Acollida (Catalunya), Aulas de Enlace (Comunidad de Madrid), Grupos de Adquisición das Lenguas (Galicia), Aulas de Acogida (Murcia), Aulas de Inmersión Lingüística (Navarra), etc.
- 2 Dicho proyecto de investigación, con título «Disposiciones y experiencias escolares del alumnado de origen extranjero. Visiones desde los centros de secundaria», fue financiado por Bofill y llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2006-2007.
- 3 Excluimos de este repaso el caso del alumnado chino debido al reducido número de estudiantes entrevistados de esta nacionalidad. Para un análisis detallado del proceso de incorporación de este alumnado al sistema educativo español, ver Pérez Milans (2006).
- 4 Esto es, un signo visible «utilizado» como identificador de distancias y proximidades, en este caso, entre colectivos adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol. 4: Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Brown, H. D. (1992). Sociocultural factors in teaching language minority students, en Amato-Richards, P. A. y Snow, M. A. (eds) *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. Nueva York: Longman.
- Cabañas, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: CIDE, Col. Monografías.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, Col. Cuadernos de Educación.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among High School dropouts. *Canadian Journal of Sociology*, 19, 331-350.
- Dei, G. J. S. et al. (1997). *Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J.M.; Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fordham, S. (1996). *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: Chicago University Press.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an*. Nueva York: Cornell University Press.
- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, Gifted and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*. Buckingham: Open University Press.
- Instituto de Evaluación (2007). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: MEC.
- Moody, J. (2001). Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107 (3), 679-716.
- Morales Orozco, L.; Barrios Espinosa, M. E. (2009). Rendimiento académico del alumnado en clases con grupos de apoyo lingüístico inclusivo, en Golías Pérez, M. (ed) *Actas del VI Congreso sobre las migraciones en España*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. París: OCDE, OECD Education Working Papers.
- OCDE (2006). *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. París: OCDE.
- Pérez Milans, M. (2006). Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in

- the Study of Language Teaching Methods. *Journal of Multicultural Discourses*, 1(1), 60-85.
- Porter, J. (1991). *New Canadian Voices*. Toronto: Wall and Emerson.
- Siqués, C.; , (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language, en Cuvelier, P.; Du Plessis, T.; Meewis, M.; Teck, L. (coord) *Multilingualism and exclusion: policy, practice and prospects*. Pretoria: Van Schaik.
- Solomon, R. P. (1992). *Black Resistance in High School. Forging a Separatist Culture*. Albany: State University of New York Press.
- Troyna, B.; Hatcher, R. (1992). *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Zine, J. (2000). Redefining resistance: Towards an Islamic subcultures in school. *Race, Ethnicity and Education*, 3(3), 293-316.

PALABRAS CLAVE

Alumnado inmigrado, relaciones interculturales, racismo, aula de acogida, modelos pedagógicos.

KEY WORDS

Immigrant pupils, intercultural relations, racism, welcoming class, pedagogical approaches.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Miquel Àngel Alegre Canosa es doctor en sociología por la UAB, y director del Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ) del Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la misma universidad. Ha publicado e investigado sobre las siguientes temáticas: desigualdades y políticas educativas, sistemas educativos comparados, educación prioritaria, educación e inmigración, educación y entorno.

Ricard Benito Pérez es doctorando en sociología por la UAB, investigador del GREDEQ (IGOP, UAB) y docente de de Catalunya (UOC). Sus líneas de investigación prioritarias son: el análisis de las desigualdades educativas, las políticas educativas y el binomio educación e inmigración. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en estos ámbitos de investigación.

Sheila González Motos es doctoranda en ciencias políticas por la UAB, investigadora del GREDEQ (IGOP, UAB) y profesora asociada del Departamento de Ciencia Política y Derecho Público de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las desigualdades educativas derivadas del binomio educación e inmigración. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en estos ámbitos de investigación.

Dirección de los autores: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP)
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Mòdul de Recerca A (primera planta)
Parc de la Recerca UAB
08193 Bellaterra (Barcelona)
E-mail: miguelangel.alegre@uab.cat
ricard.benito@uab.cat
sheila.gonzalez@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 21. Septiembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 23. Diciembre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 01. Diciembre. 2011

7

¿CUÁNTO APRENDÍ EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA? LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO RESPECTO A LA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES

(HOW MUCH DID I LEARN IN HIGH SCHOOL? FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES IN RELATION TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN A SECOND LANGUAGE IN HIGH SCHOOL IN THREE INTERNATIONAL CONTEXTS)

Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá (España)

Luis G. Bejarano
Valdosta State University (Estados Unidos)

Mathea Simons
Universiteit Antwerpen (Bélgica)

RESUMEN

El objetivo fundamental de este estudio es observar y recopilar información sobre las percepciones de los alumnos y las dificultades detectadas en sus estudios en la escuela secundaria en tres diferentes contextos: Valencia (España), Flandes (Bélgica) y Valdosta (Georgia, EEUU). Los participantes en este estudio fueron 82 estudiantes universitarios de primer año matriculados en la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Amres y la Universidad de Valdosta State. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios y un estudio en tres niveles: investigadores, profesores y una pequeña muestra de estudiantes. Debido a la muestra limitada, los resultados no pueden ser generalizados pero ofrecen cierta luz para futuros estudios en el campo de la enseñanza de idiomas en la escuela secundaria. El análisis de los datos indicó que los tres grupos comparten problemas comunes como el uso limitado de materiales educativos u oportunidades de aprendizaje fuera del aula, la metodología de los profesores de enseñanza secundaria y las actitudes hacia la lengua extranjera. Estos hallazgos enfatizan la importancia de metodologías globales que guíen a los estudiantes en el uso de recursos tanto dentro como fuera de clase. Los resultados también indican que los estudiantes de secundaria podrían no ser tan diferentes, a pesar de pertenecer a culturas de origen distintas y poseer lenguas maternas diferentes.

ABSTRACT

The ultimate goal of this study is to observe and gather information on the students' perceptions on the factual constraints during their high school studies in three different contexts: Valencia (Spain), Flandes (Belgium) and Valdosta (USA). The participants in this study were 82 first year college students enrolled in the Polytechnic University of Valencia, the University of Amres and the State University of Valdosta. Data were gathered by means of questionnaires and preceded by a focus group and a careful design of the questionnaire at three levels: researchers, teachers and a small sample of students. Because the sample is rather limited, the findings cannot be over generalized but they show some light for further studies in the field of high school language instruction. Analysis of data indicated that the three groups share common problems such as the limited use of out of class language learning materials or learning opportunities, the high school teachers' methodology and the students' attitudes towards the target language. These findings stress the importance of using global methodologies that appropriately lead the students in their use of in and out of the classroom resources. The results also indicate that high school language learners may not be so different despite their original cultures and mother tongue.

INTRODUCCIÓN

«Mis estudiantes de primer curso no saben nada de inglés» ¿Cuántas veces hemos oído esta frase tanto en nuestra universidad como en las demás? O aquella de que «en otros países esto no pasa, allí todo el mundo habla cuatro o cinco idiomas». Sin embargo, ¿es verdad que los alumnos que llegan a la universidad no tienen realmente la competencia en segunda lengua (L2)¹ que derían tener? Es verdad que existen diferencias individuales entre los estudiantes pero ¿existen alumnos para los que es imposible aprender una segunda lengua? Para responder estas preguntas se plantearon entrevistas no estructuradas con los tres profesores, sobre cómo y por qué creían que sus alumnos no tenían la competencia adecuada cuando llegaban a la universidad en su L2. Posteriormente, se prepararon y distribuyeron cuestionarios entre los estudiantes para ver lo que pensaban respecto a los temas propuestos por los investigadores.

Tradicionalmente se han tratado de analizar los aspectos que afectan el aprendizaje de los alumnos desde un punto de vista individual o colectivo. De acuerdo con Saunders y O'Brien (2006) los factores que afectan el progreso de los alumnos se relacionan con cuatro aspectos: (1) el desarrollo del lenguaje, (2) factores escolares, (3) factores extraescolares, y (4) evaluación. Para nuestros casos particulares hemos buscado razones aparentemente obviadas por otros investigadores. Entre estas cuestiones se encuentran: (1) la resistencia natural en la educación, (2) las cuestiones relacionadas con

la adquisición de una L2, (3) el efecto de la tecnología, (4) la comunicación en el aula, (5) la influencia de los profesores y la metodología de la enseñanza, y (6) el factor de la evaluación. A partir de estos 6 factores nos aproximaremos al contexto de los alumnos de educación secundaria en España, Bélgica y Estados Unidos. Debido al reducido universo de la muestra, nuestros resultados serán tentativos. No obstante, esperamos que sirvan tanto como un primer enfoque hacia el problema de encontrar factores universales a esta aparente falta de aprendizaje, como también para ilustrar la problemática que tienen al menos algunos profesores de L2 en la actualidad.

1. EL MARCO DE ESTUDIO

Aunque compartimos ciertos principios en la clasificación de Saunders y O'Brien, nos centraremos en ciertos aspectos que, si bien se han estudiado en contextos aislados, raramente se han asociado como lo hacemos en este trabajo.

1.1. Resistencia natural

Es aquella que es propia de la enseñanza misma. En general, los estudiantes están satisfechos en el aula aunque, en mayor o menor grado, hay aspectos que provocan ansiedad, cansancio o tedio, a veces, derivando en problemas conductuales (Rodríguez y Conchas, 2009) que, en no pocos casos, llevan al abandono de la escuela secundaria antes de tiempo (Hamilton Boone, 2007). Este miedo resulta evidente durante los años escolares, especialmente en educación secundaria. Además, hay un cierto tedio en el aula que, por un lado, se muestra en una resistencia a mostrarse como un alumno brillante y, por otro, por la presiones propias de superar los distintos cursos y, en última instancia, tanto en Estados Unidos como en España aquellas promovidas por los exámenes al final del período escolar y que tanto efecto tienen en el acceso a la universidad como la PAU² en España o los exámenes de grado en EEUU.

1.2. Adquisición de L2

La adquisición de L2 se relaciona con las diferencias individuales. Existen alumnos con dificultades tan evidentes que para ellos su aprendizaje resulta un esfuerzo excesivo probablemente por el comienzo tardío del aprendizaje de L2. El aprendizaje temprano favorece el aprendizaje en la enseñanza secundaria (Byrnes y Wasik, 2009) además el grado de alfabetización influye en un mejor rendimiento en L2 en la adolescencia porque la fo-

nología o, incluso, la fluidez se ven favorecidas por un desarrollo de la L1 y de la L2 antes de la purta (Guglielmi, 2008). Esto es especialmente notorio en lo referente a la lectoescritura (Rogers-Adkinson et al., 2008). También deríamos favorecer el desarrollo de las estrategias metacognitivas ya que, como afirman Klingner et al. (2007) el desarrollo de estrategias, especialmente de lectura, servirá en los estadios más avanzados de la vida en los que la escritura tiene una especial importancia.

1.3 El efecto de la tecnología

Hasta hace poco, el efecto de la tecnología era un añadido a la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, los profesores entienden que la tecnología a veces no tiene un espacio más significativo por falta de tiempo, pero que debería tener una importancia relevante en el aprendizaje de L2 fuera del aula ya que favorece el aprendizaje autónomo.

En cuanto al aprendizaje de la lengua, la tecnología permite aumentar el input y especialmente el léxico cuando se integra en la interacción entre personas. En lo referente al vocabulario, creemos que la televisión tiene también un efecto muy significativo (Seels et al., 2004) especialmente en el léxico, aunque no tanto en la gramática (Van Lommel, Laenen y d'Ydewalle, 2006). Por lo tanto, la tecnología parece apoyar aquellos aspectos relevantes a la conceptualización de ideas (como es el vocabulario) o la comprensión auditiva (Roby, 2004). De esto deducimos que la tecnología en general y especialmente Internet tienen un sitio relevante en el aprendizaje fuera del aula.

1.4 La comunicación y su importancia en el aula

La comunicación como intercambio de ideas tiene una importancia significativa en la enseñanza de la L2. Por eso, los estudiantes extranjeros (e inmigrantes) pueden ser unos buenos informantes de L2. Pero esto sólo sucederá cuando las dos lenguas en contacto tengan la misma relevancia ante los ojos de los propios estudiantes cosa que raramente sucede en España con algunas variedades de inglés, como el centroafricano, en EEUU con los trabajadores mexicanos en Estados Unidos (Schreffler, 2007) o los valones vistos por los flamencos (Merdell, 2007). De ahí que sea necesario que en el aula de L2 se ignoren los prejuicios y se acepten abiertamente los registros de hablantes nativos de distinto origen (Georgakopoulos y Jaeckle, 2007).

1.5 Docentes y metodología

En relación a este aspecto hay que distinguir dos perspectivas: la perspectiva del alumno y la del docente. La motivación requiere también un acto de voluntad ya sea de afirmación o negación consciente (Rueda y Chen, 2005). Por ejemplo, los alumnos españoles y americanos que tengan que hacer un examen al final de la enseñanza secundaria pueden asumir posiciones influidas por sus circunstancias. De hecho, hemos conocido profesores en España (y EEUU) que reconocían que lo importante en el último curso de Bachillerato era que sus alumnos obtuviesen una nota alta en la PAU por encima del aprendizaje de L2. Por lo tanto, se producía un efecto de evitar lo «no útil». En resumidas cuentas, los profesores priorizan lo que creen que los alumnos necesitan.

1.6. El factor de la evaluación

La evaluación endógena y exógena del propio centro educativo tienen un efecto en cómo se enseña en la escuela secundaria: es el llamado efecto *washback*. Éste es más o menos positivo o negativo en cuanto conlleva o no renuncias como la apuntada sobre el aprendizaje en Bachillerato simplemente basándose en criterios utilitaristas (Lee, 2000). Van Daalen (1999) apunta la necesidad de encontrar alternativas a los exámenes y evaluación tradicional, ya que el modo en que se aprenden las lenguas en la escuela secundaria no se corresponden con las necesidades del sistema universitario (Bolt y Roach, 2009). Además que el sistema de evaluación favorece a ciertas clases socioeconómicas (Snell, 2008). Esa perpetuación comienza ya en la integración en la escuela media en Bélgica o Estados Unidos o en la Educación Secundaria Obligatoria en España (Knesting, Hokanson y Waldron, 2008).

2. LA ENSEÑANZA DE LA L2 EN LA ETAPA SECUNDARIA EN TRES ENTORNOS

2.1 La enseñanza del inglés en Valencia

De acuerdo con los parámetros sugeridos en el punto 1, en España la tensión ha crecido en las aulas en recientemente debido a diversos factores socioculturales (Saldaña García, 2001) aunque se trata de solucionar en la actualidad (Moreno i Oliver, 2001) Muchos alumnos muestran confusión y miedo en este entorno que, de ninguna manera, es productivo a nivel académico o cultural y, aún menos, como experiencia personal. Por otro lado, las oportunidades de aprender una L2 se han multiplicado a través de progra-

mas y becas ofrecidos por el MEC y las comunidades autónomas para estudiar en el extranjero. También están en vía de desarrollo colegios de educación primaria bilingües (inglés-español) y una gran intensificación de la lengua extranjera en los institutos de enseñanza secundaria.

La adquisición de la segunda lengua en la época de Bachillerato se ve claramente influida por la Prueba de Acceso a la Universidad. Los profesores muestran un evidente interés en dicha prueba que les mueve a considerables renunciaciones en los contenidos con tal de que los alumnos puedan llegar teóricamente preparados (aunque hay mucho más de estrategias que de conocimiento de la lengua) al examen (García Laborda y Fernández Álvarez, 2010). Por tanto, los estudiantes sufren un estancamiento en su progreso en la L2. En lo referente al aspecto comunicativo, los alumnos difícilmente podrían moverse en situaciones comunicativas basándose en los conocimientos adquiridos en la etapa escolar. Existe un cierto acuerdo en este hecho y, de facto, a partir de 2012 se cambiará la Prueba de Acceso a la Universidad para incluir un componente oral que esperan transforme progresivamente el marco escolar.

La tecnología es prácticamente inexistente en el aula de L2 de educación secundaria. Algunos profesores utilizan programas de aprendizaje pero raramente se hace de manera sistemática y periódica por lo que sus efectos no son duraderos y tienen un valor más que debatible. Tampoco se usa fuera del aula aunque, en los últimos tiempos, muchas editoriales hayan incluido materiales y software audiovisual como parte de los libros de texto.

En referencia a la evaluación, se hace de manera similar a como se hace en el Examen de Acceso a la Universidad (PAU) con ítems de gramática y de lectura, con una serie de redacciones que se hacen a lo largo del año. En general, como sucede en la metodología, no se incluyen tareas orales de comprensión o expresión en los exámenes por lo que la comunicación oral difícilmente se desarrolla.

2.2 La enseñanza del español en Valdosta

Por tratarse de una cultura joven y en constante desarrollo, la educación de lenguas ha sido siempre tema controvertido en Estados Unidos. Su complejidad radica en la variedad demográfica que contrasta con las políticas conservadoras que demandan una identidad cultural más homogénea e incluso la instauración oficial del inglés como idioma oficial. Sin embargo, algunos estados como Georgia están en proceso de reglamentar la enseñanza de una segunda lengua desde la escuela primaria a través del incremento de profesorado (especialmente de español) la tecnología (especialmente en

zonas urbanas), innumerables programas de estudio de verano e intercambios en el exterior. Aun así existe cierta resistencia de la clase política tradicional, encargada de establecer los currículos de los sistemas escolares. Su actitud se refleja en muchos padres de familia, sobre todo en áreas rurales, que consideran poco importante que sus hijos cursen una lengua extranjera.

Puesto que predominan las metodologías basadas en gramática y traducción, enseñar L2 se puede equiparar con las otras clases que los alumnos reciben en inglés, su L1. Por esta razón es común que los alumnos de L2 asuman que deben estudiar sólo para superar los exámenes. El aprendizaje de L2, reconocido como un proceso de condicionamiento, parece no tener cabida en un sistema escolar que valora más la inmediatez y evaluación de contenidos.

Los sistemas escolares, por su parte, han diseñado currículos que facilitan a toda costa el aprendizaje. Las nuevas generaciones de alumnos se sienten bien en un contexto escolar que les brinda protección y apoyo, dentro del ambiente de acceso libre promulgado por el acta de *No Child Left Behind*. Los profesores han llevado en muchos casos la peor parte de esta filosofía, ya que en los colegios públicos deben trabajar tiempo extra ayudando a los alumnos más débiles para aprobar los exámenes.

2.3 La enseñanza del francés como lengua extranjera en Flandes (Bélgica)

La enseñanza del francés desempeña un papel importante en el sistema educativo flamenco. El francés es una de las tres lenguas oficiales de Bélgica (neerlandés, francés y alemán) y se le atribuye una importancia socio-económica considerable. Para Verboven (2004) el francés es el idioma comercial más demandado y, además, goza de un estatus social elevado. Sin embargo, los problemas políticos entre las dos comunidades (comunidad flamenca y francófona) de Bélgica no contribuyen de una manera positiva a la imagen que tienen los hablantes flamencos del francés. Esto también tiene sus consecuencias en la motivación y enseñanza del francés. Para Housen los alumnos flamencos prefieren aprender inglés en vez de francés (Housen et al, 2003). Por tanto, a pesar de que hace años la influencia francófona era significativa en Flandes, hoy este espacio ha sido ocupado por el inglés, especialmente en los programas de televisión.

Todos los alumnos flamencos empiezan a aprender francés como primera lengua extranjera a los 9 años. Desde 2004 el Decreto de la Enseñanza Básica prescribe también que las escuelas primarias pueden organizar una oferta de sensibilización o de iniciación lingüística en otras lenguas que el

neerlandés (Artículo 43, § 2). Las escuelas primarias pueden iniciar estas actividades a partir del principio de la enseñanza básica, es decir también en la educación preescolar (BaO/2004/02). Cuando una escuela organiza una iniciación lingüística, tiene que dar prioridad al francés. En este caso los alumnos aprenden la lengua pero sin poner énfasis en la recepción o la expresión escrita (leer y escribir). Al final de sus estudios secundarios, un alumno flamenco ha seguido 8 años o sea más de 800 horas de enseñanza del francés. El nivel deseado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el B1 (Vandenbroucke, 2007).

Para la mayoría de los alumnos el francés es verdaderamente una lengua extranjera porque la lengua materna de los alumnos flamencos es el neerlandés (lengua germánica) y el contacto cotidiano con el francés no es muy frecuente. Un estudio realizado con más de 3500 alumnos flamencos demuestra que más de la mitad de los alumnos flamencos nunca utiliza el francés en situaciones de comunicación fuera de la escuela (Decoo, 2005). Además, el francés es una lengua bastante compleja. Los alumnos se enfrentan rápidamente a varios problemas específicos (se necesitan seis veces más formas y estructuras en francés que en inglés para expresar una misma idea). Esta complejidad hace que el 37% de los alumnos afirme tener miedo de comunicarse en francés, tanto en clase como con hablantes nativos (Simons y Decoo, 2007).

El sistema educativo flamenco no tiene exámenes centralizados. La mayoría de las asignaturas de la enseñanza secundaria tiene «objetivos mínimos con respecto a conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios o alcanzables por una población de alumnos» (Ministerio de la Comunidad flamenca). Las premisas de los objetivos mínimos determinan que los alumnos aprendan a comprender la lengua extranjera como sistema; que comuniquen y que adquieran autonomía lingüística. En cuanto a la metodología recomiendan un enfoque comunicativo. Se considera al alumno como un usuario de la lengua y esto desde el principio.

Los medios de comunicación y la tecnología están bastante presentes en las clases de francés. En muchas escuelas se observa la creación de clases de lengua específicas en las que se incluyen tradicionalmente un par de ordenadores. Los profesores utilizan las TIC frecuentemente para realizar clases de aprendizaje autónomo guiado. Pero las TIC no se utilizan únicamente por los profesores. Un estudio realizado ya en 2001 indicó que uno de cada cuatro alumnos utiliza software en casa para aprender el francés (Simons, Decoo y Colpaert, 2001). Las formaciones de reciclaje para los profesores de lengua que se organizan actualmente en Flandes siguen poniendo mucho énfasis en el uso de las TIC en clase.

La enseñanza de lenguas en Flandes está claramente en evolución. La Nota *Política Lingüística* del ministro Vandenbroucke (2007) marca los elementos claves para los años futuros. El ministro aboga por una atención continua para la lengua, desde la educación preescolar hasta la enseñanza superior. Para las lenguas extranjeras se proponen unas competencias funcionales en francés y en inglés. La organización periódica de pruebas de sondeo (*peilingsproeven*), la especificación de los niveles de enseñanza de las lenguas según el MCER y una conexión más adecuada entre los diversos niveles de enseñanza deberían contribuir a la realización de estos objetivos.

3. INVESTIGANDO LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE SU ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Para realizar este trabajo elegimos un cuestionario abierto que recogiese matices que difícilmente se pueden recopilar en cuestionarios cuantitativos. Para realizar este trabajo hemos seguido el sistema de análisis textual. Hemos seguido este método clásico porque no requiere conocimientos especializados en informática. Nuestro enfoque metodológico permite grados de interpretación a dos niveles de especialización: la de los investigadores y la de los usuarios (en este caso, los lectores).

3.1 La muestra

Para la realización de este trabajo se eligieron 18 alumnos españoles, 32 belgas y 30 norteamericanos matriculados en el primer curso de su carrera con niveles desde pre-intermedio a intermedio y avanzado con, al menos, dos cuatrimestres de lengua extranjera en la escuela secundaria. Las tres universidades participantes se encuentran en áreas intermedias con una población de aproximadamente 12.000 estudiantes cada una. Como son estudiantes universitarios, en los tres casos, existen alumnos monolingües pero, en general, dominan los bilingües indicándose en la tabla 1 sus dos lenguas principales.

La edad media de los grupos estaba en 20.3 años. [La edad media de los belgas está en 19.7 años] Esto se debe a que salvo en el grupo español que tiene una edad media de 19.6 años debido a que la asignatura de lenguas extranjeras es obligatoria en primer curso (que es de donde sale la muestra) [la asignatura del francés también es obligatoria para los belgas], mientras que en los demás la asignatura de lengua extranjera es optativa y la pueden cursar cuando lo deseen durante sus estudios universitarios.

País / Nivel de estudiantes	Bilingüismo predominante	Elemental	Intermedio	Avanzado
Valencia, España	Español-Valenciano	12	6	
Amberes, Bélgica	Flamenco-Francés	0	31	1
Georgia, Estados Unidos	Inglés-Español	0	30	0

Tabla 1. Datos sobre la muestra.

3.2 El cuestionario

Los temas provienen de dos fuentes principales: revisión bibliográfica extensa y videoconferencias con profesores en España y Estados Unidos. En una videoconferencia previa, los investigadores español y americano realizaron una lista de posibles temas a los que se unieron los sugeridos por la investigadora belga obtenidos de su propia experiencia en cursos de maestría para profesores. Se realizaron tres esbozos que se corresponden con un diseño cuidadoso en tres niveles: investigadores, profesores y una pequeña muestra de estudiantes. Antes de obtener el cuestionario definitivo que se ha utilizado en la fase experimental (cuya traducción al español se presenta en el apéndice A). Se realizaron tres versiones (español, inglés y flamenco) con el fin de que los alumnos respondiesen al cuestionario en su lengua materna. En el análisis se contaron las palabras clave obtenidas por la lectura de los profesores que pueden verse en el apéndice A.

4. ANÁLISIS

4.1 Valencia

Respecto a la pregunta sobre la motivación que les produjo estudiar idiomas en secundaria, la mayor parte de los estudiantes españoles (60%) se mostró negativo aunque no podemos establecer generalizaciones. Los alumnos muestran un escepticismo general ante los estudios en lenguas ya que según los resultados sus estudios no les motivaron a aprender lenguas extranjeras (ítem 1). Parece que hubo algún problema con el tiempo de exposición (ítem 7) ya que según varios alumnos no había participación entre los alumnos y los alumnos afirmaron que hubo un déficit de uso de la lengua

extranjera en el aula (ítem 8). También preocupa la falta de confianza para expresarse en el aula en L2 (ítem 11), un cierto estatismo en las actividades del aula (ítem 12), los errores no se corregían adecuadamente o, si se hacía, los profesores podían hacerlo adecuadamente pero la corrección entre los alumnos no fomentaba la rectificación (ítem 13). Los alumnos también remarcan el hecho de que no se usaban elementos audiovisuales externos a los libros de texto (ítem 14).

Por otro lado, los alumnos aprecian que los cursos de lengua extranjera les permitieron ver la importancia de la lengua en sí (ítem 2) y que eran los apropiados para su nivel (ítem 4) así como que los cursos estaban bien estructurados y proporcionaron estrategias de aprendizaje apropiadas (ítem 5) y que los objetivos eran claros y realistas (ítem 6). También mostraron su acuerdo con el hecho de que sus clases parecían ser conducidas de manera diferente a las demás asignaturas (ítem 9) y que lo aprendido era útil en sus vidas (ítem 10). Lo que también valoran los alumnos muy positivamente los exámenes y el proceso de evaluación (ítems 15 y 16). El ítem 16 no se ha considerado pertinente porque en España los alumnos de enseñanza secundaria no hacen una valoración del profesor.

En cuanto a las respuestas cualitativas, observamos que existen aspectos que han sido enfatizados en el sentido negativo como el absentismo pero, sobre todo, la poca implicación del profesorado o su casi nulo interés para motivar a los alumnos:

«No eran nada motivantes [los profesores]» (pregunta 1, alumno 11)

«[...] Aburrido, todo era escrito no había nada oral» (pregunta 1, alumno 19)

«[la enseñanza] era simplemente para pasar las pruebas de Selectividad [examen de acceso a la universidad]» (pregunta 4, alumno 11)

«no se estudia como una lengua, sino como una asignatura» (pregunta 1, alumno 10)

También preocupante es la tendencia a mostrar la falta de input que parecen haber sufrido algunos alumnos:

«El profesor no explicaba bien» (pregunta 1, alumno 17)

«Siempre explicaban en castellano» (pregunta 8, alumno 16, 1, 8, 14)

«Yo creo que nos tenían que haber enseñado a hablar el idioma»
(pregunta 4, alumno 5)

En cuanto a la forma de dar clase, las quejas se referían a la monotonía y falta de recursos

«Sólo [hacíamos] ejercicios de escribir y su corrección» (pregunta 12, alumno 16)

«Los cursos eran una repetición constante» (pregunta 5, alumno 10)

«Nos centrábamos en la gramática, leer [...]» (pregunta 12, alumno 4)

Incluso algunos alumnos llegaban a tener problemas de ansiedad en el aula:

«Me intimidaba mucho [el profesor]» (pregunta 13, alumno 17)

«La gente se solía reír de los fallos de los demás» (pregunta 11, alumno 6)

En conclusión, los estudiantes perciben las deficiencias de sus clases, e indirectamente de su aprendizaje, en relación al input, en cuanto a tipo y cantidad, las dinámicas del aula, la metodología de la enseñanza y la falta de medios audiovisuales en el aula. Especialmente significativa consideramos la ausencia de L2 en el entorno académico de una segunda lengua.

4.2 Valdosta

En términos generales los estudiantes encuestados aprecian la oportunidad de estudiar una segunda lengua y salvo excepciones, la consideran una buena materia de estudio. La mayoría de los estudiantes relaciona el aprendizaje de L2 con una experiencia positiva o negativa que tuvieron en sus clases de secundaria y con el hecho de que tuvieron que cursarla por obligación. Por lo general, los alumnos asocian su experiencia con los profesores que tuvieron y cómo estos pudieron haberlos motivado a aprender o no una segunda lengua y con lo fácil o no que resultaba aprobar sus cursos. Por eso, a pesar de que la mayoría admita que aprender una L2 es «útil, divertido, un buen reto, ayudó, inspiró, la cultura», etc. otros buscan una utilidad más práctica y tal vez no adviertan una marcada diferencia entre las clases de lengua extranjera y las del resto del currículo como la historia o economía. Muchos de sus comentarios comienzan o terminan con expre-

siones como: «por la nota, para empleo, no preparó, no motivó, difícil, memorización, poca aplicación, es requisito.»

A pesar de un consenso generalizado por estar de acuerdo con los ítems planteados en la encuesta, dos de ellos el 3 y el 16 presentan una mayoría de desacuerdos. En el caso del tercer ítem sobre el posible beneficio de L2 en la mejor comprensión estructural de L1 la proporción es de 11 /15. Los problemas de interferencia o confusión producidos al coexistir las dos lenguas como materias de estudio motivaron comentarios como: «es confusa, difícil, no relación, no ayuda, es diferente». La causa de estos problemas radica en muchos casos en la falta de instrucción seria de la gramática inglesa en muchas escuelas secundarias. En muchos distritos escolares el currículo enfatiza poco el reconocimiento lingüístico y da más importancia práctica a la sistematización de la lectura y la escritura desde los años básicos. En muchos casos algunos alumnos no son conscientes de la funcionalidad de su propio idioma y les cuesta creer que en una segunda lengua, como el español, puedan expresar las mismas intenciones comunicativas. Los comentarios positivos tienen que ver con expresiones como: «se aprecia, se ven paralelos, ayuda, conexión, relación, similar», y el más altruista: «me hace mejor en ambos».

En el caso del ítem 16, sorprende el hecho de que una gran parte esté en desacuerdo 13/16. Al observar sus comentarios sólo 7 estudiantes reconocen la palabra «diferente» como la más representativa y el resto expresiones claves comunes al estudio mecanizado de las materias de contenido, como: «con tarjetas, memorización, con visuales, en grupos». Lo que deja claro que más que reconocer diferentes técnicas para estudiar dos tipos de conocimiento, los estudiantes basan sus respuestas reconociendo que estudiar L2 puede ser más difícil que estudiar las otras materias. El problema continúa siendo entonces la falta de información básica sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en las clases de secundaria. Los estudiantes no son muy conscientes del proceso creativo involucrado en aprender L2, diferente al reproductivo necesario para pasar cursos basados en contenido e información.

En cuanto a la estructura misma de los cursos tomados en secundaria, relacionado con los ítems 4, 5 y 6 de la encuesta, los estudiantes están a favor de programas predominantemente bien estructurados. Algunos de sus comentarios al respecto tienen que ver con formas como: «balanceado, bien nivelado, riguroso, muy estructurado, sólo el texto, con muchas expectativas». Sin embargo, la gran mayoría admite que la eficiencia de un programa de lengua depende del programa de estudio para el curso, el libro de texto y la forma de enseñar del profesor. Esta va a ser entonces la impresión que guarden los estudiantes de su experiencia con otra lengua en la secundaria y,

su motivación e inspiración para aprender más dependerá en gran parte de la imagen que hayan obtenido de su profesor.

Los ítems 15 se refieren en concreto a la participación del profesor en el proceso de aprendizaje de L2. En todos ellos se observa unanimidad al estar de acuerdo con las cuestiones propuestas, pues de algún modo los profesores se perciben como los impartidores de conocimiento y responsables últimos de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los profesores son responsables de la adecuada exposición a la segunda lengua, ítem 7; usar eficientemente L2 en clase, ítem 8; diferentes técnicas de enseñanza, ítem 9; aplicación práctica, ítem 10; atmósfera positiva y confianza para participar en clase, ítem 11; actividades de clase interesantes y motivadoras, ítem 12; apropiada corrección de errores, ítem 13; uso de audiovisuales, ítem 14 y evaluaciones justas y realistas, ítem 15. Las expresiones claves que respaldan estos ítems en su mayoría positivas tuvieron que ver con: «buena exposición, efectivo, se hizo algo, sirvió, ayuda»; «balanceado, se usó L2, también L1, usó drills»; «es diferente, diferentes técnicas, trabajo en grupo, participación en clase, juegos, no mucho esfuerzo, aprendí mucho»; «útil, se usó, se aprende, ayudó, es temporal, se olvida»; «confianza, variedad, baja presión, el profesor, divertido, algo de ansiedad, sirvió.» Sin embargo, en el ítem propósito del tipo de actividades usadas en clase una mayoría en proporción 11/17 admite calificativos más críticos y negativos como: «no es interesante, aburrido, no hay variación, no tienen sentido, intimidante, mínimo, muy mecánico, sin juegos.»

El ítem 13 sobre la corrección de errores en clase presenta a 8 estudiantes usando expresiones como: «intimidante, inapropiada, no hay corrección», evidencia en muchos casos la falta de preparación de los profesores para tratar el problema de la corrección oral en clase. No es raro observar que en la mayoría de clases de secundaria del área de influencia de los estudiantes encuestados los profesores hagan poca o ninguna corrección oral. La causa reside en el poco conocimiento del sistema fonológico de L2 y en no recalcar las diferencias de los sonidos vocálicos y consonánticos de las dos lenguas. En la mayoría de las clases observadas los profesores se limitan a la mera repetición mecánica sin ninguna estructuración ni advertencia didáctica a los estudiantes. De allí que la corrección (de ser existente) pueda llevar a percibirse como negativa e irremediablemente improductiva.

Con referencia al ítem 14 sobre el uso de tecnología en los cursos de lengua extranjera, la mayoría encuestada reconoce que muchos colegios hacen los esfuerzos para proveer este tipo de recursos, casi siempre provenientes del estado, con el fin de facilitar el aprendizaje de idiomas. No sólo el uso de salas de ordenadores con programas y materiales complementarios al libro de texto se hacen más populares, sino que en varios casos existen do-

taciones de modernos laboratorios de idiomas, algunos integrados en las salas de clase de español. Las opiniones sobre el ítem 15 sin embargo, se dividen entre quienes los consideraron fáciles y los que los creyeron injustos o difíciles por no cubrir adecuadamente el material. Se observaron entonces expresiones contrarias como: «fáciles, sólo vocabulario, apropiados, cubrieron todo, seccionados, justos» y «difíciles, sólo memorización, no eran justos, se hizo trampa, no cubría el material.» Finalmente, en el ítem 17 con referencia al hecho de dar evaluaciones sobre el curso o el profesor de los cursos de lengua extranjera, una buena mayoría de estudiantes no interpretó bien la cuestión y se remitió a expresar, que o éstas no existieron o respondieron de manera poco coherente. Lo que deja claro que en muchos de los distritos escolares la evaluación crítica de los cursos no es seria y que, lo estudiantes basan sus respuestas en la experiencia que hayan tenido con el profesor.

Concluyendo, según lo observado en las respuestas de los encuestados y a pesar de su gran unanimidad al coincidir con nuestros planteamientos, existe en muchos casos una gran disparidad entre lo que admiten y lo que realmente saben del tema. Esto tal vez se deba al hecho de que los estudiantes aún no poseen los elementos de juicio y la madurez necesarias para evaluar imparcialmente programas de idiomas, técnicas de clase y aptitudes de los profesores. Sin embargo, a pesar de casos de superficialidad, es importante advertir las tendencias de la mayoría y los argumentos de la minoría para entender mejor la dinámica, a veces contradictoria, de la labor de enseñar L2 en los Estados Unidos.

4.3 Flandes

La mayoría de los estudiantes belgas evalúa la enseñanza de lenguas extranjeras a la que asistieron durante sus estudios secundarios de una manera positiva. 27 estudiantes (o sea el 84%) dicen que la enseñanza ha contribuido de una manera positiva a su motivación para el aprendizaje de idiomas (ítem 1). La personalidad y el entusiasmo del profesor parecen ser factores de gran importancia. Profesores que abordan temas interesantes, que son entusiastas, que presentan la materia de una manera clara, transparente y estructurada contribuyen a la motivación de sus estudiantes.

Las respuestas cualitativas demuestran claramente que los contactos con la lengua extranjera fuera de la escuela también influyen en la motivación de una manera positiva:

«Las clases de lengua me gustaban cada vez más porque tenía contactos con hablantes nativos fuera de la clase.» (alumno 15)

«Las estancias en el extranjero me ayudaron a ver la importancia y la utilidad de aprender otros idiomas.» (alumno 26)

«A veces se organizaban intercambios con escuelas francófonas, lo que me gustaba mucho.» (alumno 31)

Sin embargo, la enseñanza de la lengua extranjera no les ha ayudado a todos a ver la importancia y la utilidad de aprender idiomas (ítem 2). Tampoco les ha ayudado a entender mejor la estructura y el uso de la lengua materna (ítem 3). Las respuestas cualitativas (n=5) nos enseñan que son sobre todo las clases de lenguas clásicas (como el latín y el griego) las que han contribuido a realizar este objetivo.

Los estudiantes han podido observar una diferencia clara entre las clases de idiomas y las clases de otras asignaturas como la geografía, la historia o las matemáticas y esto tanto a nivel del enfoque (ítem 9), como a nivel de la evaluación (ítem 16, 17). Comparando las clases de idiomas con las otras asignaturas, los estudiantes belgas consideran las clases de idiomas más interactivas (n=4) y más prácticas (n=5). Las clases de idiomas incitan a aplicar la teoría tanto a nivel de la integración de la materia como a nivel de la evaluación.

Hay menos unanimidad en cuanto a la pregunta sobre la adecuación de las clases al nivel y a los intereses de los estudiantes (ítem 4). Algunos estudiantes piensan que los contenidos de las clases ya se determinaron desde el principio y que los profesores no se adaptaron a su nivel, ni a sus necesidades o intereses. 6 estudiantes sobre 10 piensan que han asistido a clases bien estructuradas que proporcionaban estrategias de aprendizaje adecuadas (ítem 5) y que tenían objetivos claros, realistas (ítem 6) y también comunicativos. En cuanto a este último aspecto algunos estudiantes mencionan el número de estudiantes en cada clase como un elemento clave.

La encuesta demuestra que la mayoría de los profesores efectivamente intenta realizar clases comunicativas, como dictan los objetivos mínimos establecidos por el Gobierno. Casi todos los estudiantes dicen que los profesores proporcionaban bastante exposición al idioma ya sea mediante las actividades en clase (ítem 7), o porque el profesor hablaba el idioma durante las clases y animaba a los alumnos a hacerlo también (ítem 8), o por la creación de una atmósfera que motivaba a expresarse con confianza (ítem 11).

También se valoran el contenido de las clases de idioma que se considera útil (ítem 10), los ejercicios y las actividades (ítem 12), el tipo de co-

rección de errores (ítem 13) y el uso de medios audiovisuales (ítem 14). Casi todos los alumnos dicen que sus profesores recurrían a medios y contenidos (p.e. fragmentos audiovisuales, revistas, periódicos, Internet) que apoyaban el aprendizaje y lo hacían más agradable.

Sin embargo se observa claramente que los objetivos meramente comunicativos no son valorados por *todos* los estudiantes:

«Durante los primeros años se organizaron unas clases muy claras sobre la gramática y el vocabulario que eran más bien teóricas y que me interesaban mucho. Los últimos años se trataba de clases más comunicativas y creativas. No me gustaban nada porque tenía la impresión de estar perdiendo mucho el tiempo y de no aprender nada.» (pregunta 1, alumno 3)

«Las clases no eran tan agradables o divertidas pero aprendía mucho.» (pregunta 1, alumno 23)

«Los primeros años aprendía sobre todo mucha teoría (gramática, vocabulario) lo que es indispensable para hablar una lengua extranjera». (pregunta 10, alumno 11)

Los alumnos valoran las pruebas y los exámenes (ítem 15) aunque también señalan algunos problemas:

«Muchas pruebas se limitaban a la simple reproducción de conocimientos de vocabulario y de gramática.» (alumno 2);

«Los exámenes sólo evaluaban la teoría.» (alumno 27);

Podemos concluir que los estudiantes belgas evalúan la enseñanza de idiomas durante los estudios secundarios de una manera bastante positiva: el nivel de las clases, la atmósfera que invita a comunicar, las actividades organizadas, el uso (casi exclusivo) de la lengua extranjera como lengua de comunicación durante las clases se aprecian.

Los elementos que podrían mejorarse son la estructura y los objetivos de las clases, sobre todo al final de los estudios secundarios donde se da, a veces demasiado rápidamente, el paso a un uso auténtico de la lengua sin proporcionar la estructura necesaria, ni los elementos funcionales (vocabulario, gramática).

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DOCENTES

Hemos podido constatar que los profesores tienden a pensar que las dificultades de aprendizaje de L2 tienen diversos orígenes. Así, mientras en Valencia se tiende a pensar que el problema radica en la metodología, en Valdosta y en Flandes se tiende a pensar que el problema reside en el alumno y en su aprovechamiento de las oportunidades dentro y fuera de la clase. Este artículo ha mostrado que hay ciertos paralelismos entre todos los grupos y que, desde luego, existen diferencias. En lo referente al diseño de la experimentación, se ha mostrado claramente la importancia del diseño gradual de los cuestionarios mixtos cualitativo-cuantitativos (Spada et al., 2009).

En lo referente a los resultados, hemos confirmado dos tendencias: los alumnos muestran su desencanto con la forma en que se les enseñó el idioma (Valencia) y una cierta responsabilidad por las oportunidades no aprovechadas. Los alumnos americanos estarían en una situación intermedia. En general, los alumnos en los tres grupos delegan parte de sus deficiencias a la falta de motivación. También hay indicios para creer que los alumnos tienen una cierta responsabilidad en asumir el reto. Esto es especialmente relevante en el grupo de Flandes. También se señalan como significativos otros aspectos como:

- a) La relevancia y fiabilidad que tiene la evaluación para el alumno;
- b) Muchos alumnos especialmente en Flandes y Valdosta reclaman el excesivo uso de la memorización;
- c) Es importante tener una formación global que introduzca elementos de todas las habilidades (no solamente algunas, como lectura y escritura que parece una queja generalizada en los tres grupos).

En conclusión, planteamos las siguientes sugerencias:

- 1. Mostrar a los alumnos que los materiales usados son verdaderamente valiosos (algo que aunque sugiere el grupo español, queda especialmente claro en el grupo belga);
- 2. Crear un marco de enseñanza combinada («blended learning») de tecnología y elementos presenciales más tradicionales;
- 3. Reforzar los componentes orales con el fin de que los alumnos sean capaces de entender la segunda lengua como un ente vivo y útil (especialmente en Valencia y Valdosta);

4. Enseñar o reforzar el uso de materiales como complemento a las clases (y, como decía un alumno español «enseñar a usarlo (alumno 15).

A modo de conclusión diremos que quizás los estudiantes no sean tan malos como muchos profesores piensan. Probablemente el modo en que evoluciona el mundo implique una evolución en los procesos y estilos cognitivos que, por un lado, conlleva un cambio de los alumnos pero, por otro lado, quizás los profesores no se adapten lo suficiente a estos cambios que vienen impuestos ya desde la escuela primaria generalmente, por la sociedad y por las instituciones educativas. Esta es la razón que quizás provoque un choque en el concepto de aprendizaje o, incluso, «el conocimiento de los estudiantes». Quizás nunca se deje de pensar que nuestros estudiantes no realizan un esfuerzo diario o que no son tan buenos como los de antes pero ¿no es en parte una ilusión creada entre el deseo de los profesores y su experiencia diaria en el aula? Esperamos que este trabajo haya servido para observar la universalidad de ciertos sentimientos pero, especialmente, que independientemente del origen de los estudiantes, la enseñanza de idiomas tiene ciertos aspectos comunes a los estudiantes de lenguas extranjeras en muchos sitios del mundo³.

NOTAS

- 1 En este trabajo los términos lengua extranjera y segunda lengua (L2) indistintamente.
- 2 Prueba de Acceso a la Universidad.
- 3 Este estudio ha sido financiado parcialmente por el Ministerio de Educación de España a través de su programa de investigación 2007-2011 con el proyecto PAULEX (HUM2007-66479-C02-01-AR07). La revisión del mismo se ha financiado parcialmente por el Ministerio de Ciencia y Tecnología español con fondos FEDER a través de su programa de investigación y desarrollo de 2011 para el proyecto OPENPAU (FFI2011-22442).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolt, S. E., y Roach, A. T. (2009). *Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs*. New York: Guilford Press.
- Byrnes, J. P., y Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: Guilford Press.
- Decoo, W., Simons, M. y Colpaert, J. (2005). Faire vivre les langues hors de l'école: étude fonctionnelle et quantitative de l'emploi du FLE en dehors de l'école. *Le français dans le monde*, 340, 40-42
- García Laborda, J. y Fernández Alvarez, M. (2010). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum*, 14, 91-103.
- Georgakopoulos, A. y Jaeckle, T. (2007). Teaching in the age of diversity: Culture and language as sources of conflict and strength in the classroom. *Peace and Conflict Studies*, 14 (2), 93-113.
- Guglielmi, R. S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 322-342.
- Boone, J. (2007). Why some English learners don't finish high school. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 67 (07), 2523.
- Housen, A., Janssens, S. y Pierrard, M. (2003). *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*. París: Duculot.
- Klingner, J. K.; Vaughn, S. y Boardman, A. (2007) *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.
- Lee, J. J. (2000). Language testing as a technique to enhance English as a foreign language teaching effects on vocabulary acquisition at the intermediate level. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 61 (4), 1330-A.
- Merdell, M. (2007). Flemish Flamenco. BBC News, Mark Mardell's Euroblog. Disponible en: http://www.bbc.co.uk/blogs/thereporters/markmardell/2007/10/flemish_flamenco.html [Consulta 2011, 27 de noviembre].
- Moreno I Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona el 26/06/2001. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4282yorden=0yinfo=link> [Consulta 2010, 15 de enero]
- Roby, W. B. (2004). Technology in the service of foreign language learning: The case of the language laboratory, in Jonassen, D. H. (Ed.) *Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed.)*. New York: Macmillan Library Reference, 523-541.
- Rodríguez, L. F., y Conchas, G. Q. (2009). Preventing truancy and dropout among urban middle school youth: Understanding community-based action from the student's per-

- spective. *Education and Urban Society*, 41 (2), 216-247.
- Rogers-Adkinson, D.; Melloy, K.; Stuart, S.; Fletcher, L.; Rinaldi, C. (2008). Reading and written language competency of incarcerated youth. *Reading y Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 24 (2), 197-218.
- Rueda, R., y Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10 (3), 209-229.
- Saldaña García, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Saunders, W. M. y O'Brien, G. (2006). Oral language, in , F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W. M. y Christian, D. (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press, 14 - 63.
- Schreffler, S. B. (2007). Hispanic Heritage Language Speakers in the : Linguistic Exclusion in Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (1), 25-34.
- Seels, B.; , K.; , L. y Horn, L. J. (2004). Research on Learning from Television, in Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)*, New York: MacMillan 249-334.
- Simons M. y W. Decoo. (2007). Cette peur d'ouvrir la bouche: comment vaincre l'anxiété dans l'apprentissage des langues? *Le français dans le monde: revue de la Fédération internationale des professeurs de français*, 352, 40-42.
- Simons M., Decoo, W. y J. Colpaert. (2001). Logiciels de FLE: les élèves sont mieux au courant que leurs professeurs: les données d'un sondage en Belgique. *Tell y call: Zeitschrift für Technologie-unterstützten Unterricht*, 8-13.
- Snell, Theron P. (2008). First-Generation Students, Social Class, and Literacy. *Academe*, 94 (4), 28 - 31.
- Spada, N.; Narkoui, K.; Peters, C.; So, M. y Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction. *System*, 37 (1), 70 - 81.
- van Daalen, Margaret (1999). Test Usefulness in Alternative Assessment. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1-2), 1 - 26.
- Van Lommel, S., Laenen, A., y d'Ydewalle, G. (2006). Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 243 - 258.
- Vandenbroucke, F. (2007). De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. Disponible en: <http://www.briobrusel.be/assets/beleidsdocumenten/talenbeleidsnotabrio.pdf> [Consulta 2010, 15 de enero].
- Verboven, H. (2004). Ze leren liever een sexy taal. *Klasse voor leerkrachten*, 145, 8-11.

PALABRAS CLAVE

Metodología de la enseñanza, escuela secundaria, lengua extranjera, trabajo autónomo.

KEYWORDS

Teaching methodology, high school, foreign language, autonomous work.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jesús García Laborda, Profesor titular de la Universidad de Alcalá. Especialista en evaluación de bajo impacto asistida por ordenador, enseñanza de lenguas asistida por ordenador y metodología de la enseñanza. Ha participado en varios proyectos europeos y coordinador de dos proyectos de aplicación de la PAU informatizados. En sus escritos destacan varias de las revistas más importantes del mundo de informática educativa.

Luis Guillermo Bejarano, Catedrático del Departamento de Lenguas Modernas de Valdosta State University (Georgia, EEUU), especialista literatura latinoamericana y en didáctica de la lengua española y francesa. Ha realizado estudios en metodología de la enseñanza y participado en proyectos de investigación en el mismo área tanto en EEUU como en España.

Mathea Simmons, Profesor titular de la Universiteit Antwerpen, especialista en didáctica de la lengua española y francesa. Miembro del instituto de investigación Linguapolis. Coordinadora de varias ediciones del congreso internacional de enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Autora de varios trabajos de investigación de gran relevancia en revistas belgas y francesas.

Dirección de los autores: Jesús García Laborda
Dpto. de Filología Moderna, Despacho
Virginia Woolf
Universidad de Alcalá
C/ Trinidad, 3
28801 Alcalá de Henares - Madrid
E-mail: jesus.garcialaborda@uah.es

Dr. Luis Guillermo Bejarano
Department of Modern Languages

Valdosta State University.
Valdosta, GA 31698
Email: lgbejara@valdosta.edu

Dra. Mathea Simons

Universiteit Antwerpen - Stadscampus S.Ve35.209
Venusstraat 35 2000 Antwerpen – Bélgica
Email: mathea.simons@ua.ac.be

Fecha Recepción del Artículo: 29. Marzo. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 21. Diciembre. 2010
Fecha Aceptación del Artículo: 25. Febrero. 2011
Fecha de Revisión para publicación: 10. Diciembre. 2011

ANEXO I. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Items	España				Estados Unidos				Bélgica			
	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R	EL	Int.	Avz.	NS/R
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1. Los cursos de idioma extranjero estudiados en la escuela secundaria han contribuido positivamente a mi motivación para el aprendizaje de lengua.	6	6	3	4			1		2	3	7	
2. Los cursos de idioma extranjero realizados en secundaria me ayudaron a ver la importancia y la utilidad de aprender idiomas extranjeros.	9	2	3	5			1		2	5	5	
3. Estudiar un idioma extranjero me ayuda mejor a entender la estructura y el uso de mi lengua materna.	5	8	3	3			1		1	1	1	
4. Los cursos de idioma extranjero estudiados eran apropiados para mi nivel de habilidad y estuvieron relacionados con mis necesidades e intereses.	6	7	5	1			1		1	1	1	
5. Los cursos de idioma extranjero tomados fueron bien estructurados y me proporcionaron diferentes estrategias de enseñanza diferentes para facilitar mi aprendizaje.	6	7	2	4			1		2	1	1	
6. Los cursos de idioma extranjero tomados tenían objetivos claros y realistas. Yo siempre sabía lo que el profesor esperaba de nosotros.	9	4	4	2			1		2	2	9	
7. Los profesores de cursos de idioma extranjero me proporcionaron bastante exposición al idioma de estudio tanto a través de la escucha como de la lectura en la clase.	4	9	3	3			1		2	5	3	
8. Durante nuestras clases de lengua, nuestros profesores generalmente hablaban en el idioma de estudio y nos animaron a hacerlo nosotros también.	9	3	2	4			1		2	2	8	
9. Las clases de idioma extranjero fueron enseñadas de manera diferente a cualquier otra clase en la escuela (p. ej. matemáticas, ciencias, etc.).	9	3	2	4			1		1	1	1	

Items	España				Estados Unidos				Bélgica							
	EL	Int.	Avz	NS/R	EL	Int.	Avz	NS/R	EL	Int.	Avz	NS/R				
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D				
10. Lo que he aprendido en clases de idioma extranjero es útil y realmente puedo usarlo en verdaderas situaciones de vida.	7	6	4	2			1				2	5	6	1		
11. En mi clase de idioma extranjero se creó una atmósfera que me motivó para expresarse con la confianza.	3	1	0	2	4			1			2	1	3	8	1	
12. Mis profesores de idioma extranjero usaron varios tipos de actividades de clase que eran interesantes y motivadores.	6	7	2	4			1				2	1	2	9	1	
13. Los errores fueron corregidos apropiadamente y esto me no intimidaba para participar en la clase.	7	6	4	2			1				2	3	6	5	1	
14. Nuestros profesores de idioma extranjero usaron medios audiovisuales eficazmente para facilitar el aprendizaje del idioma (p. ej. radio, de audio, Internet, vídeo / televisión, etc.).	6	7	2	4			1				2	5	3	8	1	
15. Los exámenes de Idioma extranjero eran justos y me dieron la oportunidad de mostrar mis conocimientos y habilidades.	6	7	4	2			1				2	5	4	7	1	
16. La manera en la que estudié para otras clases (p. ej. matemáticas, geografía, historia, etc.) era similar al modo que estudié para exámenes de idioma extranjero.	6	7	1	5			1				1	1	7	2	4	1
17. Las respuestas que di en las evaluaciones de los estudiantes (a los profesores sobre su enseñanza) eran muy diferentes de aquellas di para otras clases.	6	7	5	1			1				1	1	2	0	1	1

8

DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA

(DETECTION AND INTERVENTION IN THE CLASSROOM OF BEHAVIOUR DISORDERS)

José Antonio Rabadán Rubio y Ana María Giménez-Gualdo
Universidad de Murcia

RESUMEN

Los trastornos del comportamiento por su preocupante latencia, complejidad y consecuencias negativas en la esfera familiar, académica y social, requieren de una intervención temprana de alta relevancia en los destinatarios formando parte del ámbito de actuación de profesionales del Magisterio, Equipos de Orientación (Pedagogos, Psicopedagogos), Pediatras y Salud Mental. En este sentido, es notable la urgencia de que los profesionales de Educación Primaria y Secundaria den una respuesta acorde a las necesidades del alumnado que presenta tales desórdenes de conducta dentro del aula.

En el presente trabajo, se realiza una concisa revisión teórica de la problemática de los principales trastornos del comportamiento en menores y adolescentes, incluyendo la epidemiología, clínica y factores desencadenantes de los mismos. Tras ello y dando respuesta a la necesidad del profesorado de realizar un acercamiento diagnóstico previo de menores con posibles desórdenes conductuales, presentamos un registro observacional en aras de facilitar esta tarea de detección conducente a una posterior intervención directa con los destinatarios. Por último, se incluyen una serie de pautas educativas recomendables a desarrollar para los tres tipos de trastornos de conducta más comunes tales como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial.

ABSTRACT

Behaviour disorders are a highly relevant area in the treatment and intervention to Teachers, Counselling Teams, Paediatrics and Mental Health Professionals. It is based on the increasing prevalence, complex management and negative consequences in personal, familiar, academic and social fields. For that, it is necessary that teachers in primary and secondary education give an answer in agreement with students' needs who show behaviour disorders inside the classroom.

In this paper, we account for a brief epidemiological and clinical revision of behaviour disorders and their factors in children and teenagers. Because of teachers' need to approach to behaviour disorders, we present an observational tool to make easier the detection of these disorders inside the classroom, which allow them to perform directly with students. Finally, a series of specific educative proposals are included for the three basic behaviour disorders, namely Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder and Antisocial Behaviour.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una sociedad en cambio constante en donde la velocidad de dichos cambios ha reducido en gran parte el tiempo de adaptación de las personas. Estos cambios (intrageneracionales, sociales, tecnológicos y comunicativos), crean en muchas ocasiones un desbordamiento de información y la creciente complejidad de que todo lo existente debe ser comprendido por las nuevas generaciones para su integración y desarrollo social. Ante una conducta disruptiva, violenta o agresiva manifestada por un niño o adolescente dentro y fuera del aula, cabe preguntarse, ¿los niños son agresivos porque fueron educados de esta forma o porque nacieron así? Las controversias en torno al origen, desarrollo y mantenimiento de la agresividad han sido objeto de enorme polémica a lo largo de los siglos desde diversos contextos (religión, filosofía, antropología, psicología, etc.), intentando dar una explicación lógica al fenómeno de la violencia que un ser humano ejerce sobre otro (Palomero y Fernández, 2001).

La agresividad puede entenderse como un estado emocional consistente en sentimientos de odio, furia e ira que propicia deseos de dañar a otra persona, animal u objeto (Gerard, 2002). Este estado puede ser consecuencia de situaciones de alta tensión, presión, distorsión cognitiva ante un elemento considerado provocador, la experiencia previa o la conducta de imitación a otros. Es por tanto un concepto amplio y multidimensional que surge de la interrelación tanto de factores orgánicos como ambientales (Alonso y Navazo, 2002).

En el caso de los niños, cuando nacen sólo están preocupados por sus propias necesidades, lo que les sitúa a ellos mismos como centro de su mundo. No suelen relacionarse con las personas de forma afectiva, sino que las conciben como parte de su mundo, de tal forma que al nacer su actividad es sinónimo de agresión en cuanto que es intrínseca a su proceso de desarrollo. El problema aparece cuando esta agresividad deja de ser un mecanismo de defensa (e incluso de adaptación) para constituirse como una forma de expresión y de relación con el mundo exterior. Comienzan a surgir entonces, conductas, acciones y pensamientos derivados de un desorden comportamental que repercuten de forma negativa tanto en la calidad de vida del propio sujeto como en su contexto inmediato familiar y social.

1. LOS TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

La conducta se utiliza como medida de la personalidad humana de tal forma que, en gran parte, somos lo que hacemos. Si la conducta comienza a ser desviada, sobrepasa los límites de la normalidad establecidos para vivir o convivir en sociedad y afecta al ámbito personal, familiar y social del individuo, estaremos hablando ya de un trastorno conductual que puede derivar en edades posteriores en trastornos de personalidad, en cuanto patrones conductuales e interacciones interpersonales permanentes en los primeros años de la etapa adulta y con escasa probabilidad de cambio a lo largo de la vida (Oldham, Skodol y Bender, 2007). Los problemas de conducta son para Hill (2003), independientemente de las circunstancias sociales o familiares asociadas, predictores de una personalidad antisocial aunque sólo en el 50% de los casos, de ahí la importancia y justificación de una intervención precoz.

1.1 Epidemiología y factores de riesgo en los trastornos conductuales

Existe una amplia bibliografía sobre la etiología y epidemiología de los trastornos de la conducta en la infancia y la adolescencia que nos proporcionan una información importante sobre el incremento de los índices de prevalencia en los últimos años, los factores que confluyen en su presentación y evolución, los diferentes subtipos, las características diferenciales según la edad de presentación y las diferencias entre sexos (más comunes y severos en niños que en niñas).

Aun teniendo en cuenta las dificultades de investigación, la prevalencia de los desórdenes comportamentales han aumentado preocupantemente en la última década debido a las transformaciones sociales, culturales y edu-

cativas que estamos experimentando. En términos generales, el porcentaje de trastornos de la conducta diagnosticados en los años 90 no llegaba al 5% habiéndose triplicado en la actualidad, considerando los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno negativista desafiante (TND) y trastorno disocial (TD) (Angulo *et al*, 2008).

Atendiendo a algunos datos aportados por el Dr. Atienza (n.d.) en relación a la presencia de los trastornos de la conducta más comunes, el TND se sitúa en torno al 4% obteniendo valores mayores sobre los 8-10 años y durante la adolescencia (13-16 años) siendo más común en chicos que en chicas. El TD se amplía hasta un 9% en la etapa álgida de la adolescencia y es mayor si se atiende a la variable agresividad y violencia bajo la presencia de una intencionalidad clara de querer causar daño a otra persona (agresividad/violencia hostil) u obtener un beneficio (instrumental).

Si nos centramos en la etiología y/o factores de riesgo de los tres tipos de desórdenes más comunes (TDAH, TND y TD) en la infancia y adolescencia, podemos realizar la siguiente distinción entre: factores genéticos e individuales, familiares y del entorno (Angulo *et al*, 2008; Domínguez y Pino, 2008; Justicia *et al*, 2006; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010) (Tabla 1). De forma concreta, uno de los factores considerados de mayor relevancia y que correlaciona de forma más positiva con el trastorno conductual y la conducta agresiva manifiesta por el sujeto, es el estilo de crianza de los padres (Raya, Pino y Herruzo, 2009).

FACTORES DE RIESGO			
Genéticos / Individuales	Familiares	Ambientales	Escolares
Escasa habilidades sociales	Estilos parentales – Estilo educativo ineficaz – Baja supervisión – Baja estimulación cognitiva – Escaso apoyo emocional	Grupo de iguales con conductas disruptivas	Escasa atención del profesorado (énfasis en el rendimiento académico y no en las necesidades e intereses de los alumnos)
Pobreza en el manejo de conflictos	Desestructuración familiar: drogas, maltrato, conflictos intrafamiliares	Influencia de los medios de comunicación como transmisores de violencia permanente (exposición prolongada)	Conductas agresivas en la escuela (por ej.: bullying)

TDAH con mayor predominancia en la impulsividad	Pobreza comunicativa entre los miembros	Acceso libre a Internet sin supervisión	Vandalismo
Dificultades académicas y de aprendizaje	Estatus socioeconómico	Valores sociales: competitividad, intolerancia, fortaleza, insensibilidad	Clima de clase inadecuado
Acceso a armas	Trastornos psiquiátricos o de personalidad y de la conducta en los padres	Afiliación a ideologías extremistas	Inteligencia limitada
Atribución externa de la conducta	Depresión post-parto	Rechazo a las normas sociales	Bajo rendimiento académico y fracaso escolar
Experiencias de aislamiento, rechazo, humillación	Separación o divorcio	Pertenencia a grupos sociales deprimidos	Valores culturales y pedagógicos (tradicionalista)
Ser víctima de acoso (escolar o familiar)	Embarazo precoz y antecedentes de trastornos de conducta en los padres		Asimetría entre profesorado y alumnado (rechazo de las figuras de autoridad)
Temperamento fuerte	Adopción		Dimensiones de la escuela (organización de espacios, tiempos...)
Inflexibilidad	Complicaciones perinatales		Separación/Atribución entre buenos y malos escolares
Baja capacidad de frustración	Depresión de la madre		Inexistencia de normas de convivencia
Poca capacidad de autocontrol			
Actitud negativa, desafiante			
Consumo de sustancias			

Búsqueda constante de experiencias (peligrosas)			
Gemelos monocigóticos			
Desajustes en la dopamina, serotonina, calcio, noradrenalina y ácido GABA			
Alteraciones cerebrales			
Enfermedad crónica: epilepsia, diabetes			

Tabla 1. Factores de riesgo durante la infancia y la adolescencia

Abordar la conducta problemática de los niños y jóvenes en el contexto escolar y la familia, es importante para realizar un diagnóstico lo más preciso posible (constrastable y discutible entre los diversos profesionales que se embarcan en el tratamiento del menor) ahondando en las posibles causas de tales desórdenes. Estos factores constituyen un riesgo o catalizador para el desarrollo de ciertas conductas que se alejan o desvían de los parámetros considerados normales (Moreno, 2000). Este conocimiento ayudará sobremanera al diagnóstico de la problemática y guiará los posibles tratamientos a llevar a cabo con el menor.

1.2. Clínica y formas de presentación

Por lo general, los docentes de los niveles de educación primaria y secundaria, van a percibir, en los estadios iniciales del desarrollo del niño, la presencia de alteraciones conductuales en el aula. Incluso los propios padres, en los horarios de atención a los mismos, van a manifestar las dificultades para manejar al niño de forma adecuada, el exceso de rabietas o los problemas para relacionarse con sus iguales. El número de horas que comparte el docente con el niño y los comportamientos que muestra en el aula, hacen que el maestro esté en una posición idónea para detectar la presencia de estos trastornos conductuales, lo que justifica nuestro objetivo de presentar el instrumento que más adelante explicaremos.

La sintomatología de los trastornos de comportamiento viene definida en los criterios diagnósticos y estadísticos de las clasificaciones internacio-

nales más comunes como son: el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV TR) (APA, 2002) y la Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y otros problemas de salud (CIE-10) (OMS, 2008). Los criterios diagnósticos reflejados en el CIE-10, referidos concretamente a los trastornos conductuales son:

F91 Trastornos Disociales

- F91.0 Trastorno disocial limitado al contexto familiar
- F91.1 Trastorno disocial en niños no socializados
- F91.2 Trastorno disocial en niños socializados
- F91.3 Trastorno disocial desafiante y oposicionista
- F91.8 Otros trastornos disociales
- F91.9 Trastorno disocial sin especificación

F92 Trastornos Disociales y de las emociones mixtos

- F92 Trastornos mixtos de la conducta y de las emociones
- F92.0 Trastorno depresivo de la conducta
- F92.8 Otros trastornos mixtos de la conducta y de las emociones.
- F92.9 Trastorno mixto de la conducta y de las emociones, no especificado

Del mismo manual podemos desprender 23 posibles síntomas o conductas manifiestas (Tabla 2) que los niños y adolescentes presentan a lo largo de su desarrollo y trastorno comportamental en los diversos contextos, ayudándonos a facilitar su detección y diagnóstico dentro y fuera del aula.

1. Presenta accesos de cólera anormalmente frecuentes y violentos, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo
2. Discute frecuentemente con los adultos
3. Se opone activamente a las demandas de los adultos o desobedece
4. Realiza frecuentemente, de forma deliberada, cosas que contrarían a los adultos
5. Acusa frecuentemente a otros de ser responsables de sus faltas o de su mala conducta
6. Es frecuentemente susceptible o contrariado por los demás
7. Es frecuentemente rencoroso o vengativo
8. Es frecuentemente malo o vindicativo
9. Miente frecuentemente o no mantiene sus promesas, para obtener objetos o favores o para evitar obligaciones
10. Comienza frecuentemente peleas (no tener en cuenta peleas entre hermanos y hermanas)
11. Ha utilizado un arma que puede herir seriamente a otro (por ejemplo un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma de fuego)
12. Permanece fuera de casa por la noche a pesar de la prohibición de los padres
13. Ha sido físicamente cruel hacia personas
14. Cruel hacia los animales
15. Ha destruido deliberadamente bienes de los demás
16. Ha prendido fuego pudiendo provocar, o para provocar destrozos importantes
17. Robo de objetos de valor, sin enfrentarse a la víctima, en la casa o fuera de la casa
18. Hace novillos con frecuencia, desde la edad de 13 años o antes
19. Se ha fugado al menos dos veces o al menos una vez no ha vuelto hasta el día siguiente, viviendo con sus padres o en acogida familiar (no cuentan las fugas para evitar el castigo)
20. Ha cometido algún delito con enfrentamiento a la víctima
21. Ha obligado a alguien a tener una actividad sexual
22. Molesta frecuentemente a otras personas (hiere, les hace sufrir, intimida..)
23. Ha entrado en la casa violentándola, o en un inmueble o en el coche de otra persona

Todo lo apuntado nos permite tener una visión bastante completa de cuáles son las conductas más comunes en niños y adolescentes con trastornos del comportamiento, la epidemiología de tales desórdenes y los factores de riesgo condicionantes de su aparición y mantenimiento en el tiempo.

2. PRINCIPALES MANIFESTACIONES DE LOS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA

En primer lugar cabe hacer mención a que la clasificación que se hace de los principales trastornos del comportamiento, difiere dependiendo de los criterios utilizados (Félix, 2007). Una primera clasificación hace referencia a la presencia (exceso) o ausencia (déficit) de cierta desviación con respecto a lo considerado normal en un determinado contexto. Si se atiende a la dirección o consecuencias del comportamiento, podemos distinguir entre conductas externalizantes como la agresividad o internalizantes como la depresión o ansiedad, elementos existentes en los sujetos con trastornos comportamentales. La tercera clasificación más utilizada es la que atiende a los criterios diagnósticos presentes en el DSMIV-TR y el CIE-10, en donde aparecen como trastornos de la conducta más comunes el TDAH, TND y TD.

2.1 Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El TDAH, como trastorno psiquiátrico más frecuente y comúnmente diagnosticado durante la etapa escolar (Félix, 2007; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010) es un síndrome caracterizado por un desarrollo alterado en los mecanismos reguladores de la atención y la reflexividad (Miranda, Jarque y Soriano, 1999) lo que supone un déficit de atención, en la actividad (hiperactividad) e impulsividad. Aunque es poco común encontrarlo en su estado puro ya que existen altos índices de comorbilidad con otros desórdenes, se puede presentar en mayor porcentaje en cualquiera de sus tres rasgos: predominancia en inatención (TDAH-I/TDA-DA), en hiperactividad-impulsividad (TDAH-HI) o el tipo combinado (TDAH-C) (Angulo *et al*, 2008).

El TDAH como trastorno más generalizado durante la infancia, supone más de la mitad de las consultas en pediatría y psiquiatría infantil y más del 10% de los comportamientos disruptivos. Aunque su prevalencia dista en función de los criterios diagnósticos que se utilicen, la población utilizada, el método (Artigas, 2003), edad o fuentes de información, los datos más recientes apuntan al 2-12% en la población infanto-juvenil y una media entre el 5-8% (San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010).

Los rasgos más comunes (Tabla 3) que presentan los niños con TDAH atienden a sus tres principales características de hiperactividad, impulsivi-

dad e inatención. Estos síntomas son (APA, 2002; Félix, 2007; Jara, 2009; San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010):

INATENCIÓN	HIPERACTIVIDAD	IMPULSIVIDAD
No presta atención a los detalles	Se mueve continuamente de su asiento	Adelanta las respuestas antes de terminar las preguntas
Dificultad para la atención persistente y mantenida	No permanece sentado cuando así lo requiere la situación o actividad	Suele interrumpir (inintencionadamente) a las personas mientras hablan
Parece que no escucha cuando se le habla	Está sobreactivado (corre, salta de forma inadecuada)	Es incapaz de esperar su turno
Dificultad para acabar tareas empezadas y seguir instrucciones u obligaciones	Es ruidoso durante las actividades	Actúa/Responde de forma precipitada, sin pensar en las respuestas o consecuencias derivadas de sus acciones
Se distrae por cualquier estímulo externo	Habla de forma excesiva	
Es olvidadizo	Parece sobrarle energía ya que no para quieto	
Es desordenado	Tiene dificultad para realizar/participar en actividades tranquilas	
Dificultad para organizar tareas		
Extravía objetos		
Rehúye realizar tareas que supongan concentración y permanencia atencional		

Tabla 3. Síntomas presentes en el TDAH

La evaluación del TDAH como desorden atencional, de sobreactividad e impulsividad, debe ser ante todo multidisciplinar, esto es, provenir de diversas fuentes de información que ayuden a corroborar cada una de los diagnósticos, puesto que en ocasiones se ha tipificado de hiperactivos a niños que en realidad no lo eran. Esta diversidad de fuentes, permitiría acertar más en cuanto a la prevalencia del trastorno ya que «en la mayoría de los estudios se observa una diferencia entre los casos comunicados por los padres y los comunicados por los maestros, con una mayor proporción de casos identificados sólo por los padres y una proporción menor correspondiente al consenso entre ambos» (Peña y Montiel, 2003, 175). Tener en cuenta a los diferentes informantes contribuye a que el diagnóstico y en consecuencia el tratamiento establecido para el menor, sea mucho más acertado y acorde con los síntomas manifiestos y sus verdaderas necesidades (Montiel y Peña, 2001).

2.2 Trastorno Disocial (TD)

Los trastornos disociales cabe entenderlos como aquellos patrones conductuales a partir de los cuales el sujeto viola de forma persistente y permanente en el tiempo los derechos básicos de otras personas o transgrede normas sociales adecuadas para su edad (Angulo *et al*, 2008; APA, 2002; Obrero, 2009).

La prevalencia de este trastorno se sitúa entre el 2 y el 10% en la población femenina y en porcentajes mayores entre los hombres (6-16%) (Félix, 2007). Aunque en ocasiones puede confundirse con conductas disruptivas o conflictos puntuales en los centros educativos, es el trastorno que en mayor medida se manifiesta en las aulas.

Según el DSM-IV-TR los criterios diagnósticos o síntomas comunes manifiestos de este trastorno, son los cuatro que recogemos a continuación:

- **Agresión a personas y animales**

- El sujeto suele amenazar o intimidar a otras personas (de forma verbal o haciendo uso de algún objeto tal como pistola, bate, ladrillo o cualquier otro que pueda causar daño físico a la víctima).
- Se inicia en peleas.
- Manifiesta una conducta cruel hacia personas o animales.
- Fuerza/ha forzado a alguien a mantener con él relaciones sexuales.

- **Destrucción de la propiedad ajena**

- De forma claramente intencional y deliberada: destruye las propiedades de otras personas haciendo uso, en algunos casos, del fuego para causar el mayor daño posible.

- **Robo**

- Comete hurtos en el propio hogar o en la propiedad/es de otras personas enfrentándose y causando daño a la víctima (también puede ocurrir que no haya enfrentamiento).
 - Miente para obtener algún beneficio/favor o evitar obligaciones.

- **Violación grave de las normas sociales**

- No es capaz de asumir las normas sociales básicas de convivencia, por lo que transgrede las pautas o prohibiciones exigidas por los padres.
 - Se escapa del hogar y no regresa a éste durante un tiempo.
 - Se abstiene de forma periódica de asistir a clase.

También suele darse en estos niños y adolescentes afectados una falta de empatía y conciencia que les lleva a no ser conscientes y responsabilizarse del daño que pueden causar a las personas con sus actos, como también ausencia de culpa, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, acusan de sus actos a otros compañeros o personas, abusan de sustancias y llegan a cometer actos delictivos (Obrero, 2009).

La consideración de trastorno disocial en el individuo exige que al menos tres de estas conductas hayan formado parte del comportamiento cotidiano del niño o adolescente durante el último año o haya puesto de manifiesto uno de los síntomas anteriores en los últimos seis meses.

2.3. Trastorno Negativista Desafiante (TND)

Como su propio nombre indica, el TND se define por la presencia recurrente y mantenida en el tiempo de un comportamiento deliberado marcadamente desafiante, desobediente, provocador, no cooperativo, negativo, irritable, en constante mal humor y de oposición generalmente a figuras o personas que representen autoridad especialmente de la familia y la escuela (Angulo et al, 2008; Obrero, 2009; Soler, 2010), distinguiéndose del TD en

cuanto que no viola los derechos básicos de otras personas.

Estos niños muestran rencor, molestia o resentimiento permanente con todo y todos, son vengativos, poco tolerantes a la frustración, groseros, hacen un mal uso del lenguaje, mienten, tienen problemas académicos y se hacen las víctimas de su situación acusando a otros de su mal comportamiento (Félix, 2007; Obrero, 2009).

Como sucedía en el caso de los dos anteriores trastornos comentados (TDAH y TD), es necesario para ser catalogado de trastorno que tal comportamiento se haya mantenido en el tiempo por lo menos seis meses y que exista un deterioro en la calidad de vida personal, social y académica del sujeto. Un aspecto importante a considerar es que estas conductas manifestadas suelen darse de forma más común en el contexto familiar que en la escuela.

Entre los criterios diagnósticos que especifican los síntomas más comunes de este desorden (DSM-IV-TR, 2002), encontramos además de los ya apuntados que con frecuencia: encoleriza e incurre en pataletas, discute y desafía activamente a los adultos, rechaza cumplir obligaciones impuestas, molesta y suele ser molestado por otros. Para una evaluación positiva del mismo, es necesario que se cumpla el criterio de tiempo y de «no normalidad» en referencia al estadio evolutivo del menor.

Por la naturaleza de este trastorno, se recomienda un tratamiento terapéutico de índole más psicológico o conductual como la psicoterapia individual, terapia familiar, terapia grupal con pares, terapia cognitiva (Soler, 2010), siendo desaconsejado el tratamiento farmacológico, siempre y cuando no existan otros desórdenes asociados a éste (Félix, 2007).

3. UN EJEMPLO DE INSTRUMENTO PARA DETECTAR LOS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA EN EL AULA

Es un hecho suficientemente conocido la dificultad con que se encuentra la inmensa mayoría de los padres y profesores para lograr identificar los indicadores prematuros que pueden apuntar hacia un trastorno de la conducta; dificultad que se amplía incluso a pediatras, psiquiatras, psicólogos y pedagogos cuando se plantea quién o quiénes son los profesionales que deben participar en el diagnóstico y tratamiento de tales desórdenes. Esta cuestión ha venido teniendo distintas respuestas en función de la orientación sobre la etiología y efectos que tienen los trastornos a que nos referimos, así como las técnicas para tratarlos. Ante esta escasez de recursos (humanos y materiales), pretendemos aportar al profesional de la educación una sencilla

herramienta para la detección y el diagnóstico primario de estudiantes con trastornos de la conducta.

Las principales dificultades con que se enfrentan padres, docentes y el resto de profesionales en este ámbito de los trastornos conductuales son las referidas al diagnóstico y las dificultades para la prevención y el tratamiento (falta de información en la familia, escasa formación del profesorado, ausencia de conocimiento de estrategias educativas y psicológicas para el tratamiento en el aula y el hogar, escasez de profesionales, etc.).

Para facilitar esta labor de detección en el aula, presentamos un protocolo de observación sistemática en el que se muestran los síntomas más comunes que describen los tres principales trastornos de conducta (TDAH, TND y TD). Esta herramienta incluye una escala de valoración tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de menor a mayor frecuencia (Nunca, Algunas veces, Con frecuencia, Siempre), las cuales permitirán conocer al docente el posible trastorno manifiesto por el niño/a o adolescente en función del trastorno que más síntomas presente. Esta metodología observacional, requerirá de una previa formación del profesorado en el campo teórico de los trastornos de conducta, como el que aquí hemos presentado, de tal forma que la cumplimentación del registro se haga con profesionalidad y objetividad. La utilización de la metodología observacional «propone la cuantificación del comportamiento espontáneo que ocurre en situaciones no preparadas, implicando para su consecución el cumplimiento de una serie ordenada de etapas. Su finalidad se materializa en la resolución de problemas (...) planteados acerca de la conducta manifiesta de sujetos que se hallan en un ámbito natural» (Anguera, 1990, 126).

Este procedimiento por parte del docente, servirá como detección e identificación primaria en el aula, la cual deberá ser corroborada en el tiempo con sucesivas cumplimentaciones (por el criterio diagnóstico que implica la permanencia en el tiempo de los trastornos de conducta). A ello sumar, las diversas pruebas y un diagnóstico psicopedagógico más austero por parte de los Servicios de Orientación del Centro y demás agentes especializados del ámbito sanitario. De esta forma, la información recogida de las diversas fuentes y observadores, permitirá realizar una evaluación interdisciplinar del menor para establecer el tratamiento más adecuado a sus necesidades o particularidades.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUA- LES EN EL AULA		ESCALA DE VALORACIÓN			
Alumno/a: Observador/a:	Edad: Fecha:	Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia	Siempre
TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN, HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD					
INATENCIÓN					
No presta atención a los detalles					
Tiene dificultad para mantener la con- centración (en el tiempo previsto para la actividad)					
Se distrae con facilidad ante un estí- mulo externo					
Está en las nubes como «ensimisma- do» en sus pensamientos					
Parece que no escucha cuando se le habla					
Presenta dificultad para acabar las ta- reas empezadas					
Presenta dificultad para seguir ins- trucciones u obligaciones					
Es olvidadizo					
Es desordenado y le cuesta organizar sus tareas					
Tiene dificultades en el aprendizaje es- colar					
Rehúye realizar tareas que supongan mantener la atención					
HIPERACTIVIDAD					
Se mueve continuamente de su asiento					
No permanece sentado cuando así lo exige la tarea o situación					

Está sobreactivado (como si le sobrase energía), no para quieto				
Es ruidoso durante las actividades				
Habla de forma excesiva				
Tiene dificultad para participar en actividades tranquilas				
No es cuidadoso en sus movimientos				
IMPULSIVIDAD				
Responde antes de que acaben de preguntarle				
Interrumpe (sin intención) a las personas que hablan				
No es capaz de esperar su turno				
Exige un cumplimiento momentáneo de sus exigencias				
Actúa de forma precipitada, sin pensar en las consecuencias de sus actos				
TRASTORNO DISOCIAL				
Amenaza o intimida a las personas presentes (profesor, compañeros) verbalmente				
Se inicia en peleas				
Molesta a sus compañeros				
Realiza hurtos (se le ha pillado en alguno o lo acusan de ello) en clase o el colegio				
Destruye intencionadamente los materiales de otros compañeros				
Miente para obtener algún beneficio o evitar obligaciones				
Culpa a otros de sus malos actos				
Es incapaz de aceptar las normas de clase (horario, convivencia, etc.)				

Se abstiene de ir a clase por un tiempo o falta a clase sin motivo justificado				
Muestra falta de empatía, sensibilidad y culpa				
No es capaz de asumir una derrota (baja tolerancia a la frustración)				
Destruye, rompe, pinta, en el mobiliario escolar				
Es mal aceptado por los demás				
Discute o pelea por cualquier cosa				
Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros				
TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE				
Desafía las normas o pautas que provienen de alguna figura de autoridad				
No coopera, colabora u oferta ayuda a los demás cuando lo necesitan				
Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso y grosero				
De forma impredecible, muestra mal genio o mal humor				
Es pesimista y negativo ante todo lo que se le propone o hace				
Parece estar resentido con todos y todo				
Presenta baja tolerancia a la frustración				
Utiliza vocablos inadecuados				
Es mentiroso				
Tiene problemas académicos (tendencia al fracaso escolar)				
Acusa a otro de su mal comportamiento (victimización)				
Se irrita con facilidad				

OTRAS OBSERVACIONES A CONSIDERAR:

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA EN EL AULA

Tras haber presentado la propuesta de instrumento observacional para la detección de alumnado con trastorno de la conducta en el aula educativa, cabe señalar que, detrás de este trastorno, existe un niño o un adolescente con una historia personal y unas características determinadas. Por ello, nuestro objetivo no será tratar tanto el trastorno como el alumno, siendo ésta la mejor manera de comprenderlos y tratarlos en su individualidad y de una forma holística. La observación diagnóstica a partir del uso del protocolo de observación, acercará al docente y al resto de profesionales implicados, al diseño del posible programa de intervención para la eliminación de conductas desajustadas, o al menos, minimizarlas en la medida de lo posible.

Entendemos junto con Moreno (2001, 169) que «la intuición personal, la experiencia y los conocimientos adquiridos, entre otros medios – como el mismo trabajo continuado con niños y adolescentes en las aulas – le otorgan al profesional de la educación lo que podríamos denominar «capacidad de base» para percibir más allá de la constatación evidente que se da en muchos casos, que algunos de sus alumnos tiene dificultades que no pueden ser solventadas sin una ayuda específica y especial».

Si la herramienta de observación sistemática presentada tiene la finalidad de ayudar a la realización de un cribado por parte del docente, en este apartado finalizamos aportando para cada uno de los trastornos de la conducta revisados, una serie de recomendaciones globales para la intervención correctora con estos niños en el aula, partiendo siempre de las características específicas de cada individuo.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Como inicio, consideramos preciso flexibilizar la organización y el funcionamiento de los centros según las necesidades educativas que presenta la diversidad de alumnado escolarizado, a la vez que proporcionar ambientes estructurados que posibiliten y ayuden a la mejora del aprendizaje. De forma específica, algunas de las medidas de intervención a considerar para este trastorno por parte del docente, podrían ser:

- Establecer prioridades dependiendo de la sintomatología y déficits percibidos.
- Diseñar un programa de trabajo individual basado en los problemas, sobre el escenario emocional y el estilo de aprendizaje del niño. Para ello deberá incluir un autoanálisis sobre su estilo de enseñanza, intentando ante todo ser organizado, emocional y carismático.
- Proporcionar al alumno instrucciones individuales breves, específicas y paso a paso.
- Dosificar la cantidad de información ofertada al alumno, distribuyendo la tarea/s en diferentes partes y destacando la información importante en la pizarra o verbalmente.
- Reducir la cantidad de tarea que se le asigna al niño (para lograr que mantenga la atención en esos periodos cortos de tiempo).
- Negociar el tiempo de trabajo con el niño.
- Otorgar un tiempo extra para completar el trabajo, aunque con limitación.
- Animar al niño a emplear listas de trabajo (tarea por tarea) y a usar organizadores diarios. Todo ello deberá quedar informatizado para el seguimiento de aprendizaje y conductual del menor.
- Reestructurar el escenario ambiental alejando al menor de distractores tales como puertas, ventanas, últimas filas, áreas de ruido y otros escolares ruidosos y diseñando una zona tranquila del aula para trabajar.
- Lograr que el niño comprenda la tarea pues de esta forma el individuo se sentirá motivado para realizar la tarea.
- Animar al alumno a que termine una tarea por sí mismo empezando por pequeños trabajos.
- Hacer consciente al alumno de sus éxitos, logrando mantener su autoestima alta. «La autoestima es un objetivo educacional» (Vaquerizo, Estévez y Díaz, 2006).

Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno Disocial (TD)

Tras la verificación por parte del docente de la existencia de este tras-

torno, es necesaria la participación de un equipo multiprofesional. La intervención terapéutica del profesor no va a ser suficiente aunque sí imprescindible, para eliminar o minimizar las conductas disruptivas del alumno. Así, la detección temprana y su posterior derivación a los Equipos de Orientación y a los centros de referencia de salud mental, sería la parte fundamental a cumplimentar por el docente dentro de este desorden.

Una vez que el menor ha sido derivado, el primer paso para iniciar el programa de intervención, ineludiblemente es la evaluación psicopedagógica. En ambos trastornos, las medidas a implementar en el aula por parte del docente, vienen a mitigar estas conductas disruptivas y sirven como complemento ineludible a los tratamientos indicados por el resto de profesionales implicados en la resolución del trastorno. Algunas pautas de actuación para niños y adolescentes con TND y TD, serían:

- Aplicar el manual de convivencia, en aras de que los alumnos comprendan la necesidad de cumplir las normas establecidas. Sería bueno la creación de una serie de normas de conducta de aula claras y explícitas que implique a estos niños como protagonistas en su redacción, sintiéndose partícipes y responsables en su cumplimiento.
- Hacer entender al alumno que con estas conductas provocan daño y el enfado de los demás. Para ello se realizarán dinámicas de grupo que trabajen aspectos como la autoestima y la empatía colectiva.
- No dejarse manipular.
- Intentar que no nos afecte en el comportamiento para con ellos.
- Tener siempre la misma respuesta sin depender de nuestro estado de ánimo.
- Facilitar la posibilidad de elección y desarrollo de las tareas establecidas.
- Desarrollar una planificación realista del trabajo, evitando sobrecargar al alumnado con tareas lejanas a sus intereses y fomentando el trabajo cooperativo.
- Corregir al alumno de forma respetable delante de sus compañeros. Generar algún tipo de rechazo o vergüenza ajena, hará que el menor se revele.
- Trabajar siempre en colaboración con los padres.

- Reconocer los errores cometidos, demostrando honradez ante el alumnado.
- Graduar las tareas escolares en función de la dificultad, intentando siempre que sean motivadoras y atrayentes para los alumnos.
- Enseñar técnicas de estudio y de aprendizaje a partir de mapas conceptuales, diagramas, etc., que le ayude a ver que aprenden y la importancia de ello.
- Establecer refuerzos positivos.
- Enseñar a los alumnos la importancia de escuchar para aprender.
- No prestar atención ante faltas leves.
- Utilizar silencios y latencias a modo de llamadas de atención y respeto ante la intervención.
- Mostrar un acercamiento y no rechazo al alumno que se muestra más conflictivo.
- Utilizar el humor para minimizar las interrupciones (siempre y cuando no existan faltas de respeto hacia el docente o el resto de compañeros).
- Hacer uso de mensajes en primera persona para que vean la implicación personal en lo que se está transmitiendo.
- Establecer junto con los alumnos castigos hacia sí mismo, ante conductas perturbadoras.
- Trabajar la reflexión e implicación grupal ante diversas situaciones.
- Realizar reuniones de clase para tratar diversos temas que les interesen.
- Hacer uso de la tecnología, ya que los estudiantes con estos desórdenes suelen ser hábiles con los ordenadores y programas activos.
- Ante alumnos que interrumpen de forma constante en el aula:
 - Intentar hablar a solas con ellos/ellas

- Hacerles conscientes de los sentimientos y sensaciones que despiertan en el resto de sus compañeros las constantes interrupciones.
- Procurar establecer algún acuerdo de conducta en clase.
- Ante alumnos agresivos:
 - Disminuir la frecuencia o intensidad del comportamiento a través de la enseñanza en técnicas de autocontrol y resolución de conflictos.
 - Plantarles cara sin provocar la agresividad evitando luchas de poder.
 - Mantener el control visual.
 - No dar muestras de enfado ni de debilidad.
 - No consentir de ninguna forma la agresividad contra otras personas.
 - Aislarlo para que no tenga público.
 - Expulsión del aula (en los casos en que pierda el autocontrol).
 - Intentar comprender lo que les preocupa cuando se hayan tranquilizado.
 - Poner fechas límites para su actitud.
 - Hacerles comentarios positivos.
 - No discutir nunca con ellos/as.
 - Intentar que busquen soluciones a sus propias actitudes (autoresponsabilidad) y reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones.
 - Evitar darles la razón (cuando no la tengan).
 - Parafrasear.
 - Interrumpirle lo más pronto posible.
 - Hacer preguntas para que reflexionen sobre sus lamentos.

- Entrevistarlos personalmente y entrevistar a la familia para conocer su comportamiento fuera del aula.
- Ante alumnos con dificultad de relación social:
 - Intentar iniciar conversaciones sobre cosas intrascendentes.
 - Utilizar siempre preguntas directas.
 - Utilizar el Lenguaje corporal amigable.
 - No terminar nunca las respuestas aunque sean muy lentas.
 - Promover el trabajo cooperativo con sus compañeros.

A modo de conclusión, puesto que los trastornos de la conducta se están convirtiendo en uno de los motivos de consulta clínica más frecuentes durante la infancia y adolescencia, «el papel de los profesores y de los orientadores de los colegios y centros educativos es fundamental para la detección precoz y el diagnóstico» (Mardomingo, 2004). El acercamiento multidisciplinar a esta problemática es una pieza clave para no sólo detectar estos casos entre nuestros estudiantes, sino para asegurar la derivación a profesionales especializados de forma temprana, evitando consecuencias futuras negativas como el trastorno de personalidad en la vida adulta.

Una detección precoz y un abordaje terapéutico adecuado por los distintos profesionales inmersos en el proceso educativo puede ser un punto de inflexión en la prevalencia de estas patologías en el aula y demás contextos. Si aportamos a los docentes y Equipos de Orientación una formación básica de calidad, los medios adecuados y un correcto flujo comunicativo entre la escuela, la sanidad, la familia (o servicios sociales, en su caso) podremos eliminar la curva de tendencia positiva con respecto a la aparición y mantenimiento de alumnos con trastorno del comportamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Navazo, M. A. (2002). La agresividad escolar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1), 1-5.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry –AACAP– (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (10), 122-139.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología Observacional, en Arnau, J.; Anguera, M. T. y Gómez, J. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Servicio de Publicaciones de de Murcia, 125-236.
- Angulo, M. C.; Fernández, C.; García, F. J.; Giménez, A. M.; Ongallo, C. M.; Prieto, I. y Rueda, S. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Artigas, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36 (1), 68-78.
- Atienza, J. M. (n.d.). *Prevalencia de los trastornos de conducta* [en línea]. Disponible en: <http://www.paidopsiquiatria.com/TDAH/tc7.pdf> [consulta: 2011, 12 de Marzo].
- Bierderman, J.; Mick, E.; Faraone, S. V.; Braaten, E.; Doyle, A.; Spencer, T.; Wilens, T. E.; Frazier, E. y Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159, 36-42.
- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 447-457.
- Félix, V. (2007). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes* [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf> [consulta: 2011, 3 de Marzo].
- Gerard, R. (2002). *La agresividad* [en línea]. Disponible en: <http://www.apsique.com/wiki/AnorAgresividad2> [consulta: 2011, 3 de Marzo].
- Greciano, I. (2001). *Alteraciones del comportamiento en el aula* [en línea]. Disponible en: http://www.eskolabakegune.euskadi.net/c/document_library/get_file?uuid=a1a1b8cb-8317-4fcf-a492-5e4656def19f&groupId=2546067 [consulta: 2011, 13 de Marzo].
- Hill, J. (2003). Early identification of individuals at risk for antisocial personality disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 182, 11-14.
- Jara, A. B. (2009). El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (C.I.E. 10, D.S.M.IV-R Y C.F.T.M.E.A.-R 2000). *NORTE de Salud Mental*, 35, 30-40.
- Justicia, F.; Benítez, J. L.; Pichardo, M. C.; Fernández, E.; García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del compor-

- tamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 131-150.
- Mardomingo, M. J. (2004). *Detección y diagnóstico del alumnado con problemas de conducta* [en línea]. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/DERECHOS-DEBERES-CONVIVENCIA/DETECCION%20Y%20DIAGNOSTICO%20PROBLEMAS%20CONDUCTA.pdf> [consulta: 2011, 20 de Marzo].
- Miranda, A.; Jarque, S. y Soriano, M. (1999). Trastorno de hiperactividad con déficit de atención: polémicas actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. *Revista de Neurología*, 28 (2), 182-188.
- Montiel, C. y Peña, J. A. (2001). Discrepancia entre padres y profesores en la evaluación de problemas de conducta y académicos en niños y adolescentes. *Revista de Neurología*, 32 (6), 506-511.
- Moreno, F. X. (2000). Diagnóstico de los Factores de Riesgo como Recurso Preventivo de los Problemas de Conducta en el Contexto Escolar. *Revista Electrónica Convenid II*, 29-44.
- Moreno, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis Doctoral inédita, Departamento de Psicología de la salud i Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Obrero, O. (2009). Los trastornos disociales en el aula. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 37, 86-132.
- Oldham, J. M.; Skodol, A. E. y Bender, D. S. (2007). *Tratado de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: MASSON.
- Organización Mundial de la salud (2008). *Guía de bolsillo de la Clasificación CIE-10*. Madrid: Médica Panamericana.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Peña, J. A. y Montiel, C. (2003). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿mito o realidad? *Revista de Neurología*, 36 (2), 173-179.
- Raya, A. F.; Pino, M. J. y Herruezo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Educational and Psychology*, 2 (3), 211-222.
- San Sebastián, J.; Soutullo, C. y Figueroa, A. (2010). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en Soutullo, C. y Mardomingo, M. J. *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. Madrid: Médica Panamericana, 55-78.
- Sibon, A. M. (2010). Los trastornos de conducta en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-11.
- Soler, M. (2010). *Problemas de comportamiento y técnicas de modificación de conducta*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 35 [en línea] Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/MIRIAM%20SOLER%20PENA_1.pdf [consulta: 2011, 12 de Marzo].
- Steiner, H. y Remsing, L. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of*

Child and Adolescent Psychiatry, 46 (1), 126-141.

Vaquerizo, J.; Estévez, F. y Díaz, I. (2006). Revisión del modelo de alerta e

intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42 (2), 53-61.

PALABRAS CLAVE

Trastorno de la conducta, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno negativista desafiante, trastorno disocial/antisocial, registro observacional, intervención terapéutica.

KEY WORDS

Behaviour disorder, attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, antisocial behaviour, observational tool, therapeutic intervention.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

José Antonio Rabadán Rubio, Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Master en Dirección de Personal y Gestión de RR.HH., Master en Psicopedagogía Clínica y Especialista en Dirección de Centros Sociales (Comunidad de Madrid). Psicopedagogo clínico en el Hospital Virgen de de Murcia y Psicoclínica.

Líneas de investigación: Trastornos de la conducta infanto-juvenil, inmigración, educación para la salud e intervención socioeducativa.

Ana María Giménez Gualdo, Becaria de Investigación FPU del Ministerio de Educación. Diplomada en Educación Social y Licenciada en Pedagogía. Premio extraordinario fin de carrera en Educación Social, Tercer Premio Nacional al Rendimiento Académico en Educación Social y Premio extraordinario fin de carrera en Pedagogía. Master en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

Líneas de investigación: Trastornos de conducta, Violencia Escolar (Bullying) y Ciberbullying, Atención a la Diversidad.

Dirección de los Autores: *Prof. D. José Antonio Rabadán Rubio*
Departamento de Teoría e Historia de la
Educación, despacho 1.21
Facultad de Educación. Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo
Ana María Giménez Gualdo
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar, despacho 11B Facultad de Educación
Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo

Fecha Recepción del Artículo: 07. Noviembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 09. Mayo. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Junio. 2011

Fecha de Revisión para publicación. 24. Noviembre. 2011

9

A VUELTAS CON LAS POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN: PLURALIDAD, INMIGRACIÓN Y RACISMO.

(RETHINKING THE POSSIBILITIES OF INTEGRATION: PLURALITY, IMMIGRATION AND RACISM)

Alfonso García Martínez y Antonia M^a Sánchez Lázaro
Universidad de Murcia

RESUMEN

Entre los elementos causantes de las actuales situaciones de pluralismo social y cultural a escala mundial podemos encontrar algunos que son herederos de fenómenos históricos (como el de la trata de esclavos), y otros debidos a los actuales procesos de movilidad de personas y grupos (migraciones) estrechamente vinculados con la evolución de las coordenadas económicas, sociales y políticas en las que se sitúan nuestras sociedades actuales. En otros casos, incluso, ambas situaciones, que están en el origen de la presencia de personas provenientes de poblaciones y culturas diferentes en un mismo territorio, se superponen. Es evidente, pues, que incluso planteando problemáticas más o menos similares en las relaciones entre personas y grupos diversos, se hace necesario tener en cuenta las especificidades de cada situación para ajustar en las respuestas más adecuadas a los principios de respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos.

ABSTRACT

Among the causative elements of the current situations of social and cultural pluralism on a worldwide scale we can find some that are inheritors of historical phenomena (as that of the slave trade), and others owed to the current processes of persons' mobility and groups (migrations) narrowly linked with the evolution of the economic, social and political coordinates in which our current societies place. In other cases, even, both situations, which are in the

origin of the presence of persons from populations and different cultures in the same territory, are superposed. It is evident, therefore, that enclosed raising problematic more or less similar in the relations between persons and diverse groups, it becomes necessary to bear in mind the specificities of every situation to fit in the answers most adapted to the principles of respect of the democratic values and of the human rights.

1. LA PLURALIDAD SOCIOCULTURAL COMO MARCO DE REFERENCIA

En lo que afecta al marco europeo, la causa determinante de las situaciones pluriculturales ha sido la emigración a los países europeos con un alto desarrollo económico de personas y grupos provenientes de países poco desarrollados a partir de la mitad del siglo XX, sin olvidar aquellos que más específicamente lo han hecho por motivos de persecución política en sus países de origen, ni soslayar la propias migraciones endoeuropeas (en particular las que, procedentes de España, Italia, Portugal y Grecia, se realizaron en la segunda mitad de la pasada centuria), aunque ésta tuviese connotaciones específicas (por ejemplo, la previsión del retorno al país de origen). Si es cierto que, inicialmente, una gran parte de esa población emigrante se dirigía hacia las metrópolis que habían colonizado sus países de origen (Gran Bretaña, Francia, Holanda...) por razones tan obvias como el dominio de la lengua, a partir de la década de los 70, esa focalización fue desapareciendo y amplió, aunque de manera desigual, el abanico de los destinos de la inmigración.

La consecuencia ha sido una generalización de las situaciones de pluralidad social y cultural a la práctica totalidad del espacio europeo, con especial incidencia en los países de la Unión Europea, lo que en buena lógica debería servir para abordar de manera coordinada y no meramente estatal las posibles soluciones a los problemas que genera, como bien se indica en el número 17 de la revista *Droit International de la migration* (VV.AA., 2009). La lógica intercultural, por su carácter abierto y no predeterminado, sin lugar a dudas responde a la consideración de esas nuevas situaciones como elementos estructurales y no meramente coyunturales o localizados. Algo que reclama una nueva reflexión racional sobre un mundo que ha variado sustancialmente sus puntos de anclaje y aborda el futuro con demasiados lastres heredados de su pasado, en cuanto a los modos de relación entre grupos y personas con orígenes y culturas diferentes.

Para algunos autores, el panorama que traza esta situación, que pone en relación a personas provenientes especialmente de los eufemísticamente llamados países del tercer y segundo mundo, es fundamentalmente sombrío

y pone de manifiesto la existencia de una base cultural fuertemente permeable al racismo, a la xenofobia y a otras manifestaciones excluyentes de los forasteros o extranjeros. Manifestaciones que ponen en entredicho los fundamentos básicos de lo que se ha presentado ante el mundo como un modelo integrador y respetuoso de la diversidad y de los derechos de los seres humanos. Estamos hablando de la democracia occidental y sus bases universalistas de los derechos humanos. Nada más sensible en los niveles de medición social que la congruencia o incongruencia de los postulados éticos básicos de un modo de organización con las prácticas reales que se producen tanto en la sociedad civil como en las manifestaciones de las instituciones que administran el poder (IOM, 2009). Este análisis permite establecer un diagnóstico más ajustado del nivel de *democracia real* y determinar la magnitud de los esfuerzos que se precisan para profundizar en esa democracia.

Trasladado al marco educativo intercultural, estos contrastes permiten constatar la realidad de la aceptación del pluralismo que se pregona así como la importancia real de las carencias interculturales que se encuentran presentes en el conjunto de nuestras sociedades: acogida, inserción, formación del profesorado (Delpino, 2008). En efecto, una formación intercultural que no tuviese en cuenta estas dificultades representaría una ilusión ingenua y su práctica educativa sería plenamente idealista.

2. ALGUNOS ELEMENTOS DETERMINANTES

En el último cuarto de siglo estamos asistiendo a un rebrote considerable de fenómenos que habían permanecido en letargo después de la Segunda Guerra Mundial. Entre ellos, la explosión nacionalista y las prácticas racistas violentas; fenómenos que a menudo han ido de la mano y han permitido el resurgir de ideologías de pureza 'étnica' o cultural, en unos casos, o la manifestación generalizada de puntos de vista xenófobos que han permitido el establecimiento de un «racismo cotidiano» cuya expresión política ha sido el nada desdeñable sostén electoral de los grupos racistas (Silveira Gorski, 2002). La traducción de este fenómeno se ha plasmado fundamentalmente en *tres sectores*:

- a) *El económico*: provocando la desigualdad en las condiciones de trabajo cuando se trata de inmigrantes y el establecimiento de una nueva división social del trabajo (tipo de trabajo) que distingue a los trabajadores en razón de la población de pertenencia, así como en la participación diferenciada de los bienes sociales, cuando no se trate de exclusión pura y simple de su disfrute.

- b) *El cultural*: estableciendo la segregación en el sistema educativo y negando *de facto* la igualdad de oportunidades para los hijos de las minorías inmigrantes -lo que se plasma en la «infra-utilización persistente» del sistema educativo y en «el fracaso escolar» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990), así como en las pautas de relación social, por ejemplo, en lo relativo a la familia o al sexo.
- c) *El político*: mediante el establecimiento de marcos legales específicos de carácter restrictivo o la puesta en práctica de políticas discriminatorias en cuanto a los derechos de participación en la vida ciudadana y el acceso a la plena ciudadanía.

La mayoría de las explicaciones avanzadas para dar cuenta de esta situación parten de la consideración de la historicidad de los factores desencadenantes de esas dificultades interculturales, lo cual permite perfilar respuestas que contrarresten las manifestaciones perversas de las relaciones entre pueblos y culturas, y da sentido a la propuesta educativa intercultural (Grañeras y Díaz-Callejas, 2010). En nuestra opinión, son dos las tramas explicativas que permiten un acercamiento a la comprensión de las dimensiones e implicaciones de esta nueva situación caracterizada por la presencia permanente de la diversidad sociocultural en nuestros países. En primer lugar, el incremento de las desigualdades económicas a nivel mundial que ha provocado un incremento exponencial de las migraciones, especialmente hacia el Norte rico y, en segundo, en el ascenso del regionalismo, del separatismo nacionalista y del comunitarismo, entendidos como respuesta de rechazo a la uniformación universal avalada por los procesos globalizadores (Grant, 2009). En efecto, de un modo sintético, los elementos fundamentales que comporta esta situación pueden condensarse en dos formas de reacción:

1º) La negativa de muchos pueblos y culturas a aceptar un mundo estructurado de forma unificadora y homogénea para toda la humanidad. Unificación que se llevaría a cabo desde los centros de decisión occidentales sobre tres presupuestos básicos que reflejan la propia opción mayoritaria del Occidente rico:

- a) El capitalismo como única forma de organización de las relaciones económicas a escala mundial.
- b) La persistencia o, en su caso, instauración de sistemas estatales de carácter nacional (democracia de la identidad).
- c) La aceptación de una ‘cultura mundial’ apoyada en la tecnología moderna, en una red informativa globalizadora y en un sistema

educativo de alcance universal, bajo el control de sus mismos promotores.

Partiendo de esta opción, se pretende configurar una nueva cultura ‘universal’ sin tener en consideración los procesos que permiten la transición y la evolución de las culturas específicas, sus potenciales modos de inserción en contextos más amplios o su propia visión de cómo proceder para insertarse en ese camino ‘universalista’ (Tenti, 2008). La consecuencia ha sido que esta mundialización ha sido apreciada, no sin razón, como un proceso de homogeneización universal de corte neocolonialista, y cuyos efectos niveladores se han situado sobre la plataforma unilateral de una cultura precisa, en vez de ser la manifestación de un nuevo marco de relaciones interculturales justo, respetuoso y abierto al contraste y la negociación sin condiciones entre las partes.

Por esas razones, este modelo de universalismo ha sido tachado de ‘imperialismo cultural’; porque un planteamiento intercultural, cualquiera que sean sus dimensiones, no puede considerar como válidos en exclusiva los parámetros de medida cultural que son inducidos por la valoración emanada de una cultura concreta. Esto es, una visión intercultural que tenga en cuenta la complejidad, no puede sostenerse sobre la idea de un foco en torno al que ha de configurarse la nueva situación, los presupuestos y la visión particular de la cultura mayoritaria o hegemónica, que es el meollo de todo planteamiento etnocéntrico de las relaciones interculturales (Casanova, 2011). Lo que supone decir que su relación con otras culturas ha sido impositiva, cuando no directamente fagocitaria, por lo que no son de extrañar las reacciones suscitadas en determinadas culturas, algunas de ellas bajo la forma de fuertes repliegues sobre sí mismas con profundos rasgos arcaizantes y culturalmente autárquicos, como ha sucedido en el renacer de los fundamentalismos en tanto que retorno a la comunidad idealizada, a lo privado mitificado y a la ‘etnia’ esclerotizada.

Por otra parte, este proceso globalizador no afecta ni incluye a todos los factores existentes sobre el planeta, sino que procede de manera selectiva y excluyente, universalizando solamente aquellos aspectos de la realidad que interesa a quienes tienen el poder para realizarlo (Elosua *et al.*, 1994); lo que resalta aún más si cabe su carácter de manipulación homogeneizadora. El hecho es que no ha generado, por sí mismo, una mayor capacidad de interrelación cultural o grupal -lo que sería propio del ‘ecumenismo’ basado en relaciones de igualdad, reciprocidad e intercambio-, y sí el establecimiento de nuevos sistemas de dominación más sofisticados y carentes de todo control democrático. Lo que se ha puesto de manifiesto es que este proceso universalista no sólo no se ha planteado asumir completamente los diversos hechos culturales implicados, sino que ni siquiera ha procedido al

establecimiento de los canales comunicativos de entendimiento y respeto precisos para avanzar en su consecución, salvo que las imposiciones *manu militari* sean consideradas bajo ese prisma. En esas condiciones no es de sorprender que, junto a sus victorias y éxitos, este modelo universalista haya generado nuevas y profundas reacciones negativas como las que pasamos a explicar a continuación.

2º) La exaltación de los particularismos culturales como respuesta a esa homogeneización forzada del conjunto del planeta ha sido la segunda forma de reacción, reforzándose las tendencias proclives al surgimiento de un nuevo localismo, en las que la recuperación de la 'identidad' específica (cultural, religiosa, grupal, sexual...) es revalorizada frente a cualquier pretensión globalizadora. Una reacción que, en todo caso, puede orientarse por dos vías principales bien distintas (García y Sáez, 1998):

- a) Una orientación *positiva*, sostenida por la conciencia de la identidad común de un grupo de personas formada a partir de su propia herencia cultural: lengua, religión, región, etc. Identidad que ha sido vivida y manifestada como un elemento positivo y enriquecedor de sí misma y del conjunto de la especie humana y que se asocia con otras dos características relevantes: el respeto de las otras identidades y la posibilidad de vivir y disfrutar de la diversidad como partes de un todo orgánico, admitiendo que, de hecho, toda la cultura no es otra cosa que un precipitado histórico donde se concentran aportaciones y logros de muchas culturas diferentes.
- b) Una orientación *negativa*, exclusivista y que rechaza el respeto del resto de identidades presentes. Esta perspectiva concibe la unidad como resultado del sometimiento de los demás y no como un proceso orgánico, o, lo que viene a ser lo mismo, la búsqueda de la identidad propia se transforma en una tarea inalcanzable ya que esta misma identidad se ha ido modificando tanto por la acción cultural interna de cada pueblo como por sus interacciones con otros pueblos. Una concepción que, en parte, hallamos en el núcleo mismo de ese universalismo que se rechaza. Como Giroux (1992) puso de manifiesto, una vez desaparecido el peligro representado por el 'comunismo' del Este, los neo-conservadores occidentales han concentrado sus baterías para acabar con las concepciones que sostienen el interculturalismo (Soriano, 2009). El objetivo parece ser el de aferrarse a los 'valores' del pasado sacralizando los aspectos culturales más refractarios a la evolución cultural, con lo que la base del 'fundamentalismo' queda establecida, sea éste de tipo islamista o de corte neoliberal.

De este modo, la paradoja que se produce en *esta interpretación* unilateral del universalismo reside en que en vez de contribuir a la disolución de las diferencias religiosas, lingüísticas y culturales, ha reafirmado las identidades de los pueblos y las culturas provocando la aparición de conflictos violentos y exclusivistas, estimulados no pocas veces por los mismos defensores de ese tipo de universalismo. A partir de ahí es imposible que se materialicen los dos elementos que hacen viable la existencia de una sociedad culturalmente diversificada: la aceptación de vivir junto a otras identidades y pueblos y el sentimiento de formar una unidad más amplia con ellas y ellos (Mouritsen, 2009).

Bajo estos presupuestos, no son las identidades las que desaparecen, sino los factores que permiten que identidades diversificadas estén en condiciones de compartir un mismo espacio geográfico y social. En ellas, la supervivencia cultural de un determinado grupo humano significa la liquidación (incluso física) del otro, percibido como incompatible. La violencia resulta ser entonces la expresión de la transformación de las identidades positivas y enriquecedoras en otras de signo contrario y fragmentado. No obstante, a pesar de resultar el elemento más vistoso, no son las diferencias culturales el obstáculo más importante en las relaciones entre poblaciones diferenciadas. Únicamente pueden llegar a ser determinantes si se combinan con otros factores menos adjetivables como 'culturales', como los representados por el poder económico o político, y con factores *simbólicos* (representaciones, prejuicios, estereotipos, etc.) que subyacen al proceso de estructuración de la propia identidad y a la dinámica de las relaciones intergrupales (Lorreyte, 1988).

De acuerdo con Memmi (1982), estos factores *simbólicos* adquieren un significado especial y un grado de funcionalidad altísimo en esos períodos de crisis de las relaciones intergrupales, dado que es entonces cuando los mojes de referencia habituales (valores, sentido de la vida, aspiraciones, lealtades, etc.) desaparecen y se genera un malestar difuso que permite el renacer de los viejos demonios que permiten que esa inquietud adquiera una forma concreta: la del racismo, la xenofobia y la intolerancia. Lo que hasta entonces se consideraba como normal se ve ahora como anormal, y al vecino como un peligro inminente para la propia supervivencia. En ese contexto, la nueva valoración de las diferencias (sean o no reales) conduce a la identificación de los chivos expiatorios que, legitimando la agresión, hagan retornar a la normalidad ('lo de antes') las condiciones de vida de los agresores.

3. EL IMPACTO DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

La presencia de los «otros» en el interior de nuestros países es el segundo gran eje en el que se sustenta el argumento explicativo de la actual situación. Una situación que tanto puede alentar la perspectiva intercultural como suscitar graves crisis en las relaciones socioculturales de las distintas poblaciones, en especial de autóctonos e inmigrantes extranjeros, sobre todo cuando se procede a la construcción social de la inmigración como un problema (Alvite, 1995) que sirve de pasto a discursos racistas y xenófobos. Así, el discurso conservador sobre la inmigración, basado en un supuesto e irreal 'umbral de presencia' de ésta más allá del cual suscitaría el rechazo de la población autóctona, se produce incluso cuando los inmigrantes no representan cuantitativamente un segmento de población relevante en proporción a la población mayoritaria (como ha sucedido en nuestro país), es decir, sin que represente un serio factor de desequilibrio cuantitativo de la población de un determinado país. La diferencia fundamental que presenta el carácter actual de las migraciones respecto de otros procesos migratorios anteriores estriba en dos rasgos que, a nuestro entender, son altamente significativos:

a) En primer lugar, que la emigración se ha convertido en un hecho social de tipo estructural, lo que impide considerarlo como un problema que tenga solamente repercusiones sectoriales o se restrinja a su dimensión económica, como ha planteado Lucas (1994, 129):

«La inmigración no es un fenómeno externo, poco influyente en la evolución de las estructuras políticas y sociales de los países receptores de la inmigración, sino que constituye un proceso social complejo que da lugar a modificaciones y a problemas que afectan a muy diversos órdenes en la sociedad que la recibe. Además, desde el punto de vista internacional, la inmigración es casi un nuevo estado de la población mundial, que se presenta, hoy como nunca, casi en permanente disposición de movimiento, un fenómeno de movilidad social global que, además, afecta de forma cada vez mayor a la geopolítica mundial y a la economía internacional».

Lo que está en perfecta consonancia con los presupuestos del universalismo que hemos mencionado anteriormente y que pone en cuestión al menos uno de sus componentes, esto es, la consideración de la ciudadanía en el interior de los Estados nacionales y las bases de su configuración ante el proceso migratorio. De este modo, la globalización (Stavenhagen, 2007), ha estimulado fuertemente el desarrollo de las migraciones internacionales, a una escala jamás vista antes en la historia contemporánea de la humanidad, al igual que sucede con la circulación de capitales y de información. Con la salvedad de que el tratamiento dado a la circulación de capitales, de

mercancías y de información no es el dispensado a la circulación de los trabajadores y sus familias.

b) En segundo lugar, y estrechamente relacionado con lo anterior, la nueva inmigración tiende a convertirse en población residente definitiva, es decir, en población que se establece con carácter permanente en el país de acogida, frente a la temporalidad que presidía buena parte de los anteriores procesos migratorios históricos (con la notable excepción de las sucesivas oleadas que confluyeron en la constitución de los Estados Unidos de América del Norte). Así fue reconocido por el *Informe de Expertos para de las Comunidades Europeas* (1990, 5) al sostener que:

«La inmigración, que en un principio encontraba su motivación en el trabajo y se consideraba como un fenómeno de corta o media duración, ha cambiado profundamente de naturaleza con las agrupaciones de familia y la llegada de refugiados y de solicitantes de asilo. Por otra parte, los lazos con las antiguas colonias han contribuido, en particular en el caso de Francia y del Reino Unido a crear flujos migratorios intensos y de tipo particular. Así, la inmigración se ha hecho en gran medida permanente o de larga duración, lo que ha dado lugar, entre otras cosas, a una segunda y a una tercera generación de «inmigrantes» y ha creado perspectivas, exigencias y problemas nuevos frente a los cuales la aceptación de la sociedad y la preparación de las instituciones no siempre han sido rápidas y adecuadas».

El proceso intercultural precisa, pues, de la igualdad de derechos para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su procedencia cultural o grupal, pero siendo plenamente conscientes de que se parte de una situación claramente desigual forjada en un preciso contexto socioeconómico. Dicho proceso requiere asimismo que se dé la comunicación y el intercambio entre las diversas culturas y sus modos de representación simbólicos de ese tipo de relaciones (García, 2009). No se trata, por tanto, de un intercambio que excluya o soslaye la existencia del conflicto social, sino de un modo de relación que abandona las manifestaciones excluyentes y violentas como fórmula de resolución de tales conflictos.

La presencia de elementos culturales diferentes, que incorporan los sujetos inmigrantes, se ha convertido en el objetivo esencial del resurgir del racismo, y es bajo la cobertura del sesgo culturalista de ‘incompatibilidad cultural’ como se muestra el nuevo rostro del racismo. Por ello, no resulta descabellado decir que las nuevas formas de racismo están estrechamente vinculadas a la inmigración, que se convierte así en la destinataria del discurso de la intolerancia, la discriminación y el rechazo en tanto que ‘refractoria a la integración cultural’.

4. INMIGRACIÓN, RACISMO Y CAPITALISMO

Desde una perspectiva histórica, las inmigraciones actuales han sido estimuladas y fomentadas, en el marco europeo occidental, por los propios países receptores para compensar sus necesidades de mano de obra. En efecto, el desfase temporal que se produjo en las últimas décadas entre los ciclos de desarrollo demográfico y las correspondientes al desarrollo económico en la mayoría de los países de Europa Occidental supuso el establecimiento de potentes corrientes migratorias que venían a cubrir el déficit de trabajadores en los países más desarrollados económicamente. Inicialmente estas corrientes arrastraron a trabajadores de los países del Sur de Europa y, ulteriormente, del Este europeo, Turquía y África. El nivel de la situación de desarrollo económico de estos países, por su parte, facilitó el proceso migratorio (Sutcliffe, 2006).

Sin embargo, este fenómeno social y demográfico es presentado por las tendencias conservadoras del racismo institucional como una ‘invasión’ de los inmigrantes, como si tales trabajadores sólo cumpliesen una función económica y social parasitaria y gravosa para el país de recepción y sus habitantes. De modo especial, cuando el proceso migratorio no responde ya solamente a los intereses productivos de los países europeos, sino que entran en juego las propias necesidades y aspiraciones de los inmigrantes, aunque esas condiciones de vida estén muy alejadas de las que gozan la mayoría de los autóctonos. Por el contrario, tal y como admiten algunos de los más ilustrados economistas capitalistas, la inmigración es un componente funcional imprescindible a la marcha del capitalismo (Galbraith, 1992, 46). Desde este punto de vista, los inmigrantes suponen una parte constitutiva de lo que este autor denomina la «subclase funcional» para satisfacer las necesidades del sistema capitalista. En consecuencia y debido a esta funcionalidad, los inmigrantes representan una necesidad para el funcionamiento actual del sistema económico capitalista en los países desarrollados y forman una parte constitutiva del proceso económico general contribuyendo a la mejora del nivel de vida de la comunidad más favorecida. Como sostiene Habermas (1993), aunque las ventajas y beneficios obtenidos por la inmigración no generen un derecho individual para inmigrar, sí reclama, compensatoriamente, a las sociedades europeas una amplia generosidad respecto de los inmigrantes que no sólo tenga en cuenta las necesidades internas de tipo económico sino también las necesidades de los inmigrantes. Globalmente, la inmigración resulta beneficiosa para el conjunto del sistema capitalista (Recio et al., 2006) en todas sus vertientes.

Por un lado, *para los países emisores* representa fundamentalmente una válvula de escape para la presión del mercado de trabajo interior así como la posibilidad de sanear su balanza de pagos mediante la recepción de

las divisas que los emigrantes envían a sus familias. Por otro, *para los países receptores* se trata, en general, de una mano de obra barata, sin derecho a percibir subsidios, que supone un escaso coste en bienes y servicios, además de muy ahorradora, flexible, movable y reductora del conflicto de clases, siempre y cuando su trabajo sea legal; si es ilegal, los beneficios netos para los empleadores son aún mayores. En consecuencia, el capitalismo no excluye a los trabajadores inmigrantes del sistema económico, sólo intenta controlarlos en una posición subordinada de dependencia y marginación. Función para la que el racismo, en sus distintas variantes, le resulta útil.

Con ello el racismo puede ser funcional para el capitalismo en tanto que justifica la consideración de los inmigrantes como simple fuerza de trabajo que se sitúa además en condiciones asimétricas (peores condiciones de trabajo y salarialmente barata) respecto de los trabajadores pertenecientes a la población mayoritaria y no racializada. Pero al mismo tiempo, contribuye a la difusión social de mitos y representaciones que poco o nada tienen que ver con la realidad económica, y que, de tener el eco suficiente, alimentan el rechazo y el enfrentamiento entre las poblaciones autóctonas e inmigrantes. Tal es el caso del estereotipo racista europeo más difundido en torno a los inmigrantes, en cuanto que éstos entran en disputa con los ciudadanos europeos por las riquezas que poseen o que ocupan sus puestos de trabajo (Soriano, 2011).

Como oportunamente ha puesto de manifiesto Solé (1995, 42), la aparición de los prejuicios raciales se produce en «la medida en que el sujeto diferente empieza a ser percibido como agente potencial de amenaza de intereses y de identidades.» Por tanto, propuestas como las del cierre de fronteras a los inmigrantes con el objeto de disminuir el paro de los autóctonos son una falacia capciosa respecto de la realidad económica de los países receptores de inmigrantes. Como indican Bandrés, López Garrido, e Ibáñez Castresana, (1994, 57), su inviabilidad es puesta claramente de manifiesto por dos razones en especial:

«La primera consiste en que se ha comprobado que en las sociedades desarrolladas pueden coexistir un alto índice de paro y una necesidad de personal no cualificado que no se puede cubrir con la oferta interna; la otra nos viene dada por la evidencia de que la mera prohibición de entrada no disuade al inmigrante de iniciar su periplo, sino que simplemente lo convierte en ilegal, con lo cual queda sumido frecuentemente en la marginalidad y el desamparo, a merced de los especuladores. Los cupos no sirven cuando las fronteras son permeables».

Y menos aún cuando tal permeabilidad es funcionalmente beneficiosa a la marcha del sistema económico. Queda así de manifiesto la función

ideológica del racismo, como sostén de la desigualdad social y cultural entre los seres humanos, potenciando lo que se ha denominado *estatuto de 'ciudadanía limitada'* para los inmigrantes y las minorías de ciudadanos racializados. Esto representa la reintroducción de la vieja contradicción europea entre igualdad formal e igualdad real bajo otras condiciones, ya que «las políticas restrictivas, discrecionales y policiales de los gobiernos europeos en políticas de inmigración contradicen las políticas de respeto de los derechos humanos que promulgan continuamente las instituciones políticas de esos estados.» (Silveira Gorski, 1994, 55). De este modo, cuando hablan de la inmigración, los discursos de la economía liberal y de los derechos humanos contradicen su propia lógica: libertad de mercado de trabajo y universalismo de los derechos quedan puestos en sordina cuando se refieren a los inmigrantes. A pesar de ello, nunca como en nuestra época, como ha dicho Bobbio (1993), han sido puestos en cuestión los tres componentes más importantes de la desigualdad entre los seres humanos, el sexo, la clase social y la «raza».

De este modo, el nuevo racismo, sea que se manifieste por medio de sus argumentos culturalistas sea que lo haga a través de razones de orden económico (Barker, 1981), sigue moviéndose en el marco del establecimiento de una *jerarquía inventada* e inexistente, ya se trate del orden socio-cultural (pertenencia a culturas históricas distintas) ya del biológico-natural (pertenencia a una supuesta «raza»), que recubre todas las formas de intolerancia, de discriminación, explotación y de rechazo del otro (García, 2004). Pero es precisamente este irracionalismo lo que dificulta la tarea de eliminarlo por medios racionales y lo que pone obstáculos a las intervenciones educativas tendentes a su eliminación. Como indica Habermas (1989), el resurgir del racismo se puede hallar siempre en la apelación a la recuperación de esa identidad fantasmagórica que niega la aceptación de las diferencias como elemento previo al establecimiento de la solidaridad entre los seres humanos.

En esta situación, contribuir a poner de manifiesto los mecanismos ocultos del fenómeno racista, sea éste viejo, nuevo o mixto, supone poder contar, entre otros instrumentos, con una educación intercultural en la que el elemento central lo ha de constituir una pedagogía concienciadora (Freire, 1990) que permita a los alumnos reconocer los mecanismos psicosociales que explican la aparición del etnocentrismo y la xenofobia: lo que supone adquirir una comprensión amplia de su contexto y una distancia crítica que les capacite para no aceptar estos fenómenos como 'naturales', y situarse críticamente respecto de las propias bases culturales. El objetivo de esta educación intercultural, no sería otro que adquirir una capacidad de apertura al mundo tal que se eliminen los mecanismos de la exclusión en todas sus dimensiones y permita a los sujetos situarse en una relación con los otros dis-

tinta de la que configuran el miedo y el sentimiento de amenaza a la propia identidad que estimulan el racismo.

5. EL PAPEL DE LAS IDENTIDADES EN LA RELACIÓN INTERCULTURAL

La disyuntiva que se plantea en este terreno es clara: o bien se endurecen las diferencias, interrumpiendo cualquier proceso comunicativo, o bien se potencia la capacidad de comunicación intercultural y se abren las puertas a las posibilidades transculturales. Lo que ha sido subrayado por Roig Ibáñez (2006) al indicar que la asignación al estatuto de la diferencia lleva a la negación de la individualidad respecto de la referencia grupal, ya que se impide al individuo ser o comportarse de modo distinto del que esa diferencia le condiciona. Por ello la exacerbación de las diferencias puede acabar alimentando el rescoldo del racismo y de la xenofobia y la segregación, ya que se intenta presentar las diferencias entre grupos humanos como si fuesen solamente de naturaleza cultural: cuando se procede a in-crustar a un individuo en un estatuto cultural diferenciado se le está encarcelando en su propia cultura y limitando radicalmente su relación con personas pertenecientes a otros grupos culturales, impidiendo su comunicación, su mezcla y, en su caso, el ir más allá de los propios límites culturales.

Por esta razón es preciso distinguir claramente entre *respeto* a la diferencia y *asignación* a la diferencia. Mientras el primero ha de implicar la premisa de que a nadie se le fuerza a cambiar sus estilos y preferencias vitales y culturales, la segunda plantea el bloqueo tanto de cualquier posibilidad de auto-configuración personal y social como de plantearse la opción de modificar sus parámetros culturales originarios, con lo que se niega, por tanto, el cambio y la evolución personal y cultural. La propia evolución cultural de la especie humana ha mostrado que eso es inevitable: todas las culturas evolucionan y se influyen, en mayor o menor grado, entre sí. En la práctica social, ello ha originado no pocas confusiones en torno al papel del llamado 'relativismo cultural'. Bajo el influjo del funcionalismo, comenzó a aceptarse la legitimidad de la diversidad cultural y la existencia del pluralismo cultural. Así, para Taguieff (1995, 154-155), «el relativismo cultural parecía ser capaz no sólo de impedir definitivamente la desvalorización de las culturas extranjeras a las del sujeto, sino también de transformar en juicios positivos sobre la diversidad cultural las actitudes devaluadoras del principio».

Sin embargo, muy pronto dicha aceptación de la diversidad cultural ha venido a significar que cada cultura había de restringir su actuación a su propio espacio y no abandonarlo bajo ninguna circunstancia. Este ha sido el modelo que se ha presentado a sí mismo como culturalmente *relativista*, es

decir como una concepción estática de las culturas, al menos en cuanto a su mutua relación se refiere. El tránsito que se produce es el que conduce de la reivindicación de la *desigualdad* a la absolutización de la *diferencia*, considerada además como aquel derecho que impide la mezcla o la fusión cultural. El derecho de cada cultura a la supervivencia representaba, pues, una asignación a la diferencia, ya que sus posibilidades de crecimiento se veían limitadas a lo que Juliano (1993) ha llamado el *desarrollo por separado*, y que ha establecido, en el terreno de las relaciones interculturales una doble alternativa claudicante: o *asimilación a otra cultura* (generalmente la mayoritaria) o *permanencia en los límites* de la cultura propia de origen. La consecuencia lógica de esta esclerosis cultural sólo puede ser o el miedo a la desintegración de la propia cultura (y su consiguiente defensa) o su rechazo, para ser aceptado en el seno de otra formación cultural (García Fernández y Goenechea, 2009). Una disyuntiva que socialmente ha mostrado su operatividad y su fracaso más estrepitoso en los ejemplos sudafricano (*apartheid*) y norteamericano (segregacionismo).

Desde esta apreciación del relativismo cultural, que adquiere su última y más acabada configuración en la propuesta del *multiculturalismo*, se fijan los límites de cada cultura como si fuesen inmutables (bajo la justificación aparente o real de respetarlas) y a condición de no abandonar nunca su propio espacio, lo que se legitima no es el desarrollo cultural ni, por descontado, el contacto intercultural basado en condiciones de paridad a través de la relación comunicativa. Lo que se garantiza no es otra cosa que la consolidación de las desigualdades culturales de partida y la interferencia de cualquier comunicación posible. Aquí la inmutabilidad de los caracteres biológicos se ve reemplazada por la invariabilidad de los rasgos culturales que identifican a cada grupo humano y su cultura. La mutación o, como diría Taguieff, 'metamorfosis' (García, 2004) actualizadora del racismo queda, pues, consumada en este tránsito plasmado en el cambio de disciplina científica que le presta cobertura. Hemos pasado de la biología a la antropología. Aquí el argumento central no reside ya en la defensa de la 'pureza racial', sino en el mantenimiento y prevención de cualquier tipo de contagio de la 'cultura auténtica', una vez más, identificada con la cultura occidental blanca.

La valoración de las aportaciones de cada cultura así como de su potencial innovador para los seres humanos sólo tiene sentido si puede apreciarse en su dinámica comunicativa intercultural ya que cada una de ellas incorpora el conjunto de respuestas que han tenido éxito ante los interrogantes de las comunidades que son sus depositarias (Ruiz Vieytez, 2009). Nunca en su aislamiento y cerrazón es posible alcanzar una valoración socialmente enriquecedora. Una apreciación que se limitase a ello no sobrepasaría el subjetivismo estético de individuos aislados. Solamente que esa situación no simplifica sino que, muy al contrario, hace más complejo el análisis y la ac-

tuación de quienes, como los protagonistas del sistema educativo, están obligados a entender de la transmisión cultural: especialmente cuando ésta ha representado un espacio de reproducción monocultural, siempre que no haya sido encargada de diseñar la uniformización de las culturas consideradas como inferiores en el marco de la dominante.

Pero esta lectura del relativismo cultural, que se identifica en buena medida con lo que plantea el *interculturalismo*, y que implica el reconocimiento (y una forma específica de la interacción social) entre culturas diferentes representa, al parecer, la única opción posible para la integración cultural y la búsqueda de nuevos marcos de racionalidad dialógica entre los únicos que son realmente portadores de cultura: los grupos e individuos humanos. Sin embargo, esa opción no deja de lado la ambigüedad y las dificultades que tal proyecto representa. Las dificultades que experimentan todos los sistemas educativos para resolver el dilema entre integración y asimilación es un reflejo de lo que se plantea en el más amplio campo de lo social, y aquellas dependen en buena medida de las respuestas que el conjunto de la sociedad dé a sus propias contradicciones y exigencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvite, J.P. (1995). Racismo e inmigración, en Alvite, J.P. (Coord.) *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Tercera Prensa, 31-60.
- Bandrés, J. M.; López Garrido, D. e Ibáñez Castresana, R. (1994). *Xenofobia en Europa: Instrumentos jurídicos contra el racismo*. Madrid: Editorial Popular.
- Barker, A.J. (1981). *The New Racism*. Londres: Routledge.
- Bobbio, N. (1993). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en SEC, 90, 1813 final*. Bruselas, 28 de Septiembre.
- Delpino, M.A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.
- Elosua, M. R. et al. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- Freire P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galbraith, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, A. (2004). *La construcción socio-cultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García, A. (2009). *El diálogo Intercultural*. Murcia: Editum Ágora.
- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Londres: Routledge.
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social: La Educación Intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización, en Soriano E. (Coord) *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: Editorial Popular, 211-230.
- Grañeras, M. y Díaz-Callejas, P (2010). Hacia unas políticas educativas inclusivas: el binomio integración-educación intercultural, en Besalú X. y López, A. *Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de : complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1993). *Alemania y la 'fortaleza' Europa*. El País, 15-7, 4-6.
- IOM (2009). *Introduction to Basic Counselling and Communication Skills: IOM Training Manual for Migrant Community Leaders and Community Workers*. Ginebra: IOM.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Lorreyte, B. (1988). *Presse et inmigrés en France*. CIEMI, Mai-Juin, 165-166.
- Lucas, J. de (1994). *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia*

- frente a una sociedad plural. Madrid: Temas de Hoy.
- Memmi, A. (1983). Racismo y odio del otro. *El Correo de la Unesco*, Noviembre, 11-13.
- Mouritsen, P. (2009). The culture of citizenship. A reflection on civic integration in Europe, en Zapata-Barrero, R. (Ed.) (2009). *Citizenship policies in the age of diversity. Europe at the crossroads*. Barcelona: CIDOB, 23-36.
- Recio, A. et al. (2006). Migraciones y mercado laboral. *Revista de Economía Mundial*, 14, 171-193.
- Roig Ibáñez, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. : Díaz de Santos.
- Ruiz Vieytez, E.J. (2009). Citizenship, democracy, and the State of identity: reinterpreting the relationship in new contexts of diversity, en Zapata-Barrero, R. (Ed.) *Citizenship policies in the age of diversity. at the crossroad*. Barcelona: CIDOB, 87-102.
- Silveira Gorski, H.C. (2002). Los Centros de Internamiento de Extranjeros y el futuro del Estado de derecho. *Mientras Tanto*, 83, 93-102.
- Solé, C. (1995). El resurgir del racismo. *Sistema*, 126, 41-52.
- Soriano, E. (2009) *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla
- Soriano, E. (Ed.) (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: La Muralla.
- Stavnhagen, R. (2007). *La cuestión étnica*. México, D.F.: Colegio de México.
- Sutcliffe, B. (2006). The Path of the Sea: Human Migration Across de Western Mediterranean. *Revista de Economía Mundial*, 14, 121-169.
- Taguieff, P. A. (1995). Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo, en Alvite, J.P. (Coord.). *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Tercera Prensa, 143-204.
- Tenti, E. (2008). Universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas, en E. Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla, 21-48.
- VV.AA. (2009). Législations relatives à l'immigration légale dans les 27 Etats membres de l'UE. *Droit International de la migration*, 17. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones (IOM).

PALABRAS CLAVE

Integración social, inmigración, minoría étnica, interculturalismo, derechos humanos.

KEY WORDS

Social Integration, Immigration, Ethnic minority, Interculturalism, Human Rights.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Alfonso García Martínez es Doctor en Pedagogía y en Filosofía. Profesor Titular en de Educación de la Universidad de Murcia, imparte la disciplina de «Educación Intercultural y racismo», y Director del Grupo de Investigación «Educación, calidad de vida y desarrollo». Es Director del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Murcia. Ha publicado, entre otros, el siguiente libro: *La interculturalidad. Desafío para la educación* (Editorial Dykinson, Madrid, 2007).

Antonia M^a Sánchez Lázaro es Doctora en Pedagogía. Actualmente es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación, donde imparte la disciplina de «Educación, Cooperación y Desarrollo», e Investigadora del Grupo de Investigación «Educación, calidad de vida y desarrollo». Ha publicado, entre otros títulos: «Multiculturalidad e interculturalidad». En A. García y A. Escarbajal (Dirs.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad* Ed. Abecedario. Badajoz, 2009. 23-41.

Dirección de los autores: Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación. Universidad de Murcia
(España)
Campus de Espinardo. 30100 –Murcia
E-mail: alfonso@um.es.
amsanchez@um.es.

Fecha Recepción del Artículo: 09. Julio. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 31. Enero. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 11. Marzo. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 09. Diciembre. 2011

10

PARADIGMA ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMPETENCIALES. ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA VARIABILIDAD EN LA PERCEPCIÓN DE HABILIDADES COMPETENCIALES DE 40 ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FASE DE FORMACIÓN INICIAL

(STRATEGIC PARADIGM FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES SKILLS. DESCRIPTIVE STUDY ON VARIABILITY IN THE PERCEPTION OF COMPETENCES SKILL OF 40 PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN PRESERVICE TRAINING)

Pere Blanco Felip, M. Carmen Jové Deltell Y Joaquín Reverter Masia
Universitat de Lleida

RESUMEN

La calidad educativa de los centros de hoy depende del nivel de competencias adquirido por sus educadores (Perrenoud, 2002). En este sentido, debemos apostar por un equipo humano formado por sujetos que sepan superarse permanentemente, aptos para ejercer tareas dinámicas y cambiantes y que compartan alternativas para crecer en todos los sentidos. Más todavía, debemos apostar por profesionales capaces de identificar y dominar los procesos que se deben realizar actuando con decisión y responsabilidad. La adquisición de competencias comporta aptitud y actitud para utilizar conocimientos, más concretamente, habilidades y valores, de manera interdisciplinaria, transversal e interactiva en contextos y situaciones que requieren la intervención de contenidos vinculados a las diferentes áreas del currículum (Lleixà, 2007), sin exclusividad, en este caso, del área de Educación Física. Presentamos una propuesta metodológica, el «Paradigma Estratégico para el desarrollo de habilidades competenciales», cuya ejecución implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

El estudio se ha llevado a cabo en la Universidad de Lleida con 40 alumnos de tercer curso de la asignatura «Educación Física y su didáctica». Se pretende valorar el impacto que provoca la implementación del programa «Paradigma estratégico para la adquisición de habilidades competenciales» sobre sus propias percepciones competenciales intrapersonales, antes y después de la aplicación de dicho programa.

ABSTRACT

The educational quality of schools today depends on the level of competencies acquired by educators. We must focus on the human team, a team made of members that are capable of training and constantly improving their practice, a team that is ready to perform dynamic, changing tasks and whose members share alternatives for resolving all sorts of situations. Even more, they must be able to define and master the processes that they must perform, acting decisively and responsibly, paying attention less to what people might say and more to their own ability to execute, rectify and improve. Acquiring competencies means working on contents, but not exclusively; rather it also means working on the aptitudes and attitudes for using this knowledge, and even more importantly on strategically using skills in an interdisciplinary, transversal and interactive way in different contexts and situations. In this article we present a methodological proposal, namely the *Strategic Paradigm for Developing Competency Skills*, which ensures attainment of the curricular goals revolving around the skills based on learning how to be and act, learning how to think and communicate, learning how to discover and take initiative, and learning how to peacefully coexist and inhabit the world. Implementation of this model involves understanding, reflection and discernment, bearing in mind the social dimension of each situation not to store more contents but to be strategic and develop competency skills which will consequently increase knowledge, enhance performance, demonstrate attitudes and internalise values.

INTRODUCCIÓN

Hablar de competencias en Educación Física es hablar de implicación y de compromiso para que dicha educación sea también integral y no se centre exclusivamente en el desarrollo de las capacidades físico-motrices. Ya no se debe pensar en transmitir para acumular o en repetir para mejorar, sino de desarrollar habilidades para lograr, mediante la excusa de la actividad física, la adquisición de aquellas competencias imprescindibles para ser, hacer, aprender y convivir en el mundo (Alberici y Serreri, 2005: 26).

Para que estas competencias tomen cuerpo y resuelvan expectativas, los docentes, también los de Educación Física, tenemos las obligaciones de conocer las directrices que regulan los nuevos sistemas educativos, tanto las políticas educativas como las nuevas propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas. A partir de aquí, debemos preguntarnos qué competencias son necesarias para afrontar con calidad los retos culturales, sociales y laborales en la segunda década del siglo XXI.

Si tomamos como punto de partida el informe Delors (1996), podemos observar que se pone de manifiesto la necesidad de buscar un equilibrio en-

tre aprender a conocer, hacer, convivir y ser. Para Monereo y Pozo (2007) saber no es simplemente poseer conocimiento, sino también saberlo utilizar. Hacer sin actuar es poner en práctica una acción sin proyectar los sentidos ni encadenar procesos afines, mientras que saber actuar predispone a un conjunto de acciones donde la ejecución de cada una depende del desempeño de la totalidad (Le Boterf, 1994). Saber hacer no es saber imitar, es saber y actuar al mismo tiempo (Tejada, 2005).

Actualmente y con la adaptación de las nuevas titulaciones al espacio europeo de educación superior, tenemos la ocasión de mejorar la educación integral de nuestros alumnos orientando nuestras acciones hacia el desarrollo de habilidades competenciales. El trabajo por competencias provoca un desplazamiento de las intenciones educativas; no se trata de adquirir y sumar conocimientos, sino de ser capaz de ponerlos a prueba en situaciones concretas que lleven a los alumnos hacia el ajuste social mediante un desarrollo de las capacidades personales según afirman Gaskins y Elliot (1999). También afirman que las habilidades sobrevienen de procedimientos aprendidos y automatizados que, posteriormente, se aplicarán de manera inconsciente, produciendo rutinas cognitivas que facilitarán la adquisición y la asimilación del conocimiento. Si estas rutinas se utilizan con eficacia, podremos hablar de *destrezas* (Riera, 1989; Ruiz, 1994).

Por otra parte, la inclusión de competencias básicas en el currículum escolar pretende que éstas sean alcanzadas mediante objetivos educativos propios de cada área o materias. Como indican diferentes autores, Palacios, Marchesi y Coll (2006), trabajar las competencias en los entornos educativos, facilita la movilización de los conocimientos, aplicarlos en diversas situaciones, poseer un conocimiento funcional y activar los más relevantes para afrontar las situaciones que se van dando en las diversas situaciones del contexto. Si bien en la actualidad el impulso de las competencias está actualizando los programas educativos de vanguardia, es necesario un modelo de intervención que indique un itinerario claro para la adquisición de habilidades competenciales. Sin una propuesta para que los docentes se impliquen de forma efectiva y activa en el conocimiento y desarrollo de habilidades, es lógico pensar que la adquisición de las competencias no será efectiva si no se integra el saber, saber hacer y saber ser (Bisquerra Alzina 2003:22). En este sentido Blanco (2007) considera que para adelantar el logro de las competencias, es fundamental enmarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de cuatro ejes: el primero de ellos, el contexto, que ofrece la oportunidad de vivenciar valores democráticos y solidarios; el segundo, la experiencia, que aporta el placer de disfrutar del conocimiento; el tercer eje, la reflexión, que facilitará la adquisición de una actitud crítica y, por último, la acción, que procura la autonomía.

Diversos autores preceden, con sus estudios previos sobre las habilidades, su clasificación y desarrollo, nuestra investigación (Meinel y Schnabel, 1987; Monereo, 1994; Manno, 1995; Goleman, 1995; Tedesco, 1997; Gardner, 1998; Agudelo, 2002; Bisquerra 2003).

Es a partir de sus aportaciones que concretamos nuestra propuesta a partir del Paradigma Estratégico (Blanco, 2010). Resultado ecléctico entre las etapas sucesivas y simultáneas del Paradigma Pedagógico Ignaciano (Blanco, 2004; CONEDSI, 1993; Reyes, 2008), y la integración de las fases de la Investigación-Acción (Lewin, 1946), con las que se fusionan afectando e interactuando con las habilidades competenciales. El Paradigma Estratégico no se refiere exclusivamente al proceso de transmisión de contenidos, incluye también la relación educador – educando y las dinámicas que lo soportan, de lo contrario, podría darse el peligro de alejarse de la adquisición de las competencias que es, en definitiva, lo que se pretende lograr. Todo el proceso educa, el Paradigma está al servicio de la gestión de las competencias y no sólo la del conocimiento pone énfasis en la interacción continua entre la experiencia, la reflexión y la acción como medio de autoevaluación del aprendizaje de las competencias: cómo se adquieren y desarrollan en estrecha correspondencia durante cinco etapas: Contextualizar el aprendizaje; *experimentarlo* vivencialmente; *reflexionar* sobre esa experiencia; actuar consecuentemente y *evaluar* la acción y el proceso llevado a cabo.

Bajo estos presupuestos, el estudio que presentamos pretende comprobar los efectos que el *Paradigma Estratégico para el Desarrollo de Habilidades Competenciales* aplicado sobre un grupo de futuros docentes, provoca en la propia percepción de las habilidades que se consideran básicas para trabajar en la formación inicial de los maestros.

1. METODOLOGÍA

Nuestra propuesta metodológica establece una relación entre diferentes métodos que fusionan los soportes éticos, teóricos, organizativos, humanos y técnicos para dar respuesta a los cambios, bajo conceptos de contexto y realidad, experiencia y conocimiento, reflexión y acción y, evaluación y comunicación. Se trata, en definitiva, de generar un comportamiento estratégico válido que sea útil para el desarrollo de las habilidades competenciales. Las metodologías no tienen que preceder a las necesidades y objetivos de los educadores, sino que han de ser estos los que busquen las técnicas más apropiadas para el desarrollo de habilidades. En esta línea, defendemos las ventajas de un cierto eclecticismo, ya que facilita el aprovechamiento de distintas alternativas metodológicas. Una visión ecléctica, con la integración de los procesos cíclicos de la Investigación-Acción (Lewin, 1946); las bases

fundamentales del Paradigma Pedagógico Ignaciano (Blanco, 2004; CONEDSI, 1993; Reyes, 2008); la dinámica cooperativa del Rompecabezas que proponen Aronson y Patnoe (1997) y Walters (2000), junto a diversas técnicas que favorecen el trabajo cooperativo (Slavin, 1999).

1.1 Muestra

El estudio se realizó con 40 alumnos del último curso de la titulación de maestro de primaria, de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Todos los alumnos participaban de la asignatura troncal Educación Física y su didáctica, con una carga crediticia de 4,5 créditos.

1.2 Instrumento

El cuestionario utilizado tipo escala de actitudes Likert es de diseño propio, basado en un estudio realizado por Blanco (2010). Dicho cuestionario fue creado por expertos en el diseño de cuestionarios. Fue validado y testado por criterio de jueces competentes y calificados. Se trataba de averiguar si los jueces estaban de acuerdo o no en que los ítems medían habilidades. Se realizó, también, un estudio piloto con grupos de alumnos de la titulación de maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación. El cuestionario está dividido en cuatro dominios necesarios para determinar con mayor objetividad el grado de estimación de los sujetos para cada una de las diferentes habilidades: (a) habilidades cognitivas-intelectuales, (b) habilidades físico-motrices, (c) habilidades sociales-comunicativas, (d) habilidades intrapersonales. Consta de cuarenta y ocho ítems en los que se debe anotar el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones contenidas en los cuatro dominios. Para la escala de estimación se consideró la cifra de cinco como la más adecuada ya que centraba más las respuestas.

1.3. Diseño

Se utilizó un diseño longitudinal cuasiexperimental con medición pre-test/post-test, con la finalidad de que se pudiera contestar sin la ayuda del investigador (Salkind, 1999). Se pretende obtener información de la situación en la que se encuentran los futuros docentes antes de utilizar el Paradigma Estratégico. Mostramos, a continuación, una tabla que recoge el instrumento utilizado para cada fase de la investigación, así como el compilador.

FASE	INSTRUMENTO	COMPILADOR
Previa	Cuestionario abierto	Alumnos
Implementación	Paradigma estratégico	Profesor/Alumnos
Posterior	Cuestionario abierto	Alumnos
	Paquete estadístico	Profesor

Tabla 1. Instrumentos utilizados en las distintas fases del estudio

El Paradigma aplicado estuvo dividido en las cuatro dimensiones que nos propone el Paradigma Pedagógico (CONEDSI, 1993), con una duración de 15 horas para cada una de ellas. Los contenidos de las dimensiones fueron los siguientes:

Dimensión 1: Contexto con el grupo propio. Contribuye significativamente al desarrollo sin perder de vista el entorno, el ambiente y los conocimientos previos adquiridos con anterioridad.

Dimensión 2: Experiencia con el grupo de expertos. La experiencia convierte el proceso de enseñanza y de aprendizaje en una acción intencional con propósitos definidos y establece las relaciones entre los diferentes protagonistas.

Dimensión 3: Reflexión con el grupo propio. La reflexión parte del conocimiento, no es fruto de la curiosidad, sino que más bien responde a la necesidad de discernimiento de manera atenta y crítica y, a partir de la resolución de problemas se puede trabajar de manera más crítica para avanzar en los procesos didácticos.

Dimensión 4: Acción con el grupo general de la clase. La persona no es solamente razón o sentimientos, no es solamente ideas. La persona también es acción. A la acción se adhieren aquellos factores que a través de la experiencia adquirida y precedida de su contexto se unen a la reflexión. Todo aquello planificado y asentido ya puede implementarse favoreciendo el desarrollo de pensamientos, de conductas y de alternativas incompatibles con los puntos débiles.

En cada una de las dimensiones se aplicó, en espiral, el proceso de investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión (Lewin, 1946).

Tras la finalización de dicho Paradigma de intervención, se procedió a obtener las mediciones post-test mediante el mismo cuestionario de evaluación aplicado en la fase pre-test.

Ofrecemos, a continuación, una tabla que resume los aspectos más importantes de dicho paradigma: estructura, dimensiones y técnicas utilizadas.

PARADIGMA ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMPETENCIALES				
DIMENSIONES PPI	CONTEXTO	EXPERIENCIA	REFLEXIÓN	ACCIÓN
	Grupo propio	Grupo expertos	Grupo propio	Grupo curso

ROMPE-CABEZAS	Presentación del tema, intenciones y objetivos.	Búsqueda individualmente de experiencias directas e indirectas.	Presentar al grupo propio la experiencia desarrollada.	Distribución y temporalización de la presentación.
	Concreción de los contenidos de trabajo a desarrollar.	Presentación de evidencias sobre los contenidos a desarrollar: qué, quién, dónde, cuándo, cómo.	Contraste y unificación de la información.	Presentación individual de contenidos por cada grupo propio utilizando nuevas tecnologías de la información.
	Concreción de dudas, conceptos, situaciones.	Búsqueda de relaciones con otros contenidos o temas que desarrollan los demás miembros	Concreción de actividades que puedan reforzar el aprendizaje	Realización de actividades previstas en los distintos temas.
	Distribución de los contenidos del tema a los miembros del grupo para su desarrollo personal.		Valoración y corrección de aspectos formales	Presentación del trabajo definitivo al profesor.
			Valoración del grupo y de las tareas realizadas individualmente.	

TÈCNICAS ESTRATÉGICAS				
INVESTIGACIÓN ACCIÓN	DIAGRAMA DE ISHIKAWA	6 PREGUNTAS	DAFO	SIMPOSIUM
PLANIFICACIÓN	Definición y clasificación de los contenidos de trabajo a desarrollar.	Organización de la búsqueda de información: Técnica de las 6 preguntas.	Aporte de la experiencia adquirida mediante la búsqueda de información.	Temporizar la presentación.
ACCIÓN	Distribución de los contenidos del tema mediante un diagrama de Ishikawa.	Elaboración de fichas de lectura con palabras clave, ideas fundamentales y resumen de texto.	Presentación de puntos débiles y fuertes, amenazas y fortalezas de los contenidos.	Presentación oral y física por parte de todos los miembros de cada grupo del tema desarrollado.
OBSERVACIÓN	La significación de los contenidos trabajados.	Que la información recogida sea útil, actual y pueda reverenciarse.	Confección de un diario reflexivo	Valoración y evaluación del trabajo realizado por cada grupo.
REFLEXIÓN	Relación de los contenidos de aprendizaje con las habilidades significativas.	Aporte de experiencias personales, opiniones y/o comentarios en las fichas.	Valoración y corrección utilizando la técnica de valoración de iguales	Ejecución de las actividades de aprendizaje propuestas por los diferentes grupos.

Tabla 2. Dimensiones del Paradigma Estratégico

2. RESULTADOS

Para valorar los resultados obtenidos, ofrecemos a continuación un cuadro-resumen que aglutina las diferentes categorías y subcategorías que han considerado nuestros alumnos en el momento de completar el cuestionario. Dicho cuestionario se ha completado teniendo en cuenta, en primer

lugar, la pregunta «qué habilidades crees que tienes para ser un buen maestro» y, en segundo lugar, los dos momentos en que se completa el cuestionario -pre-test y post-test-.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
HABILIDADES INTERPERSONALES	EMPATÍA
	INFLUENCIA
	COMUNICACIÓN
	MANEJO CONFLICTOS
	COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN
HABILIDADES INTRAPERSONALES	AUTOVALORACIÓN
	AUTOCONTROL
	CONFIABILIDAD
	CONCIENCIA
	ADAPTABILIDAD
	INNOVACIÓN
	COMPROMISO
	INICIATIVA
	OPTIMISMO
HABILIDADES COGNITIVAS	OBSERVACIÓN DE LOS FENÓMENOS
	ORDEN DE LOS HECHOS
	MEMORIZACIÓN
	INTERPRETACIÓN
	TRANSFERENCIA
	VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
OTRAS	SEPARAR TAREAS DE CASA/TRABAJO
	BUENA IMAGEN
	PERSONA PRÁCTICA
	ATENDER NNEE

Tabla 3. Relación de categorías y subcategorías

El gráfico que ofrecemos a continuación muestra la relación por categorías en los dos momentos de aplicación del cuestionario pre-test y post-test:

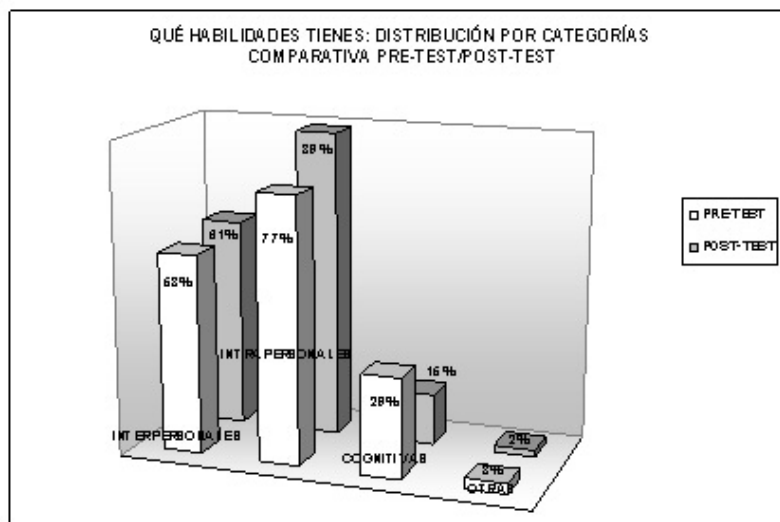


Gráfico 1. Relación por categorías –pre-test/post-test-

Si atendemos en primer lugar a la distribución por categorías, podemos observar cómo la relación entre ellas varía si consideramos los distintos momentos de implementación del cuestionario. De esta manera, las dos primeras categorías -habilidades sociales interpersonales y habilidades sociales intrapersonales- incrementan su presencia en el post-test, mientras que las habilidades cognitivas y las que pertenecen a la categoría «otras», descienden su presencialidad siendo más significativa en la categoría de las habilidades cognitivas. Se evidencia, pues, un incremento importante en la categoría habilidades intrapersonales entre el pre-test (77%) y el post-test (89%), así como un descenso considerable en la categoría de habilidades cognitivas, que pasa de 29% en el pre-test a un 15% en el post-test.

La siguiente tabla —habilidades sociales interpersonales—, muestra la relación entre las diferentes subcategorías, antes y después de la implementación del programa:

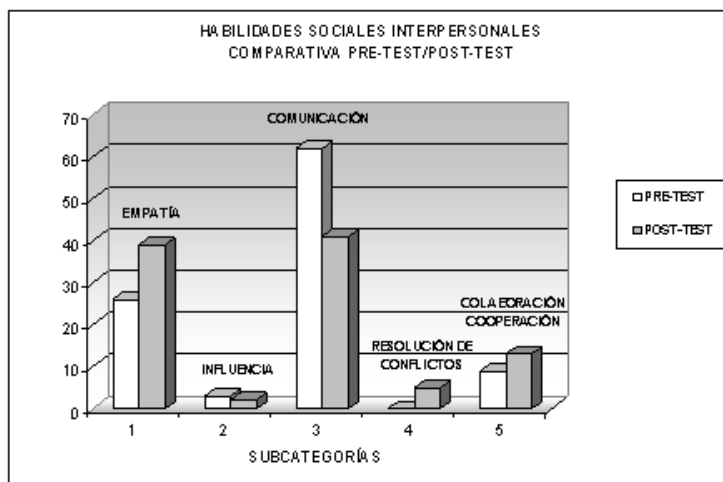


Gráfico 2. Habilidades sociales interpersonales.

Podemos observar cómo la «empatía», la «resolución de conflictos» y la «colaboración-cooperación» tienden a aumentar en el post-test, mientras que la «influencia» y la «comunicación» evidencian un notable retroceso en el post-test.

Nos referimos ahora a la categoría «habilidades intrapersonales» y nos detenemos en la relación que guardan entre si las diferentes subcategorías en los dos momentos de implementación del cuestionario.

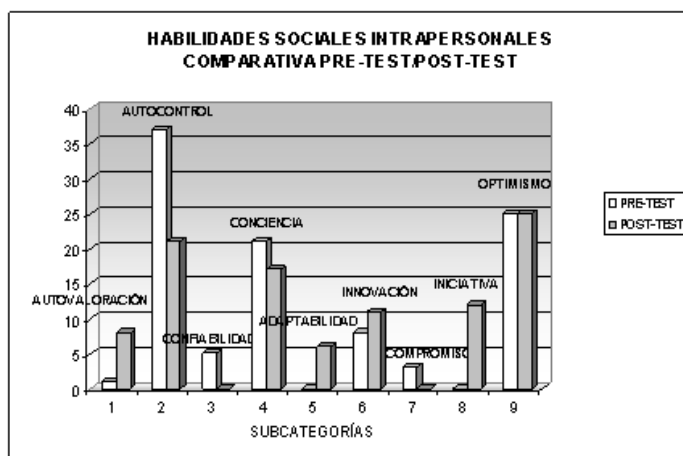


Gráfico 3. Habilidades sociales intrapersonales.

Podemos observar como, si en el pre-test nuestros alumnos creen poseer autocontrol, confiabilidad y conciencia, en el post-test, no sienten que posean dichas habilidades ya que su presencia en porcentajes disminuye, sobre todo, para la habilidad de autocontrol, que pasa del 37% en el pre-test al 21% en el post-test.

En cuanto a las habilidades cognitivas, podemos observar cómo en el pre-test, nuestros alumnos, sobre todo, se consideran competentes en observar los fenómenos -31%- , y en ordenar los hechos -28%- . Es significativo cómo, en el post-test, estas habilidades pierden importancia considerablemente para dar paso a un incremento en las habilidades de interpretación -20%- y transferencia -41%- .

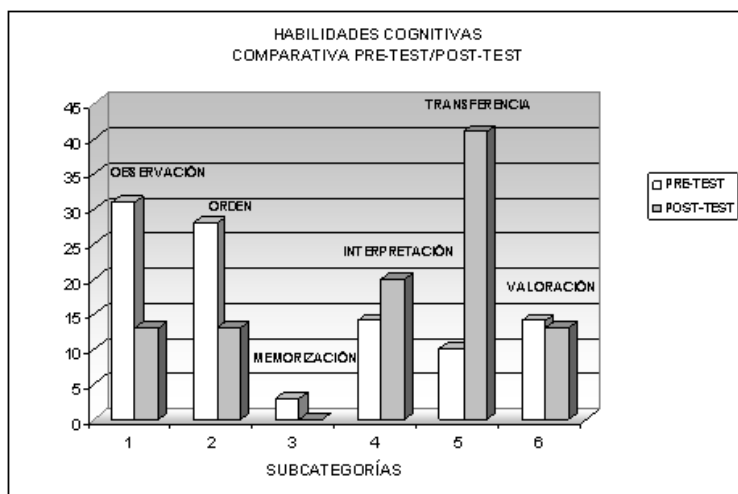


Gráfico 4. Habilidades cognitivas.

3. DISCUSIÓN

El estudio constata la posibilidad de modificar las habilidades interpersonales dentro del aula. En un primer momento de la investigación –pre-test–, nuestros alumnos ponen de manifiesto que son poco empáticos (26%), que tienen nula capacidad para resolver conflictos (0%) y que se reconocen con poca habilidad para colaborar con los demás (9%). En un segundo momento de la investigación –post-test–, se consideran más empáticos (39%), mejor preparados para resolver conflictos (5%) y con mayor capacidad para colaborar y cooperar (13%). Por lo tanto, se mejora la capacidad de aprender a compartir juntos, poniéndose en el lugar de los otros, sin exclusiones y res-

petando la diversidad (Salovey y Sluyter, 1997). También se abordan abiertamente las cuestiones que presentan mayor discusión y controversia, asumiendo un discurso dialogante en la línea de Casel (2006), para resolver situaciones gracias a la transferencia e interpretación de los fenómenos (Echeverría, 2005), compartiendo proyectos, informaciones y recursos a través del clima cooperativo (Monereo, 2007).

En cuanto a la capacidad de influencia y a la habilidad de relacionarse entre ellos, destacar que, antes de iniciar el programa –pre-test–, nuestros alumnos consideraron poseer una buena capacidad de comunicación e influencia (62% y 3%, respectivamente), mientras que, una vez finalizado el programa –post-test–, manifestaron no poseer dichas habilidades en la misma proporción –comunicación 41%; influencia 3%–. A este respecto podemos considerar que las habilidades interpersonales favorecen la interacción del proceso de aprendizaje generando sinergias que disminuyen la intensidad de la comunicación (Medina, 2006), al mismo tiempo que favorece el desarrollo de habilidades intrapersonales.

Analizando las habilidades intrapersonales, resulta evidente que aquellas que más incrementan su presencia en el post-test son la autovaloración, la adaptabilidad, la innovación y la iniciativa. Resaltamos en este momento la importancia de la aplicación del programa ya que tiende a optimizar habilidades que nos preparan para adaptarnos a diferentes situaciones y a tomar la iniciativa para mejorar o innovar distintos aspectos relacionados con la educación. En este sentido, se facilita un mayor autocontrol, habilidad imprescindible para establecer la regulación reflexiva de las emociones y promover el crecimiento personal (Saarni, 2000), al mismo tiempo que se genera cierto optimismo, habilidad indispensable que permite afrontar los retos diarios con intención de ser justos y compasivos (Sternberg, 1997), reforzando la franqueza y la fortaleza de uno mismo (Chernis, 2000). Por lo que respecta a la mejora en innovación, hemos podido observar que se asumen mayores riesgos en las decisiones (Muñoz-Nájar, 2002). Queremos destacar las subcategorías «adaptabilidad» e «iniciativa», ya que en un primer momento –pre-test–, casi no se habían considerado, mientras que en el post-test sí las destacan y valoran.

Chernis (2000), considera que el aumento de habilidades intrapersonales mejora las habilidades cognitivas, ampliamente desarrolladas en etapas educativas anteriores, generando una mayor estabilidad personal. Se puede contrastar con los resultados obtenidos en las habilidades cognitivas. Los alumnos valoran una concepción del aprendizaje mucho más constructivista en la que su funcionalidad parece ser el factor al que más importancia se le da. En un primer momento –pre-test–, no consideran importante poseer la habilidad de transferir los aprendizajes a otros ámbitos del proceso de en-

señanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, a otros aspectos de la vida cotidiana, mientras que, después de la aplicación del programa –post-test–, consideran en un 41% que sí poseen tal habilidad. En este sentido, la utilización de estrategias más participativas y colaborativas en la formación inicial de los maestros, como es el caso del programa de aplicación, favorece una visión más global, práctica y funcional del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acentuando de manera especial la acción reflexiva. De igual manera sucede con la habilidad de interpretación: incrementa su presencia en el post-test, pasando del 14% al 20%. Destacamos, también, la habilidad «memorización», ya que en el pre-test se le otorga una mínima presencia -3%- y, en el post-test, desaparece por completo -0%-.

4. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que la propuesta que presentamos «Paradigma Estratégico para la adquisición de habilidades competenciales», determina una necesidad de cambio en nuestros planteamientos iniciales. La adquisición de unas determinadas habilidades depende, enormemente, de la actuación metodológica que se desarrolle durante el proceso de aprendizaje. No son los contenidos quienes influyen sustancialmente en el proceso sino la forma de trabajarlos.

Con respecto a la estrategia utilizada, ésta ha permitido a los alumnos tomar conciencia de sus habilidades y, a la vez, de sus limitaciones. En este sentido, la implementación del programa ha potenciado: a) La empatía para darse cuenta de los sentimientos, sensibilidades, opciones y perspectivas intelectuales de las personas que nos rodean; b) La comunicación para ser capaces de dialogar asertivamente, ser claros y comprensibles mediante el uso de la escucha y la transmisión de los mensajes. Hablar cuando es el momento, escuchar sin ironías y evitar las intimidaciones y, c) la cooperación, atendiendo a la necesidad de trabajar con los demás para conseguir objetivos interpersonales.

Asimismo a nivel personal el programa genera mejoras en: a) El auto-control como habilidad que nos permite ser receptivos a los sentimientos, ya sean agradables o desagradables, y a resistir los impulsos para actuar y controlar tensiones y emociones; b) El optimismo como habilidad para automotivarse, ver el aspecto más brillante de nuestra vida y tener una actitud positiva; c) La conciencia para saber asumir responsabilidades de los propios actos como regulación de la propia persona, desarrollando la identidad intrapersonal y, d) La innovación, como habilidad que permite cierta actitud de apertura y disposición en el diseño y la aplicación de acuerdos creativos y novedosos, evitando responder por defecto de la misma forma en situaciones

y problemas que requieren soluciones no convencionales. En este sentido, la implementación del programa favorece en los alumnos la transferencia y la interpretación, habilidades que logran aplicar los conocimientos asimilados en procesos anteriores, a situaciones nuevas y a contextos distintos. En la misma línea, se favorece la observación para identificar aquellos elementos aislados de un todo, o del todo. Conseguir el desarrollo de esta habilidad cognoscitiva es requisito indispensable para acceder a otras. También incide sobre el orden de los hechos, es decir, la disposición sistemática de un conjunto de datos a partir de un atributo concreto, eso supone saber reunir, agrupar y listar series y encadenamientos. Siguiendo con el mismo discurso, la aplicación del programa orienta a nuestros alumnos hacia una concepción del aprendizaje mucho más constructivista en la que su funcionalidad parece ser un factor de gran importancia.

Hemos de plantear nuevos diseños de actuaciones curriculares que identifiquen plenamente las competencias profesionales que han de adquirir nuestros alumnos antes de certificar su formación académica, como el constructo molar que define Zabalza (2009) refiriéndose al conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que necesitamos para desarrollar una actividad. A la vez, tales diseños deben desarrollar estrategias que favorezcan de manera integral la adquisición de habilidades competenciales gracias al predominio estratégico de técnicas y procedimientos en coherencia con los diferentes dominios: intrapersonal, interpersonal, cognitivo y físico-motriz, basados en la reflexión que promulgan, por ejemplo, Lago, 2007; Onorrubia 2004. Los nuevos diseños de actuaciones curriculares deben tender hacia la adquisición de habilidades intrapersonales por encima de las habilidades cognitivas, ampliamente desarrolladas en etapas educativas anteriores. La adquisición de las mismas genera una estabilidad personal que repercutirá en la calidad profesional que deseamos en nuestros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, S. (2002). *Alianza entre formación y competencia. Reminiscencias de una vida profesional*. Montevideo: Cintefor/OIT.
- Alberici, A.; Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Aronson, E.; Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Blanco, P. (2004). *Equips cooperatius, cultura democràtica i formació contínua, competències per a una transformació adequada dels centres educatius de secundària*. Universidad de Lleida: Tesis inédita.
- Blanco, P. (2007). *Un marc vivencial per al desenvolupament integral de les competències*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Blanco, P. (2008). El trabajo cooperativo: una competencia básica para la transformación de los centros de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 11-16.
- Blanco, P. (2009). Adquirir competencias desde las habilidades competenciales. *Revista Aula de Encuentro*, 12, 55-174.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Blanco, P. (2010). *Docents innovadors i estratègicament competents*. Lleida: Parket.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2006). SEL Competences. University of Illinois at Chicago. Disponible en: http://www.cas-sel.org/about_sel/SELskills.php [Consulta 2006, 15 de noviembre].
- CONEDSI, Comisión Nacional de educación. (1993). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento Práctico*. Madrid: CONEDSI.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace, in Bar-On, R.; Parker, J. D. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 433-459.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gaskins, I.; Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jové, M. C. (2005). *Model d'intervenció psicomotriu vivenciada per a la prevenció del risc social en educació infantil*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Carles Alsinet. Universitat de Lleida. Inédita.
- Lago, J.R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports*, 11 (1), 42-50.

- Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. París: Les Editions d'Organisation.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Lleixà, T. (2007). Educación Física y competencias Básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tandem*, 23, 31-37.
- Manno, R. (1995). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Medina, A. M.; Domínguez, M.G. (2006). Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. *Revista española de pedagogía*, 233, 69-103.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñar y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Muñoz-Nájara, J.A.; Vilá, J. (2002). El sistema de innovación: competencias organizativas y directivas para innovar. *Revista Dyna*, 8, 13-21.
- Onrubia, J. (Coord); Fillat, M.; Martínez, M^a D. y Udina, M. (2004). *Criterios y recursos para la atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2006). *Desarrollo psicológico y Educación* (vol. I, II). Madrid: Alianza.
- Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruselas: Éditions De Boeck Université, 45-60.
- Reyes, F. (2008). La reflexión de la dinámica del Paradigma Pedagógico Ignaciano. *Revista Académica*, 4, 46- 52.
- Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona, INDE.
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective, in Bar-On, R. y Parker J.D. (Eds.), *The Handbook of Emotional intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Salovey, P.; Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (1997). Educación moral, en Marina, J. A. *El problema moral de nuestro tiempo*. Murcia: Cajamurciana.
- Walters, L. S. (2000). Four Leading Models, *Harvard Education Letter's Research*. Disponible en: <http://www.edletter.org/past/issues/2000mj/models.shtml> [consulta: 2010, 9 de septiembre].
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

PALABRAS CLAVE

Competencias educativas, habilidades competenciales, Paradigma Estratégico.

KEY WORDS

Professional competencies, competency skills, strategic paradigm, strategic learning.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Miembros del área de Expresión Corporal del Departamento de Didácticas específicas de la Universidad de Lleida. Miembros del grupo de investigación «Movimiento humano», cuyas líneas principales son: a) Actividad física y salud; b) Desarrollo de competencias y, c) Intervención psicomotriz en colectivos de riesgo.

Dirección de los autores: Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida
Av. de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida
E-mail: pere.blanco@didesp.udl.cat
carme.jove@didesp.udl.cat
reverter@didesp.udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 03. Noviembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 10. Abril. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Mayo. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 29. Noviembre. 2011

11

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

**(UNIVERSITY'S TEACHERS TRAINING TOWARDS ASSESSMENT BY
COMPETENCES)**

Georgeta Ion
Universidad Autónoma de Barcelona
Elena Cano
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La evaluación centrada en competencias es uno de los retos que la Declaración de Bolonia supone para el profesorado universitario español. Este cambio en las metodologías docentes requiere por parte del profesorado una actividad de formación permanente. El objetivo del estudio que presentamos es analizar en qué medida los programas de formación propuestos por las universidades responden a las necesidades actuales del profesorado universitario, con especial énfasis en la formación para la evaluación por competencias.

Se han realizado entrevistas con responsables de los institutos de formación de cinco universidades españolas. Los resultados indican que, aunque la oferta formativa es amplia, todavía hay pocas experiencias formativas orientadas hacia la evaluación por competencias. Aunque el interés hacia la evaluación es cada vez mayor, todavía predomina la demanda sobre estrategias formativas y los temas «clásicos». Las conclusiones apuntan hacia la necesidad de más esfuerzos para ofrecer una formación coherente y adecuada a los nuevos retos del EEES.

ABSTRACT

The competency based assessment is one of the challenges academics have to face in the context. This change of paradigm in the didactic strategies implies new teacher training programs.

The present article aim to analyze how the teachers training programs promoted by the universities respond to the academics needs, especially their need to implement a competency based assessment with the students.

The methods consist in an implementation of in depth interviews with the heads of teachers training institutions from five Spanish universities.

The results pointed out that the teachers training offer related with the assessment strategies based on competencies is still poor. Despite the elevated academics interest in this field, the training methods are still traditional and the topics «classics». The conclusions pointed to the need of more efforts in order to align the teachers training programs to the new Higher Education Area requirements.

INTRODUCCIÓN

1.1. El marco del Espacio Europeo de Educación Superior

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ministros Europeos de Educación, 1999) ha significado un cambio de paradigma, que implica no sólo transformaciones estructurales del sistema universitario sino también en la dinámica organizativa institucional y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje. El sistema de evaluación por competencias es un principio rector de la reforma curricular (EUA, 2010) cuya asunción parece que llevará tiempo. Y es que la universidad española, como ha indicado la propia ministra Garmendia (2009), arrastra déficits muy importantes, entre los que destaca la ausencia de metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos.

Se pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello se propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) que supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad- del aprendizaje, en el alumnado. Este proceso no supone solo un cambio en el estilo de aprendizaje del alumnado sino que requiere por parte del profesorado un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. La transformación en las tareas de los docentes se hace patente tanto a nivel organizativo como a nivel curricular: desarrollo de metodologías activas e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias (EUA, 2005).

Cada grupo de profesores que conforma el equipo docente de una titulación debe plantearse cuál/es de las competencias de dicha titulación puede desarrollar desde sus respectivas áreas y cómo va a hacerlo. Pero ello no puede hacerse si no va acompañado de cambios, entre otros ámbitos, en los modos de trabajar y en los horarios, en los espacios y en las estructuras (Valcárcel, 2004).

1.2. Competencias y EEES

Entendemos, siguiendo a Perrenoud (2004) que la competencia es la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado.

Estamos de acuerdo con Rué (2007) cuando define la competencia como la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo.

Para aproximarnos a la comprensión del concepto, Cano (2008, 3) rescata tres elementos que caracterizan las competencias:

Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. El ser competente supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.

Se desarrollan. Se puede progresar en las competencias con formación inicial, con formación permanente y con la experiencia a lo largo de la vida.

Toman sentido en la acción. La competencia implica la capacidad de resolución en contextos (conocidos o desconocidos), dando respuesta y sentido a situaciones diferentes a las vividas (por lo que no es suficiente la repetición mecánica de «problemas tipo»).

Con este nuevo escenario las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan a él, procurando aprendizajes competenciales que lleven a comprender y habitar el mundo y a desarrollar una profesión de modo eficiente. Estos aprendizajes competenciales, auténticos, situados, necesitan de una evaluación acorde a

los mismos. En la literatura especializada empiezan a aparecer, cada vez, más referencias sobre la evaluación por competencias (Mateo, 2000; Suárez, s/f; De Miguel, 2004; Tejada, 2005; Rama, 2006; Alonso, 2010; Cano, 2011; entre otros) y sobre las implicaciones organizativas que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria (Villardón, 2006; San Pedro, 2009; Gairín, 2009; Olmos & Rodríguez, 2010; entre otros). Estos estudios coinciden en la necesidad de un cambio cultural del profesorado respecto de los procesos de evaluación y de una mayor formación sobre el tema.

1.3. La formación como elemento clave para el cambio hacia el EEES y los diseños por competencias

La formación del profesorado sigue siendo un tema de actualidad desde los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Frente a los nuevos retos del EEES, una puesta al día sobre las nuevas demandas docentes, con énfasis en la participación y la motivación hacia la enseñanza, aparecen como elementos imprescindibles para una educación de calidad (García Llamas, 1998).

Los estudios realizados a nivel internacional y español ponen de manifiesto que la formación del profesorado universitario incluye programas que fomentan, por un lado, procesos de desarrollo profesional (Schön, 1987) y, por el otro, el cambio de las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación del profesorado (Edwards, Donderis, & Ballester, 2005). Muchos programas de formación están orientados hacia el desarrollo de competencias del profesorado sobre todo lo que tenga que ver con su actividad en las aulas (Javaloyes, 2009; Espinosa, Jiménez, Olabe & Basogain, 2010).

En primer lugar hay estudios que destacan la importancia de la formación continua del profesorado universitario como una vía hacia la mejora de la práctica docente. En este sentido, un informe elaborado por *Center for the Study of Teaching and Policy* (Darling-Hammond, 1999) pone de manifiesto que en el proceso de aprendizaje de los alumnos, intervienen muchos factores relacionados con el perfil profesional del profesorado.

Otros estudios (Guyton & Farokhi, 1987) han encontrado una fuerte relación consistentemente positiva entre los cursos de formación del profesorado y la eficacia de la práctica docente de éstos. Al mismo tiempo se reporta un efecto positivo constante de la formación del profesorado en las calificaciones de supervisión y el aprendizaje del estudiante (Ferguson & Womack, 1993, entre otros). Otros estudios ponen de manifiesto que la formación de manera continuada de los docentes es fundamental para la mejora de sus prácticas en el aula. García Llamas (1998), Trigwell, Prosser & Waterhouse

(1999) y Ho, Watkins & Kelly (2001) sugerían que la formación continua podría indicar que no es sólo el conocimiento adquirido con el desarrollo profesional continuo (que puede representar los más recientes avances en la base de conocimientos), sino también la influencia que esto tiene sobre la motivación y el entusiasmo del profesor por el aprendizaje, lo que repercute en el aumento de rendimiento de los estudiantes.

En segundo lugar se analizan las metodologías formativas utilizadas en las actividades de formación del profesorado universitario y sus repercusiones sobre la actividad docente. Un estudio realizado por Gibbs & Coffey (2004) enumera las metodologías de formación profesional empleadas entre las cuales destacan: el debate, la retroalimentación, seminarios y conferencias sobre la enseñanza y actividades de *mentoring* en los departamentos.

Si hasta hace no mucho tiempo, los programas de formación universitaria se centraban en enseñar al profesorado metodologías centradas en los aprendizajes del alumnado, en los últimos años, con la incorporación del enfoque por competencias, el currículum formativo ha cambiado. Yáñez (2008, 11) considera que «el enfoque competencial no pide un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y dialogal». Rué (2007) añade que el trabajo por competencias cambia el desarrollo de los nuevos planes de formación y García San Pedro (2009) destaca las consecuencias que el modelo competencial tiene sobre la educación superior.

Siguiendo estos principios, en España, algunas de las universidades incluyen en sus planes estratégicos, propuestas de formación adaptadas a la creación del EEES que vienen a mejorar la formación pedagógica del profesorado universitario. Un ejemplo en este sentido es el programa desarrollado en la Universidad de Deusto (UD) en el proyecto «Formación y Desarrollo del profesorado» que pretende lograr la formación y el desarrollo del profesorado según un Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado para la incorporación del Modelo de Formación UD» (Universidad de Deusto, 2001). Según Elexpuru, Martínez, Villardón & Yáñez, (2009) el modelo integra las orientaciones y consecuencias previstas en el proceso de creación del EEES.

Otra experiencia, entre muchas otras existentes al nivel español, es la de la Universidad de Zaragoza, que tiene como objetivo un verdadero cambio de modelo educativo caracterizado, especialmente, por estar centrado en el aprendizaje del alumno y orientado hacia la adquisición de competencias (Actividades de formación para el profesorado universitario-ICE, 2009).

Al nivel de las universidades catalanas, existen instituciones encargadas con la formación del profesorado universitario que pertenecen a las mismas universidades. Por ejemplo la Universidad de Barcelona, la Universidad Rovira i Virgili (URV), la Universidad Politècnica de Catalunya (UPC) tienen un Instituto de Ciencias de la Educación que se encarga de la formación. Las mismas funciones las desempeñan en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Unidad IDES y el E-learn Center en el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El hilo conductor de todos los programas de formación consiste en la diversidad de la oferta en términos de contenido y metodologías de trabajo.

Analizando las ofertas formativas de estos centros, destacamos la preocupación por la mejora de la docencia universitaria a través de proporcionar al docente las herramientas más adecuadas para el desempeño de sus tareas. Se implementan en este sentido dos tipos de formación:

- formación inicial con un contenido básico necesario para iniciar la docencia universitaria;
- formación continuada con herramientas diversas, desde cursos de larga duración (a veces en formato Máster) hasta cursos y talleres puntuales que responden a las necesidades inmediatas del profesorado, ofreciendo cada vez más formación a medida, ligada a facultades en concreto y a proyectos y planes particulares.

En cuanto al contenido de estas ofertas formativas, destacan los aspectos relacionados con la actividad de enseñanza- aprendizaje: confección de guías docentes (UAB), difusión y transferencia de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje (UOC), el *coaching* en la docencia (URV). Sin embargo se constata una escasa presencia de las ofertas formativas en temas relacionados con la adaptación de la evaluación por competencias a las EEES. Aunque haya algunas referencias a la evaluación en la mayoría de los casos (UB; UAB; UPC) se hace énfasis en la evaluación de los aprendizajes.

El escaso interés frente a la formación del profesorado universitario en temas de evaluación por competencias explica los resultados de los estudios llevados a cabo por Pastor (2004) y Cano, Ion, & Compañó (2010) donde se revela la falta de información y formación que el profesorado tiene sobre estos aspectos. Si en el primer estudio, un 49,22% de los encuestados considera que el conocimiento sobre estas cuestiones es deficiente, en el segundo mencionado el profesorado de las universidades catalanas reconoce que no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS.

Así pues, garantizar la cualificación y competencia del profesorado representa un aspecto clave del proceso de renovación universitaria. En él tienen una clara responsabilidad las instituciones pero, por lo que se ha señalado, y pese a existir una fuerte oferta formativa, el profesorado no percibe dichas acciones como suficientes y/o eficientes.

2. MÉTODO

2.1. El estudio. El punto de partida

En este contexto universitario planteamos la investigación: «Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos» (I+D -SEJ2007-65786EDUC). Para aproximarnos al panorama general de las prácticas evaluadoras de las universidades, se ha aplicado un cuestionario a una muestra de profesores universitarios de Cataluña. La muestra proviene de la selección de tres universidades catalanas: Universidad de Barcelona (UB), Universidad Rovira y Virgili (URV) y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) y de cinco titulaciones tal como se indica en la tabla 1.

	UB	URV	UOC	TOTAL
Humanidades	72	15	6	93
Ciencias experimentales	85	9	-	94
Ciencias sociales	75	14	4	93
Enseñanzas Tecnológicas	-	16	4	20
Ciencias de la salud	98	16	-	114
TOTAL	330	70	14	414
TOTAL RESPUESTAS	387			

Tabla 1. Distribución de la muestra por universidades y titulaciones.

Atendiendo a dos variables (universidad y campo de conocimiento) y aceptando un margen de error de 0,07 (con α 0,05), se llegó a determinar una muestra de 905 profesores/as. Como dicha muestra resultaba excesiva para la envergadura del grupo de investigación, por motivos de accesibilidad, se decidió limitar la recogida a tres universidades públicas diferentes (la UB, por su gran tamaño, diversidad de estudios y antigüedad y cuyo profesorado en sí mismo puede considerarse representativo del sentir del profesorado universitario catalán; la URV por ser pequeña y hallarse en una demarcación territorial muy diferente a Barcelona y la UOC, por ser abierta y de reciente creación). Los cuestionarios han sido validados mediante prueba piloto. De los 387 cuestionarios entregados, se respondieron 211.

De todos los académicos entrevistados sólo una minoría (27,60%) ha reconocido haber realizado una experiencia de evaluación por competencias, declarándose el resto todavía centrados en una evaluación de los aprendizajes. Entre los motivos aducidos para no realizar prácticas de evaluación por competencias destacan:

- a) estar esperando algún tipo de consigna o política institucional, con directrices claras sobre qué hacer y cómo (hay que tener presente que el cuestionario se administró antes de que la mayoría de universidades hubiesen empezado oficialmente los estudios de grado) y
- b) no sentirse preparado, no tener formación para acometer este tipo de tarea.

Por este motivo nos propusimos una nueva acción en el marco de la investigación: administrar una entrevista escrita, abierta, a directores de los ICEs, con el objetivo de recoger información sobre las políticas y las actividades de formación, que eran los aspectos causantes de la falta de evaluación por competencias. Se analizan las prácticas formativas del profesorado universitario existentes en las universidades catalanas, destacando los temas prioritarios de esta formación, las metodologías empleadas y las dificultades que aparecen en el proceso de formación del profesorado universitario con relación a la evaluación de las competencias.

El análisis aportará más información sobre la formación del profesorado universitario ya que hemos visto que aunque hay varios estudios que se encargan de analizar este aspecto, pocos consiguen analizar esta formación desde la perspectiva de evaluación por competencias. Esto permitirá orientar la toma de decisiones por parte de los líderes académicos sobre el proceso de formación del profesorado universitario y dará pistas a los res-

ponsables de institutos de formación de las universidades para la planificación de sus acciones formativas.

2.2. El diseño metodológico

La metodología empleada es de corte cualitativo y consiste en la aplicación de un guión de entrevista a los responsables de la formación de las universidades catalanas. Las universidades participantes en el estudio son las universidades: Universidad de Barcelona (UB); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universitat Oberta de Catalunya (UOC); Universidad Rovira i Virgili Tarragona (URV); Universidad Politécnica de Catalunya (UPC).

Se entrevista a los coordinadores de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) u organismos con las mismas funciones de las 5 universidades, considerando éstos como los encargados de impulsar y apoyar desde el punto de vista académico la implementación de los nuevos planteamientos derivados del EEES, tal como se observa en la tabla siguiente:

Universidad	UB	UAB	UPC	URV	UOC
Participantes en el estudio	Responsable ICE	Responsable IDES	Responsable ICE	Responsable ICE	Responsable E-learn Center

Tabla 2. Los informantes clave participantes en la investigación

A cada responsable de ICE se le ha aplicado una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas. Los tópicos y las categorías de análisis de las entrevistas se pueden sistematizar en la tabla 3:

Tópicos	Categorías de análisis
1. Formación del profesorado para el sistema de trabajo con las competencias	a. La importancia de la formación del profesorado en temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje por competencias
	b. Estrategias formativas empleadas para promover esta formación
	c. La participación del profesorado en estos cursos
	d. Oferta y demanda de formación (tópicos más frecuentes)
2. Oportunidad y relevancia de la oferta formativa en competencias	a. Temas que se hayan ofrecido en los planes de formación.
	b. La adecuación de estos cursos a las necesidades del profesorado
	c. Aspectos a mejorar en la formación por competencias del profesorado universitario

Tabla 3. Tópicos y categorías de análisis de las entrevistas

3. RESULTADOS

Las respuestas recibidas de parte de los participantes al estudio se han categorizado y se han analizado en función de los tópicos propuestos *a priori*.

Vamos a proceder a desgranar algunos de los resultados hallados en cada uno de los aspectos analizados.

3.1. La formación del profesorado para el trabajo por competencias

Analizando las respuestas de los responsables de los institutos de formación del profesorado universitario (ICE- IDES) se puede observar que se tienen opiniones definidas sobre el trabajo por competencias.

Los entrevistados insisten en aclarar que se ha fomentado la formación en cursos para la adaptación de la docencia a los retos de EEES. Si la demanda va orientada hacia la planificación de la docencia por competencias, no se observa el mismo interés en cuanto a la formación para la evaluación de las competencias. De los casos analizados destacamos el caso UAB que habla de un interés explícito hacia este aspecto. En algunos de los otros casos (UPC; UB o URV) se afirma que el profesorado está interesado en formarse en la evaluación en general. Técnicas para potenciar la comunicación y la participación en el aula, o la gestión del tiempo, son otros enfoques solicitados en los cursos de formación.

Un aspecto que llama la atención se refiere a la oferta formativa relacionada con la formación en estrategias de trabajo en equipos profesionales (caso UB por ejemplo), las herramientas tecnológicas para la enseñanza: *mo-odle* y sus herramientas (caso UB; URV; UAB), la confección de guías docentes (UAB; UPC; UOC) o las competencias transversales (UOC).

También se insiste sobre el incremento de solicitudes para inscribirse en programas de formación (por ejemplo: programa de Máster UB; ProFi UPC; Curso IDES) y especialmente en cursos obligatorios para la docencia universitaria como es el caso de IDES de la UAB. Se trata de un programa de acreditación que tiene como objetivo desarrollar las competencias básicas del profesorado universitario y que se configura en base a cursos obligatorios y talleres optativos a elegir según la oferta formativa.

Refiriéndose a la importancia que se ofrece a la formación en el contexto universitario actual, los entrevistados coinciden en considerarlo un proceso «prioritario» y en vincular la formación con una docencia de calidad:

«Es indispensable una formación integral, inicial y a lo largo de toda la carrera profesional de los docentes para formar profesionales reflexivos preparados para abrirse camino en un entorno de cambio e innovación permanente» (UAB).

El enfoque por competencias, la necesidad de formar profesionales adaptados a los nuevos contextos laborales, adaptables a la sociedad actual, es otro motivo por el interés hacia una formación adecuada por competencias:

«Es fundamental. En la nueva estructura del EEES, el diseño por competencias es una herramienta básica para garantizar programas formativos de calidad y equiparables a nivel europeo. Además, el rediseño de las asignaturas, ahora por competencias, se convierte en un catalizador para la innovación metodológica» (UOC)

Un apartado amplio dentro de la entrevista se ha centrado en las **modalidades formativas** y de evaluación empleadas en estos cursos de formación. Éstas tienen múltiples formatos. Una síntesis de las respuestas de los entrevistados se muestra en la tabla siguiente.

UAB	UB	UPC	URV	UOC
<ul style="list-style-type: none"> – Formación de medida; – Talleres con el objetivo de presentar metodologías de enseñanza-aprendizaje; – «Observación al aula»- los profesores se organizan en grupos de tal manera que cada uno pueda asistir a las sesiones de los demás; – Jornadas temáticas- actividades intensivas de formación 	<ul style="list-style-type: none"> – Formación permanente en dos ediciones al año en función de la demanda de los centros; – Talleres; – Actividades de asesoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de documentación orientada a los equipos directivos encargados de la elaboración de las guías docentes y a los profesores – Diseño de un plan de formación de las competencias genéricas de la universidad, flexible y abierto; – Visitas a cada uno de los centros docentes para analizar de forma personalizada y conjunta las necesidades del profesorado para la adaptación a las EEES; – Actividades personalizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> – Seminarios; – Talleres – Jornadas Específicas para cada centro 	<ul style="list-style-type: none"> – Seminario de innovación docente; – Talleres prácticos semipresenciales en los que los profesores tuvieran que elaborar algo (una parte del plan docente, una actividad, etc.) – Cursos virtuales sobre el diseño de cursos y programas por competencias

		<p>– Creación de un espacio virtual para el intercambio de experiencias;</p> <p>– Seguimiento y apoyo de las actuaciones de los centros docentes en el proceso de implementación de los nuevos planes de estudios.</p>		
--	--	--	--	--

Tabla 4. Estrategias de formación del profesorado en las universidades estudiadas

En general, se observa que desde los centros de formación se desarrollan dos tipos de formación: por un lado una formación estandarizada, prescrita, establecida en momentos determinados (junio, enero o a lo largo del curso académico), con un formato preestablecido (cursos, talleres) y, por otro lado, una formación a medida, más personalizada, a petición de los centros docentes y/o de los grupos de innovación docente (básicamente asesoramiento pero también talleres, seminarios, cursos puntuales).

3.2. Oportunidad y relevancia de la oferta formativa en competencias

La participación del profesorado en los cursos de formación sobre las competencias en todas las universidades estudiadas es apreciada por sus promotores, como «muy positiva». Los entrevistados mencionan que en general los profesores se interesan por su formación pero sin embargo...

«Hay algunas excepciones en que el profesorado no sentía la necesidad de formarse en competencias docentes o bien en que la formación se ofrecía en épocas de sobrecarga docente» (UPC).

La falta de tiempo, de motivación o de sensibilización para la formación son, entre otras, poderosas razones para explicar el bajo interés o participación hacia la formación sobre competencias:

A pesar que a veces se ha incentivado desde la dirección de los estudios, es necesario que el profesorado disponga del tiempo suficiente para hacer es-

tas formaciones y que, además del aprendizaje que les suponga, puedan tener alguna acreditación que dé valor curricular a la misma. Inicialmente muestran interés, pero hay una gran sensibilización para facilitar el cambio. (UOC)

Si nos centramos específicamente en la formación sobre la evaluación por competencias, observamos que los cursos que se piden con prioridad se centran en torno a la evaluación con grupos grandes, por ejemplo sobre cómo organizar los grupos para el trabajo de las competencias específicas o generales. Sin embargo, algunas de las entrevistas muestran que hay más propuestas de formación dirigidas hacia la enseñanza-aprendizaje de las competencias y la evaluación de los contenidos que orientada hacia la evaluación por competencias. También hay casos donde la evaluación de las competencias no forma parte del currículum formativo.

Al preguntar sobre si los nuevos planteamientos requeridos por el EEES han marcado un cambio de paradigma en cuanto a la formación y el interés por el desarrollo profesional de los docentes, las respuestas han variado significativamente.

Por un lado se considera que no se ha percibido ningún tipo de cambio (el caso de la UOC). Por otro lado se afirma que sobre todo lo que ha cambiado es la mirada de los profesores sobre su propia práctica docente. La opinión de uno de los entrevistados resume este punto de vista:

“Las necesidades formativas del profesorado han cambiado con el planteamiento del EEES que ha supuesto un cambio de mirada, poniendo el énfasis en la tarea del alumno, en su aprendizaje y en sus competencias. El ECTS ha hecho que las asignaturas valoren y asignen una dedicación de trabajo que cada alumno deberá realizar para alcanzar los objetivos establecidos en la materia. Este cambio de perspectiva del proceso de enseñanza - aprendizaje hace que la formación del profesorado universitario, necesariamente, cambie de perspectiva» (UPC).

3.3. Propuestas de mejora en la formación por competencias

Un apartado importante de la entrevista intenta averiguar si la experiencia formativa del profesorado necesita mejorar después de las primeras experiencias de adaptación al EEES.

En este sentido destacan opiniones que se refieren no solo al contenido ofrecido a través de la oferta formativa sino también a los formatos y las metodologías empleadas que tengan como resultado un cambio en la cultura docente del profesorado universitario.

Algunas propuestas van resumidas en la tabla siguiente:

UAB	UB	UPC	URV	UOC
<ul style="list-style-type: none"> – Apostar por modalidades que acaben con un proyecto, para facilitar la transferencia 	<ul style="list-style-type: none"> – Diversificar modalidades; – Apostar por proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - F o r m a t o s semi-presenciales de formación; – Presentación de casos que no han resultado exitosos y que no se deben repetir y de casos de buenas prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> – Comple-mentar la formación con medidas institucionales de apoyo a la implementación de cambios en el aula; – Ofrecer más casos reales y ejemplos de buenas prácticas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer un seguimiento de la formación, con trabajo por parte de redes

Tabla 5. Propuestas de mejora de los programas de formación para la evaluación por competencias

Podemos observar que las propuestas de mejora van orientadas hacia un cambio de paradigma evaluativo, que sea capaz de realizar una transformación real en la práctica del profesorado, acentuando las buenas prácticas y propiciando la innovación en el marco de las titulaciones. Se desea apostar en el futuro por experiencias compartidas entre los profesionales y por la formación en formatos semi-presenciales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los participantes, el profesorado se muestra abierto a ponerse al día con las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación centradas en competencias del estudiante. Nuestros resultados se inscriben en la misma línea de otros estudios que demuestran las ventajas de los programas de desarrollo profesional para la práctica del profesorado (Corcoran, Shields & Zucker, 1998; Garet, Birman, Porter, Desimore, Herman & Yoon, 1999, National Staff Development Council, 1995; Yáñez, 2008; entre otros).

Conviven las acciones formativas más reflexivas con las más instrumentales pero, probablemente, estas segundas ganan en presencia a las pri-

meras. Ello nos lleva a alertar del riesgo de formaciones excesivamente instrumentales, sin establecer las bases teóricas de metodologías y recursos, sin dotarlas de un componente contextual ni reflexivo. Barnett (2001) se muestra especialmente sensible a este punto y nos advierte de los riesgos de centrarnos en la dimensión técnica de los discursos por competencias frente a la riqueza de la enseñanza universitaria, que ha de incorporar la duda, la comprensión, la reflexión y no únicamente mecanismos de aplicación eficiente de procesos prescritos por otros. De ahí la importancia de las estrategias formativas que se articulen en las diversas modalidades.

Por otro lado hemos visto que la formación del profesorado universitario abarca una variedad de modalidades, todas construidas para favorecer el modelo del profesorado que el EEES requiere. En la mayoría de las universidades, todavía hay un abanico bastante variado de prácticas formativas «tradicionales» (cursos en formatos presenciales, de larga duración, planes de formación extensos) y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias. De hecho, autores como Elmore & Burney, (1999); Hightower, (2002); Young & Kim, (2010), destacan las potencialidades del *coaching* como una de las estrategias para la mejora del uso de la evaluación centrada en competencias. Las mismas potencialidades se les asignan a las prácticas de aprendizaje colaborativo y comunitario. Estrategias que impliquen la colaboración entre varios profesionales, el intercambio de experiencias y el acompañamiento entre iguales empiezan a abrirse camino entre las metodologías formativas en las universidades, aunque será necesario que sigamos avanzando en ellas. Autores como McLaughlin & Talbert, (2001) ponen de manifiesto que la construcción de comunidades de aprendizajes representa una de las estrategias para reformar las prácticas docentes. Mientras tanto, el uso de las estrategias colaborativas basadas en observación entre iguales de las prácticas de evaluación tienen repercusiones positivas sobre la actividad en el aula, idea reforzada por autores como Cizek, Fitzgerald, & Rachor (1995/96) y McMillian (2002). Por lo tanto, ofrecer experiencias formativas orientadas hacia la reflexión, grupales y comunitarias, representa una buena estrategia para el cambio que se requiere por los ECTS.

Los programas de formación del profesorado universitario, reflejan las necesidades de evaluación del profesorado en sus clases (Stiggins, 1991 e Impara, Plake, & Fager, 1993) y por otro lado la participación a los cursos organizados es discontinua (Herman & Dorr-Bremme, 1983). Las prácticas docentes del profesorado universitario se ven influenciadas muchas veces por factores organizativos e implican un cierto aislamiento y privacidad dominados tradicionalmente por normas culturales (Little, 1990) lo que hace que las prácticas de evaluación centradas en competencias tiendan a ser individuales y poco compartidas.

En este sentido, nuestros entrevistados consideran que se intenta dar progresivamente mayor peso a la formación a demanda, a medida, especialmente si viene de equipos docentes. Estas propuestas, ligadas a cursos o proyectos concretos, son más fácilmente transferibles. Pese a ello, incluso en las modalidades de grupos de trabajo, tal y como recogen Moreno, Quesada & Pineda (2010), existen dificultades para aplicar los aprendizajes a las aulas. Por lo tanto, velar por la transferencia es una de las asignaturas pendientes.

Sin embargo, la formación profesional del profesorado, tal como hemos visto, se ve dificultada por varios factores, entre los cuales se remarca la falta de tiempo o de motivación del profesorado participante. Los entrevistados de nuestro estudio consideran que para mejorar las prácticas evaluadoras del profesorado hacia el uso de técnicas no-tradicionales de evaluación supone un consumo de tiempo mayor que el uso de las técnicas clásicas de tipo papel-lápiz (Borko, Mayfield, Marion, Flexer & Cumbo, 1997; Hall & Hewitt-Gervais, 2000; Cano, Ion & Compañó, 2010). Ésta es la razón por la cual plantear actividades formativas en periodos de menos carga docente o en periodos no-lectivos o adoptar medidas de acompañamiento en momentos de máxima necesidad puede ser una buena estrategia para una oferta formativa flexible.

Por último, consideramos que pese a que se dedican grandes esfuerzos a formación, faltan todavía estudios consistentes, sobre la transferencia e impacto de la misma (Weimer & Lenze, 1997; Gilbert & Gibbs, 1999; Gibbs & Coffey, 2004), tal y como hemos indicado anteriormente.

En conclusión, de las respuestas obtenidas por los informantes clave en varias universidades catalanas podemos intuir que, aunque se observa que las universidades tienen como preocupación cada vez más presente la formación del profesorado, aún predominan las estrategias formativas tradicionales y los temas «clásicos». Todavía se necesita más esfuerzo para ofrecer una formación coherente y adecuada a los nuevos retos del EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. I. (2010). *Elaboración de una guía con casos de aplicación práctica para el desarrollo- evaluación de competencias en los estudiantes universitarios e indicadores para el estudio de la calidad del proceso*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación; Programa de Estudios y Análisis.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.
- Borko, H.; Mayfield, V.; Marion, S.; Flexer, R. & Cumbo, K. (1997). *Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development*. CSE Technical Report 432. Los Angeles: NCRESST.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior: *Profesorado*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COLI.pdf> [consulta: 2010, 17 de octubre].
- Cano, E., Ion, G. & Compañó, P. (2010). Assessment practices at Catalanian Universities: from learning to competencies approach. Paper presentado a *European Conference on Educational Research*, 24-28 de Agosto de 2010, Helsinki.
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Cano, E.; Lleixà, T.; Ion, G. y Tierno, J.M. (2011). Criterios para una buena práctica de evaluación, en Pagés, T. (Coord.) *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE/Octaedro, 86-97.
- Cizek, G, Fitzgerald, S. & Rachor, R. (1995/96). Teachers' assessment practices: preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3 (2), 159-179.
- Corcoran, T.; Shields, P. & Zucker, A., (1998). *SSIs and professional development for teachers*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy University of Washington.
- De Miguel, M. (coord.) (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Edwards, M.; Donderis, V. & Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. Ponencia presentada en: *XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas*. 21, 22 y 23 de septiembre, Maspalomas (Gran Canaria).
- Elxepuru, I.; Martínez, A.; Villardón L.; Yáñez, C. (2009). Descripción y evaluación del plan de formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 3 [en línea]. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/3/ [consulta: 2010, 23 agosto].
- Elmore, R. & Burney, D. (1999). Investing in teacher learning. Staff development and instructional improvement, in Dar-

- ling- Hammond, L. & Sykes, G. (eds.) *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 263-291.
- Espinosa J. K.; Jiménez, J.; Olabe, Y. & Basogain, X. (2010). Innovación Docente para el Desarrollo de Competencias en el EEES [en línea]. Disponible en: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf> [consulta: 2010, 15 de octubre].
- EUA (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: EUA [en línea]. Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf [Consulta: 2010, 12 de junio].
- EUA (2010). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: EUA [en línea]. Disponible en: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf [Consulta: 2010, 12 de junio].
- Ferguson, P. & Womack, S .T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 55-63.
- Gairín, J. et al. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona [en línea]. Disponible en: www.aqu.cat. [Consulta: 2011, 10 de marzo].
- García Llamas, J. L. (1998). La Formación Permanente del Profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *Educación XX1*, 1, 129-158.
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social*. 16, 11-28.
- Garet, M. S.; Birman, B.F.; Porter, A.C.; Desimore, L.; Herman, R. & Yoon, K.S. (1999). *Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower Program*. Washington: US Department of Education.
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, «Bologna» y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5, 4-9.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999). A proposal for an International Collaborative Research Programme to Identify the Impact of Initial Training on University Teachers. *Research and development in higher education*, 21, 131-143.
- Guyton, E. & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38 (5), 37-42.
- Hall, K. & Hewitt-Gervais, C.M. (2000). The application of student portfolios in primary / Intermediate and self-contained /multi-age team classroom environments: Implications for instruction, learning and assessment. *Applied measurement in Education*, 13 (2), 209-228.
- Herman, J. & Dorr-Bremme, D. (1983) Uses of testing in the schools: a national profile, in Hathaway, W.E. (ed.) *Testing in the schools: New directions for testing and measurement*. San Francisco: Jossey-Bass, 7-17.
- Hightower, A.M. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy support cul-*

- ture of learning*. National Center for Research on Evaluation, Standards and Policy. University of Washington.
- Ho, A.; Watkins, D.; Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42: 143-169.
- Impara, J.C.; Plake, B.S. & Fager, J.J. (1993). Teachers' assessment background and attitudes towards testing. *Theory into Practice*, 32(2), 113-117.
- Javaloyes, J. (2009). *La respuesta universitaria a la demanda de formación permanente*. Madrid: Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Universidad de Barcelona.
- McLaughlin, M. W & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McMillian, J. (2002). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement*, 21 (1), 34-43.
- Ministros Europeos de Educación (1999). *Declaración de Bolonia*. [en línea]. <http://www.educacion.es/dctm/bolonia-eees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a> [Consulta: 2010, 20 de noviembre].
- Moreno, M.V.; Quesada, C.; Pineda, P. (2010). El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 281-296.
- National Staff Development Council (1995). *National Staff development council's standards for staff development*. Oxford: OH Author.
- Olmos-Migueláñez, S. & Rodríguez, M. J. (2006). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (1), 1-13.
- Pastor, A. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Madrid: MEC.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. *Educación XX1* (9), 135-148.
- Rué, J. (2007). El Disseny de les titulacions per competències. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, Barcelona, 27 d'abril de 2007.
- San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social* (16), 11-28.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design in teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Stiggins, R. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: issues and practice*, 10 (1), 7-12.
- Suárez, B. (s/f). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro* [en línea]. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normasdocumentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf> [Consulta: 2011, 12 de marzo].
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005 [en línea]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenidotejada>. [Consulta 2011, 12 de marzo].
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers. Approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Madrid: MEC.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 57 – 76.
- Weimer, M. & Lenze, L.F. (1997) Instructional Interventions: A review of the Literature on Efforts to Improve Instruction, in Perry, R.P. & Smart, J.C. (eds) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. New York: Agathon Press, 205-240.
- Yañiz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* [en línea]. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf [consulta: 2010, 20 de octubre].
- Young, V. M. & Kim, D.H. (2010). Using Assessments for Instructional Improvement. A literature Review. *Education Policy* 18 (19), 22-47.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, competencias, educación superior, formación del profesorado, profesorado.

KEY WORDS

Assessment, competences, higher education, teachers' training, teachers.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Georgeta Ion, profesora lectora del departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Bucarest y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Trabaja en temas relacionados con la Educación Superior, la cultura organizativa y la evaluación. Es miembro del equipo de investigación CAU-AIDA.

Elena Cano, profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Trabaja en temas relacionados con evaluación y organización educativa. Ha coordinado el proyecto de investigación que ha dado lugar al proyecto del que emerge este trabajo.

Dirección de las autoras: Georgeta Ion
Universidad Autónoma de Barcelona
Bellaterra, G6- 248
E-mail: georgeta.ion@uab.cat

Elena Cano
Universidad de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron 171, edifici Llevant
08035 Barcelona
E-mail: ecano@ub.edu

Fecha Recepción del Artículo: 08. Diciembre. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 20. Abril. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 22. Junio. 2011
Fecha de Revisión para publicación: 22. Noviembre. 2011

12

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCOLARES

**(PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ATTITUDES OF EQUALITY
OF GENDER IN CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS)**

Antonia Pelegrín Muñoz
Universidad Miguel Hernández de Elche

Josefa María León Campos
Consejería de Educación, Formación y Empleo

Enrique Ortega Toro y Enrique Javier Garcés de Los
Fayos Ruíz
Universidad de Murcia.

RESUMEN

El objetivo del estudio es intervenir en clases de educación física para el desarrollo de actitudes de igualdad en una muestra de escolares. Se administró, antes y después de la intervención, el cuestionario de actitudes sexistas en educación primaria, elaborado a partir de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Se aplicó a 155 alumnos de entre 7 y 12 años de edad ($9,3 \pm 1,24$), de un centro público del municipio de la Región de Murcia (España), en los meses de septiembre de 2008 y junio de 2009. La duración de la intervención se llevó a cabo en ocho sesiones que fueron distribuidas en un mes. Los resultados ponen de manifiesto, por un lado, que en los niños se detectaron más actitudes sexistas con respecto a las niñas, antes y después de la intervención. Por el otro, la efectividad de la intervención para el desarrollo de actitudes de igualdad, influyó de la misma manera en ambos géneros y edades, al disminuir dichas conductas a lo largo de un curso escolar. La actividad física y deportiva será una herramienta que permita a los profesionales trabajar la igualdad, la convivencia y valores democráticos en el contexto educativo.

ABSTRACT

The aim of this study is the analysis of the implementation of a program in physical education classes for the improvement of sexism in school. The instrument was administered before and after the implementation of the pro-

gram, sexist attitudes questionnaire in primary education, drawn from the Sexism Scale Detection in Adolescents (Recio, Cuadrado, and Ramos, 2007). It was applied to 155 students between 7 and 12 years of age (9,3 +1,24), in a public institution of the municipality of Murcia (Spain), in the months of September 2008 and June 2009. The duration of the intervention was conducted in eight sessions that were distributed in a month. The results show, first, that children revealed more sexist attitudes about girls before and after the intervention. On the other hand, the effectiveness of intervention for the development of attitudes of equality, influenced in the same way in both genders and ages, and it did reduce these behaviors throughout the school year. Physical activity and sport is a tool that allows professionals to work on aspects related to equality, coexistence and democratic values in the educational context.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, siguen existiendo barreras que dificultan una participación físico-deportiva en la misma proporción entre niñas y niños, mujeres y hombres. La participación de las mujeres en la actividad física y en el deporte ha sido, y todavía es en la actualidad, menor que la de los hombres (Alfaro, 2004; Pelegrín, 2005). Sin embargo, existen trabajos que destacan indicadores positivos en cuanto a un aumento de la participación femenina (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Sohaila y Dunbar, 2002; Vázquez-Gómez, 2002). Esto no es un hecho casual ni aislado, ya que la participación de la mujer es menor en los ámbitos que tradicionalmente se han considerado públicos, como el mundo laboral, deportivo, político, educativo y cultural (Hovden, 1999; Paz et al., 2011). La Escuela como una institución no es lo suficientemente potente como para luchar contra los mecanismos externos que conducen a las desigualdades de género (García del Dujo y Mínguez, 2011; Kutner, 1975). Como Vázquez-Verdera (2010, 8) señalaba que «La escuela no es ajena a la reproducción de los roles de género, sino que transmite lo que Madeleine Arnot llamó «códigos de género» para referirse a la organización social de la vida familiar y escolar en las que se intentan mantener en las nuevas generaciones ciertas percepciones sobre la masculinidad y la feminidad, al tiempo que se acepta como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino».

Por otro lado, la actividad física y el deporte cobran cada día mayor importancia en la vida de mujeres y hombres, al estar relacionada con aspectos fundamentales de la vida cotidiana y el bienestar, como la mejora de la salud, la relación entre las personas, el ocio y ocupación del tiempo libre, o la profesionalización y la participación en la alta competición. Sin embargo, esta evidencia no ha sido tratada con igualdad de género a lo largo de la historia del deporte (Fields, 2001; Hums y Sutton, 1999). El contexto deportivo continúa siendo un ámbito que muestra un mayor reconocimiento y

apoyo al género masculino (Blackwood, 2010; Crawley, 1998; Lentillon, Co-gerino y Kaestner, 2006; Rodríguez, Martínez y Mateos, 2004). Como Martín-Horcajo (2006, 116) señalaba que «la dificultad mayor que sufren las mujeres que se quieren dedicar a deportes que no conforman el estereotipo femenino no es el acceso igualitario a recursos humanos, económicos y de organización, sino la falta de reconocimiento por parte de la sociedad de que las mujeres que dedican largas horas y esfuerzos a estos deportes son serias, sistemáticas, comprometidas y capaces de sacrificar, en muchas ocasiones, todo lo que haga falta para llegar al máximo de su rendimiento». Diversas investigaciones (Scruton, Pfister, Fasting y Buñuel, 1999; Menesson y Climent, 2003), revelan que la diferencia en el fútbol del nivel de juego entre hombres y mujeres, es debida principalmente a la desigualdad tan importante de recursos económicos invertidos en ambos.

Por otro lado, hay trabajos que analizan las percepciones que profesores y alumnos tienen sobre qué tipos de deportes son más adecuados según el género (Laker, Laker y Lea, 2003). Siguiendo estas creencias sociales, en los primeros Juegos Olímpicos celebrados en Atenas en 1896, las mujeres estuvieron totalmente ausentes. Sin embargo, unos años más tarde, en el 1900, participarían en golf y tenis, por considerarse deportes acordes con la naturaleza femenina (Rodríguez et al., 2004). Por tanto, la discriminación de la mujer en el deporte a lo largo de la evolución histórica, se ha centrado en una visión biologista, que ha estado fuertemente condicionada por su sexo genético para procrear y estar al cuidado de los hijos (Birke y Vines, 1987). Por todo ello, el acceso de las mujeres al ámbito deportivo ha sido tardío y ha estado lleno de dificultades. Ellas han tenido que ir superando barreras creadas por estereotipos sociales y culturales (Berg y Lahelma, 2010; León-Campos y Pelegrín, 2008; Speer, 2002; Yu, 2009). Por ello, diversas investigaciones recogen que, las mujeres, practican menos tipos de deportes (Ezzell, 2009; McGinnis, Gentry y McQuillan, 2009), con menor frecuencia que los hombres (Alfaro, 2004; Alvariñas et al., 2009; Carlin, Salguero, Márquez y Garcés-de-Los-Fayos, 2009; Pelegrín y Garcés-de-Los-Fayos, 2007), e inclinándose por la natación, el tenis y la gimnasia, deportes que encajan en el modelo femenino tradicional.

También debemos destacar que el machismo en el deporte concierne tanto a las mujeres como a los hombres, porque cuando los hombres practican deportes como la gimnasia, son vistos como afeminados y poco viriles y son socialmente penalizados (King, 2009). Por lo tanto, el machismo tradicional empobrece la práctica deportiva, impidiendo y limitando el desarrollo de las personas (Satina, Solmon, Cothran, Loftus y Stockin-Davidson, 1998). Este aspecto crea la necesidad de desarrollar programas a edades tempranas, que incentiven la participación y elección de actividades físico-deportivas a niños y niñas por igual, para que su representación sea más

igualitaria en el deporte de competición (Leo, García, Parejo, Sánchez y García-Mas, 2009).

Por todo ello, es fundamental trabajar una educación desde los niveles más inferiores del ámbito educativo, para fomentar los valores de igualdad y respeto ante las posibilidades y libertades de los niños y niñas en practicar el deporte que deseen, sin estereotipos sexistas que «castren» sus anhelos y sueños, solo por su género. Así, se presenta un trabajo que se centra en los siguientes objetivos: 1) Detectar actitudes sexistas en una muestra de niños y niñas de 2º y 3º Ciclo de Primaria a partir del género y la edad; 2) Analizar la intervención en clases de educación física para fomentar actitudes de igualdad en escolares; 3) Valorar si la intervención influye de la misma manera tanto en niños como en niñas; y 4) Evaluar la influencia de la edad en la actitud sexista de los escolares tras la intervención. Por otro lado, plantea la siguiente hipótesis: La intervención para desarrollar actitudes de igualdad en clases de educación física, mejora la variable sexismo, de manera que la mejora de la variable sexismo no depende ni del género ni de la edad del escolar.

1. MÉTODO

1.1. Instrumento y procedimiento

Se aplicó un diseño pre-experimental, con pre prueba y post prueba (Montero y León, 2007). Se administró, antes y después de la intervención, el cuestionario de actitudes sexistas en educación primaria elaborado a partir de de Detección de Sexismo en Adolescentes (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Dicha escala se adaptó a un léxico que fuera comprensible y adecuado para niños y niñas de entre 7 y 12 años (véase anexos I y II).

Por otro lado, se solicitaron los permisos para la administración de los cuestionarios y fueron concedidos por la Consejería de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el consejo escolar del centro participante del municipio de Murcia. La aplicación del cuestionario se realizó por miembros del equipo investigador en el aula del grupo, y tuvo lugar antes y después de la intervención en los meses de septiembre de 2008 y junio de 2009.

La intervención para desarrollar actitudes de igualdad forma parte de un programa más amplio, sobre el desarrollo de valores prosociales y prevención de conductas agresivas para la muestra objeto de estudio. La intervención se integró dentro de la programación didáctica de la asignatura de Educación Fí-

sica, adaptándose a las características del centro y del alumnado. La duración de la intervención para fomentar actitudes de igualdad se llevó a cabo en ocho sesiones que fueron distribuidas en un mes. La igualdad de género en el deporte se trabajó a través de la recopilación de biografías de deportistas femeninas y masculinos de poco apoyo social con sus éxitos deportivos. El objetivo principal de la actividad fue sensibilizar y poner en conocimiento a los alumnos, la realidad de estos deportistas y los obstáculos sociales e ideológicos que se pueden encontrar en su camino profesional. Se les entregó a los alumnos una ficha con un listado de ejemplos de deportistas femeninos y masculinos para facilitar su búsqueda. Se formaron parejas de alumnos de forma arbitraria (un niño y una niña, preferentemente) y comenzaron la búsqueda por internet o por la biblioteca del centro sobre un deportista que seleccionaron previamente. Los profesores de educación física organizaron y supervisaron la actividad para que los grupos fueran heterogéneos y eligieran a un deportista diferente. Una vez que terminaron el trabajo de búsqueda e información, los alumnos realizaron unos murales donde se recogían las biografías de su deportista y lo expusieron en las paredes de los pasillos del colegio, donde fueron visitados y leídos por todos los alumnos del centro.

La codificación y análisis de los datos se hizo con el programa estadístico SPSS 17.0. Se han realizado análisis descriptivos, reflejándose las medias y las desviaciones típicas. Para conocer los efectos del programa se utilizó la prueba T para muestras apareadas, así como un análisis multivariante con medidas repetidas, en el último factor, para analizar la influencia de las variables género y ciclo en la evolución del sexismo. En todos los casos se utilizó un nivel de significación de $p < .05$.

1.2. Participantes

La muestra quedó configurada por 155 alumnos (76 niños y 79 niñas), de entre 7 y 12 años ($9,3 \pm 1,24$). Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, en un centro público de educación primaria del municipio de la Región de Murcia (España). La muestra ha sido seleccionada a partir de la accesibilidad y las garantías para la recogida de la información. El 46,9% son niños y el 48,8% niñas. A los efectos de la variable «edad», se constituyeron dos grupos: Grupo-1: 7,0-9,0 años (52,3%) y Grupo-2: 10-12 años (47,7%).

2. RESULTADOS

En la tabla 1 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable sexismo de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio.

En primer lugar cabe que los niños presentaron valores más altos de sexismo que las niñas ($t_{91} = 3.763$, $p < .001$) en la medida inicial. Estas diferencias también se aprecian en la medida final ($t_{91} = 3.738$, $p < .001$). Por el contrario no se apreciaron diferencias entre ciclos ni en la medida inicial ($t_{91} = 2.177$, $p = .079$), ni en la medida final ($t_{91} = 1.373$, $p = .173$).

Por otro lado se aprecian disminuciones estadísticamente significativas entre la medida inicial y la medida final en el total de la muestra ($t_{92} = 4.978$, $p < .001$), en chicos ($t_{39} = 3.009$, $p < .01$), en chicas ($t_{52} = 4.031$, $p < .001$), en segundo ciclo ($t_{44} = 4.380$, $p < .001$) y en tercer ciclo ($t_{47} = 2.793$, $p < .01$). De este modo, los resultados indican que, tras la aplicación de la intervención, se observaron menos actitudes y conductas sexistas en niños y niñas de segundo y tercer ciclo de primaria.

	Muestra total (n=93)		Chicos (n=40)		Chicas (n=53)		Segundo Ciclo (n=45)		Tercer Ciclo (n=48)	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Pre-test	15.94	4.26	17.73	4.67	14.59	3.38	16.87	4.35	15.06	4.02
Post-test	14.19**	4.14	15.93*	4.59	12.89**	3.25	14.80**	4.35	13.63*	3.91
* $p < .01$, ** $p < .001$										

Tabla 1. Datos descriptivos de Sexismo.

Con objeto de conocer si el género del alumno influye en la mejora de la variable sexismo se aplicó un análisis de la varianza de dos factores (2x2), género y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor. Se apreció que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el género no era significativo ($F_{1,91} = 0.21$, $p = .886$), por lo que puede afirmarse que el género no afecta a los cambios producidos en el sexismo; es decir, que la intervención influye positivamente independientemente del género.

Con respecto a la posible influencia del ciclo educativo al que pertenece el alumno en la mejora de la variable sexismo, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el ciclo no es significativo ($F_{1,91} = 0.806$, $p = .372$), por lo que también puede afirmarse que la per-

tenencia a un ciclo educativo o a otro no afecta a los cambios producidos en el sexismo. Por tanto, la intervención afecta de la misma manera independientemente del ciclo al que pertenece el alumno.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los objetivos de este trabajo han sido, por un lado, conocer las actitudes sexistas en una muestra de niños y niñas de 2º y 3º Ciclo de Primaria a partir del género y la edad y, por el otro, analizar la intervención en clases de educación física para fomentar actitudes de igualdad. Los resultados encontrados ponen de manifiesto que, los niños, presentaron más actitudes sexistas con respecto a las niñas, antes y después de la intervención. Estos datos indicaron creencias más sexistas en los niños, en los rasgos adjudicados tradicionalmente a lo femenino y a lo masculino como, por ejemplo, la creencia de que las niñas son más débiles y menos inteligentes. También más actitudes sexistas en las capacidades de cada género para desempeñar determinados roles y funciones como, por ejemplo, la creencia de que habría menos paro si las mujeres no trabajaran, el lugar de la mujer es el hogar para estar al cuidado de sus hijos o que el padre es el que tiene que tomar las decisiones más importantes de su familia. Y más actitudes sexistas en cuanto a percibir a las niñas como menos hábiles en los deportes. Estos resultados nos llevan a la reflexión de que, en la actualidad, continúan observándose los síntomas de una educación más sexista en los niños que en las niñas, donde los estereotipos de género siguen estando muy presentes, aspecto que también se recoge en el trabajo de Díaz-Aguado y Martín (2011). Estas conductas se podrían explicar por la presencia e influencia de modelos parentales que las transmiten de generación en generación, en el marco de una sociedad que contribuye a la formación de estos estereotipos (Vázquez-Verdera, 2010).

Además, estas creencias y actitudes pueden estar repercutiendo en una menor participación de la mujer en el deporte, limitando así sus posibilidades para desarrollar su habilidad física (Blackwood, 2010; Hovden, 1999; Lentillon et al., 2006), y de favorecer la categorización de deportes considerados como masculinos y femeninos. Todas estas barreras que dificultan una participación físico-deportiva igualitaria entre niñas y niños (Berg y Lahelma, 2010; León-Campos y Pelegrín, 2008; Speer, 2002; Yu, 2009), generan la necesidad de intervenir a través de programas que se incluyan en el currículum escolar de los alumnos. En este sentido, en el trabajo de Alvariñas et al., (2009), se concluyó que alumnos de Educación Secundaria pensaban que las chicas pueden realizar cualquier tipo de deporte, pero que hay deportes más apropiados para chicos que para chicas, y viceversa. También, el trabajo de Blández, Fernández y Sierra (2007) llegó a conclusiones similares, tanto

con alumnos de Educación Primaria como de Secundaria. En nuestro trabajo, esta realidad se pudo observar al comprobar que, tras la recopilación de biografías de deportistas femeninas y masculinos de poco apoyo social con sus éxitos deportivos, continuaban apareciendo numerosas fotografías de deportistas famosos masculinos, de modalidades deportivas con un mayor número de aficionados.

Por otro lado, se ha comprobado la efectividad de la intervención para la mejora de la variable sexismo, que influyó de la misma manera en ambos géneros y ciclos, al generar cambios a lo largo de un curso escolar. De este modo, las conductas de igualdad aumentaron significativamente en opiniones relacionadas con las posibilidades de que, hombres y mujeres, puedan desempeñar funciones y roles similares en el trabajo, el deporte y el hogar. Por ello, se genera la necesidad de seguir trabajando en esta realidad social desde la infancia y la niñez (Díaz-Aguado y Martín, 2011), para fomentar la igualdad de género y ofrecer modelos alternativos, que permitan desarrollar valores de igualdad a una cultura en la que, la figura masculina, continúa estando por encima de la femenina (Blackwood, 2010; Lentillon et al., 2006). La escuela, constituye un espacio privilegiado de socialización y de formación en valores que permite, tanto a alumnos como a alumnas, trabajar las desigualdades de género, pero aún no es lo suficientemente potente como para luchar contra los factores de riesgo relacionados (García del Dujo y Mínguez, 2011; Kutner, 1975; Vázquez-Verdera, 2010).

4. CONCLUSIONES

Por último, a partir de los resultados encontrados en nuestro trabajo, a continuación presentamos las principales conclusiones, concretamente:

- Los niños mostraron niveles más altos de conductas sexistas antes y después de las actividades realizadas.
- Las conductas de igualdad aumentaron significativamente tras la intervención, tanto en niños como en niñas, de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, a lo largo de un curso escolar.
- Se concluye, por tanto, que la intervención en clases de educación física para desarrollar actitudes y conductas de igualdad en escolares, ha influido muy positivamente en las opiniones sobre la igualdad de género, disminuyendo considerablemente las conductas sexistas en escolares de ambos géneros, de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Sin embargo, a pesar de que los efectos de la intervención influyeran positivamente y por igual, tanto en los niños como en las

niñas, aquéllos mostraron niveles más altos de conductas sexistas, antes y después de las actividades realizadas.

- Es fundamental sensibilizar a la comunidad de esta realidad que sufren las mujeres deportistas, estableciendo programas de intervención en el ámbito escolar. Para ello, será necesario promover una educación no sexista y en pro igualdad de oportunidades desde edades tempranas. Además, son importantes los factores psicológicos, educativos y socioculturales que influyen en su aprendizaje, así como el papel que juegan las mujeres deportistas como modelos. Por tanto, habrá que establecer un deporte escolar de igualdad, que dé respuesta a todos los niños independientemente de su género.
- Niños y adolescentes encontrarán en el deporte, no sólo un medio que les permita adquirir y potenciar las habilidades físicas y técnicas, sino también un contexto enriquecedor de experiencias positivas.
- Consideramos que se ha de hacer hincapié en la necesidad de trabajar la base emocional y social de los niños y niñas, permitiendo que adquieran habilidades para una mejor convivencia con los demás, así como para potenciar el desarrollo de la igualdad.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, hay que matizar que los resultados no han sido más favorables, probablemente debido a que hubieran sido necesarias más sesiones que incluyeran actividades relacionadas con la igualdad. Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta en futuras investigaciones, es la importancia de la implicación de los docentes, así como su estilo pedagógico en el desarrollo de las clases, puesto que este aspecto puede influir positivamente o no en los cambios deseados de los alumnos y alumnas, al considerarse los profesores como uno de los agentes socializadores más significativos (González y Campos, 2010; Romance, Weiss y Bockowen, 1986). También destacar que, una condición ligada a unos resultados favorables, es la formación previa de los docentes implicados en la intervención, ya que ésta va a fomentar su implicación y clarificar nuestros objetivos para hacerlos también suyos. Por último, los resultados obtenidos no han podido ser contrastados con otros estudios similares realizados en población española. Por ello, las líneas de futuros trabajos podrían dirigirse a llevar a cabo la intervención en otros centros escolares de educación primaria, tanto de la misma comunidad autónoma como de otras, para comprobar si los resultados son generalizables a otros alumnos y a otras características de centro.

NOTAS

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nuestro agradecimiento al centro educativo participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151.
- Alvariñas, M.; Fernández, M. A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Berg, P. y Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22 (1), 31-46.
- Birke, L. I. A. y Vines, G. (1987). A Sporting Chance: The Anatomy of Destiny? *Women's Studies International Forum*, 10 (4), 337-347.
- Blackwood, T. (2010). Playing baseball/playing 'house': The reproduction and naturalization of 'separate spheres' in Japanese high school baseball. *Sport, Education and Society*, 15 (1), 83-101.
- Blández, J.; Fernández, E. y Sierra, M, A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* [en línea], 11, 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf> [consulta 2010, 4 de abril].
- Carlin, M.; Salguero, A.; Márquez, S. y Garcés-de-Los-Fayos, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 85-99.
- Crawley, S. L. (1998). Gender, Class and the Construction of Masculinity in Professional Sailing: A Case Study of the America's Women's Team. *International Review for the Sociology of Sport*, 33 (1), 33-42.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23 (2), 252-259.
- Ezzell, M. B. (2009). «Barbie Dolls» on the Pitch: Identity Work, Defensive Othering, and Inequality in Women's Rugby. *Social Problems*, 56 (1), 111-131.
- Fields, S. K. (2001). Cultural Identity, Law, and Baseball. *Culture, Sport, Society*, 4 (2), 23-42.
- García del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14 (2), 263-284.
- González, M. D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 101-120.
- Hovden, J. (1999). When Women Become «Sand in the Machinery» Gender, Interaction and Power in Decision-Making Processes in Sports Organizations. *Sociologisk tidsskrift*, 7 (3), 209-233.
- Hums, M. A. y Sutton, W. A. (1999). Women Working in the Management of Professional Baseball: Getting to First Base? *Journal of Career Development*, 26 (2), 147-158.
- King, S. (2009). Virtually : Mark Bingham, the War on Terror, and the Sexual Politics of Sport. *Journal of Sport and Social Issues*, 33 (1), 5-24.
- Kutner, J. R. (1975). Sex Discrimination in Athletics. *Villanova Law Review*, 21 (5), 876-903.

- Laker, A.; Laker, J. C. y Lea, S. (2003). School Experience and the Issue of Gender. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 73-89.
- Lentillon, V.; Coggerino, G. y Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9 (3), 321-339.
- Leo, F. M.; García, T.; Parejo, I.; Sánchez, P. A. y García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y la eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 73-84.
- León-Campos, J. M. y Pelegrín, A. (2008). ¿Sexismo en el deporte?, en Díaz, J., Díaz, I. y Dosil, J. (eds) *La psicología del Deporte en Iberoamérica. Actas del 2º congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte*. Torrelavega, Cantabria, España, 356-357.
- Martín-Horcajo, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 111-131.
- McGinnis, L. P.; Gentry, J. W. y McQuillan, J. (2009). Ritual-based Behavior that Reinforces Hegemonic Masculinity in Golf: Variations in Women Golfers' Responses. *Leisure Sciences*, 31 (1), 19-36.
- Menesson, C. y Clement, J. P. (2003). Homosociability and homosexuality: The case of soccer played by women. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, 311-330.
- Montero, y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Paz, M.; Guillén-Riquelme, A.; Gómez-García, A.; Quevedo-Blasco, R.; Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XX1*, 14 (1), 17-33.
- Pelegrín, A. (2005). Variables de riesgo asociadas a la salud mental del deportista profesional y de alto rendimiento, en Mora, J. A.; Chapado de la Calle, F. (eds) *Visión Actual de la Psicología del Deporte*. Sevilla: Wanceulen, 466-483.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (Eds) (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Recio, P.; Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19 (3), 522-528.
- Rodríguez, D.; Martínez, M. J. y Mateo, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109 - 126. Disponible en: http://webs.uvigo.es/reined/ejemplares/2/reined_02_06.pdf [consulta: 2010, 6 de abril].
- Romance, T. J.; Weiss, M. R. y Bockowen, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 5, 125-136.
- Satina, B.; Solmon, M. A.; Cothran, D. J.; Loftus, S. J. y Stockin-Davidson, K. (1998). Patriarchal Consciousness: Middle School Students' and Teachers' Perspectives of Motivational Practices. *Sport, Education and Society*, 3 (2), 181-200.
- Scruton, S., Pfister, G., Fasting, K. y Buñuel, A. (1999). It's still a man's

- game? The experiences of top-level European women footballers. *International Review for the Sociology of Sport*, 34, 99-111.
- Sohaila, S. y Dunbar, M. D. (2002). The Social Construction of Female and Male High School Basketball Participation: Reproducing the Gender Order through a Two-Tiered Sporting Institution. *Sociological Perspectives*, 45 (4), 353-378.
- Speer, S. A. (2002). Sexist Talk: Gender Categories, Participants' Orientations and Irony. *Journal of Sociolinguistics*, 6 (3), 347-377.
- Vázquez-Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13 (1), 177-197.
- Vázquez-Gómez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI, en Devís, J. (Ed) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante, España: Marfil, 213-218.
- Yu, C. C. (2009). A Content Analysis of News Coverage of Asian Female Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 44 (2), 283-305.

PALABRAS CLAVE

Discriminación sexual, educación física, escuela primaria, desigualdad social, intervención.

KEY WORDS

Sex discrimination, physical education, primary school, social inequality, intervention.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS/LAS AUTORES/AS

Antonia Pelegrín Muñoz. Profesora Contratado Doctor del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Doctora y Licenciada en Psicología. Máster en Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Autora de publicaciones sobre el análisis y la intervención del comportamiento agresivo en niños y adolescentes.

Josefa María León Campos. Maestra Interina de Pedagogía Terapéutica de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Licenciada en Pedagogía y Máster en Audición y Lenguaje. Doctoranda en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su línea de investigación se centra en la implantación de programas para el desarrollo de valores prosociales en el contexto educativo.

Enrique Ortega Toro. Profesor Titular de Universidad en el área de conocimiento Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Doctor y Licenciado en Educación Física. Autor de numerosos artículos, libros e investigaciones en los ámbitos de la iniciación deportiva, aspectos psicológicos y análisis de las acciones deportivas.

Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz. Profesor Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Murcia. Doctor y Licenciado en Psicología. Autor de artículos, libros e investigaciones en psicología del deporte. Sus líneas de investigación se centran en el burnout en deportistas.

Dirección de los autores: Departamento Psicología de la Salud.
Universidad Miguel Hernández de Elche.
Avda. de la Universidad, s/n, Edificio Altamira
03202, Elche (Alicante).
E-mail: apelegrin@umh.es

Fecha Recepción del Artículo: 19. Noviembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 11. Marzo. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Mayo. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 18. Noviembre. 2011

Anexo I						
DSA. Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes* (E. Ramos, I. Cuadrado y P. Recio).						
Marca con una cruz tu grado de Acuerdo o Desacuerdo con cada una de las siguientes frases, teniendo en cuenta la siguiente escala:						
1. Totalmente en desacuerdo; 2. Bastante en desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. Bastante de acuerdo; 6. Totalmente de acuerdo.						
	1	2	3	4	5	6
1. Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres.						
2. El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.						
3. El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres. B; rasgo						
4. Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos. Rasgo						
5. Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa.						
6. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan). B; rasgo						
7. Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.						
8. Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja. B; rasgo						
9. Atender bien la casa es obligación de la mujer.						

10. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.						
11. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos. B						
12. Las mujeres son manipuladoras por naturaleza. Rasgo						
13. Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres. B; rasgo						
14. El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.						
15. Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial. B; rasgo						
16. El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.						
17. Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres. B; rasgo						
2. El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.						
3. El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres. B; rasgo						
4. Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos. Rasgo						
5. Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa.						

6. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan). B; rasgo						
7. Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.						
8. Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja. B; rasgo						
9. Atender bien la casa es obligación de la mujer.						
10. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.						
11. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos. B						
12. Las mujeres son manipuladoras por naturaleza. Rasgo						
13. Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres. B; rasgo						
14. El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.						
15. Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial. B; rasgo						
16. El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.						
17. Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres. B; rasgo						

18. No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.						
19. Las mujeres razonan peor que los hombres. Rasgo						
20. Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.).						
21. Las mujeres son insustituibles en el hogar. B						
22. La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia.						
23. Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.						
24. Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento. B; rasgo						
25. Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido. Rasgo						
26. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer.						

*Los ítems en los que aparece la letra B miden sexismo benévolo, el resto miden sexismo hostil. Se señalan los ítems destinados a medir creencias sexistas sobre los rasgos adjudicados tradicionalmente a lo femenino y a lo masculino. El resto miden creencias sexistas sobre la supuesta aptitud de cada sexo para desempeñar determinados roles y funciones.

Anexo II	
Cuestionario de Actitudes Sexistas en Educación Primaria elaborado a partir de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes* (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007).	
A continuación, haz un círculo en la respuesta que indica lo que haces.	
1. Las chicas son más débiles que los chicos en general. Rasgo	Sí / No
2. Habría menos paro si las mujeres no trabajaran. Rol	Sí / No
3. El lugar de la mujer es el hogar. Rol	Sí / No
4. <i>Una chica debería poder hacer las mismas cosas que un chico (p.e., jugar al fútbol, jugar al video juego, quedar con las amigas, etc.). Deporte</i>	Sí / No
5. Las mamás son las únicas que saben criar a los hijos. Rol	Sí / No
6. Las chicas perdonan más fácilmente que los chicos. Rasgo	Sí / No
7. Papá debe traer el dinero a su familia. Rol	Sí / No
8. Papá es el jefe de la familia y la madre debe respetar lo que él diga. Rol	Sí / No
9. Papá realiza las tareas del hogar (p.ej.: limpiar cristales, planchar, lavar,...). Rol	Sí / No
10. Las chicas deben ayudar a sus madres en las tareas del hogar.	Rol Sí / No
11. Las mamás son las únicas que saben ocuparse de las tareas del hogar. Rol	Sí / No
12. Las mamás que trabajan tienen desatendida a su familia. Rol	Sí / No
13. Papá debe tomar las decisiones más importantes de su familia.	Rol Sí / No
14. Las chicas aguantan mejor el dolor. Rasgo	Sí / No
15. Las chicas son más torpes en los deportes. Deporte	Sí / No
16. Los chicos son buenos en los deportes. Deporte	Sí / No
17. <i>Está bien que las mamás mantengan económicamente a sus familias.</i> Rol	Sí / No
18. <i>Las chicas deberían tener las mismas oportunidades de trabajo que los chicos.</i> Rol	Sí / No

19. Las chicas pueden ser muy buenas jugando al fútbol. Deporte	Sí / No
20. <i>Las madres son las que deben cuidar a los hijos cuando están enfermos. Rol</i>	Sí / No
21. <i>Se necesitan más mujeres que sean jefas en los trabajos. Rol</i>	Sí / No
22. Es mejor que las mamás cambien los pañales a sus hijos. Rol	Sí / No
23. <i>Si mamá trabaja las tareas de casa deberían repartirse con el padre. Rol</i>	Sí / No
24. <i>Los chicos pueden ser muy buenos bailarines. Deporte</i>	Sí / No
25. Los hombres están más preparados para los negocios y la política que las mujeres. Rasgo	Sí / No
26. <i>A las chicas les gusta mandar en los juegos. Deporte</i>	Sí / No

*Los ítems que están en cursiva han sido añadidos

13

NUEVAS PERSPECTIVAS EN TORNO A LA TEORÍA DE LA MENTE: APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR

(PROPOSAL OF EVALUATION AND EMPOWERMENT OF THE THEORY OF MIND IN THE FAMILY CONTEXT OF 5-YEARS-OLD CHILDREN)

Nuria Galende Pérez, Manuel Sánchez de Miguel,
Enrique Arranz Freijo
Universidad del País Vasco.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de evaluación de la Teoría de la Mente (ToM) en niños de 5 años en entornos escolares, así como una propuesta de orientación educativa para su potenciación en el ámbito familiar. Dadas las importantes implicaciones cognitivas y socio-emocionales de esta habilidad, la citada propuesta educativa consiste en una serie de orientaciones –basadas en datos empíricos de investigaciones sobre el tema– que los padres/madres pueden llevar a cabo bajo supervisión profesional para potenciar el desarrollo de la Teoría de la Mente de sus hijos/as. La propuesta incide en aspectos como la potenciación del vínculo afectivo, la calidad de las relaciones fraternas, el uso de la disciplina democrática, la expresión y regulación de las emociones, la estimulación del desarrollo lingüístico, el fomento de la toma de conciencia de estados mentales, intenciones y deseos de otras personas y la práctica de estrategias de distanciamiento.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for assessing 5-year-old children's Theory of Mind (ToM) at school, as well as an educative proposal to enhance it in the family context. Given the important cognitive and socio-emotional implications of this ability, the paper describes a group of orientations –based on the empirical data from research on this field– which parents can follow up, with a professional's supervision, to enhance their children's ToM development.

The proposal affects issues such as enhancing the bonding, the quality of fraternal relations, the use of democratic discipline, expression and regulation of emotions, stimulation of language development, promoting awareness of mental states, intentions and desires of others and the practice of distancing strategies.

INTRODUCCIÓN

La teoría de la mente (en adelante ToM, en referencia a su denominación inglesa) se define como la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, para poder explicar y predecir la conducta humana (Hughes, Lecce y Wilson, 2007). Se trata de un término que de manera progresiva ha sido tratado con sumo interés en las investigaciones realizadas en las últimas décadas en el campo de la Psicología. Sus precedentes conceptuales se pueden encontrar ya a principios del siglo XX, con las aportaciones de Wundt (1916) sobre la Psicología Natural o las formulaciones de Piaget (1926) acerca del *egocentrismo infantil*, aunque fueron Premack y Woodruff (1978) quienes introdujeron el término en una investigación sobre el comportamiento de engaño en chimpancés, siendo actualmente uno de los trabajos de referencia en este ámbito.

El interés por el tema no tardó en extenderse a la Psicología Evolutiva, donde Wimmer y Perner (1983) fueron los primeros en estudiar el tema en niños, aunque la introducción del término ToM en este ámbito corresponde a Bretherton, NcNew y Beeghly-Smith (1981). En España, cabe destacar trabajos como el de Rivière, Sotillo, Sarriá y Nuñez (1994), Núñez y Rivière (1994) y, más recientemente, el trabajo de Gómez (2007).

Desde entonces, ha habido una gran controversia respecto a las limitaciones de los niños pequeños para comprender los estados internos de otras personas, y sobre la cronología del desarrollo de estas capacidades aunque, en términos generales, existe un acuerdo en que los mayores cambios tienen lugar entre los 4 y 5 años (Wellman, 1995; Astington, 1998), edad en la que los niños empiezan a mostrarse capaces de entender estados de falsa creencia. Esta trayectoria evolutiva parece universal (Wellman, Cross y Watson, 2001), excepto en los casos en los que existe algún tipo de déficit en este tipo de tareas asociado a algún problema concreto. En este sentido, los trabajos más conocidos se han realizado en el ámbito del trastorno autista, donde destacan las aportaciones de autores tales como Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) o Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen (1993), así como trabajos más recientes que estudian la capacidad de ToM en niños con éste u otros trastornos (Peterson, Wellman y Liu, 2005; Egeth y Kurzban, 2009). Sin embargo, la ToM no se reduce a la comprensión de falsas creencias, sino

que conlleva otras capacidades, como la comprensión de deseos y emociones (Astington y Olson, 1995), que se alcanza habitualmente a los 3 años y mejora sustancialmente alrededor del quinto (Gopnik y Astington, 1988), cuando comienza a adquirirse la habilidad para comprender las conductas, intenciones, pensamientos, sentimientos y creencias de los demás. Por esta razón, porque la ToM no es una capacidad de *todo o nada* (Arranz, Artamendi, Olabarrieta y Martín, 2002), se considera que no es una capacidad que se pueda evaluar usando simplemente tareas de falsa creencia, siendo más correcto utilizar una escala compuesta por tareas de distinta dificultad, que ofrezcan una imagen más fidedigna de la habilidad de los niños en este campo. Varias investigaciones recientes apoyan esta idea. Cabe citar los trabajos de Steele, Josep y Tager-Flusberg (2003) y Peterson et al. (2005), que usaron varias tareas para evaluar la ToM, así como el de Colle, Baron-Cohen y Hill (2007), que desarrollaron un test no verbal para evaluar la ToM de niños autistas con dificultades en la expresión verbal. Sin embargo, la mayoría de investigaciones de este tipo existentes hasta la fecha se centran más en sujetos autistas que en población normal. En este último ámbito, el trabajo más destacado es el de Wellman y Liu (2004), que presentan y someten a análisis estadístico una escala compuesta por siete tareas de evaluación de la ToM de diversa dificultad. Sin embargo, estos autores no incluyen tareas de falsa creencia de segundo orden, por lo cual en el presente trabajo se sugiere una escala de evaluación de ToM compuesta por seis tareas, entre las que se encuentran estas últimas.

Por otra parte, no se deben olvidar otras formas de evaluación indirecta de la ToM, por ejemplo, a través de los padres, como la desarrollada por Hutchins, Bonazinga, Prelock y Taylor (2008), que mide la capacidad de ToM de niños autistas y de desarrollo normal a través de las respuestas de sus padres a una serie de ítems relacionados con estas habilidades, medida que muestra una asociación significativa con las obtenidas a través de los propios niños. En el presente trabajo se tiene en cuenta la posibilidad de evaluación indirecta en el futuro y se elabora un protocolo de evaluación directa –mediante las seis tareas mencionadas– cuyo objetivo principal es que el personal de los centros educativos tenga a su disposición una herramienta de evaluación con instrucciones detalladas que facilitan su aplicación. Por otra parte, se ofrece también una serie de orientaciones destinadas a los padres de los niños evaluados, para potenciar el desarrollo de la ToM desde el contexto familiar.

Numerosas investigaciones han demostrado la relación existente entre algunas variables del contexto familiar y la puntuación de los niños en tareas de ToM. Siguiendo un enfoque evolutivo en la presentación de estas variables, una ampliamente estudiada es la *calidad del apego*, que parece relacionarse de forma positiva con el rendimiento en tareas de ToM (Meins, Ferny-

hough, Russell y Clark-Carter, 1998; Arranz *et al.*, 2002). Meins (1997) encontró que los niños con apego seguro a los 2 años tienen una mejor comprensión de la mente a los 5 años que los inseguros. Fonagy, Redfern y Charman (1997) encontraron un patrón de resultados similar en un estudio transversal.

Otra de las variables que más atención ha recibido es la *presencia de hermanos/as*: según algunos autores, el número de hermanos/as explica una cantidad importante de la varianza en tareas de falsas creencias, de modo que los niños con más hermanos muestran un mejor rendimiento. Este efecto no depende de que los hermanos sean mayores o menores que el niño (Perner, Ruffman y Leekman, 1994) y podría deberse a que un mayor número de niños en la casa permite más interacciones, en las que el efecto de las creencias en el comportamiento es evidente (Jenkins y Astington, 1996). Concretamente, los desacuerdos con los hermanos/as pueden ofrecerle al niño oportunidades para luchar con sus propios deseos y creencias y las de los otros (Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996). Según otros investigadores (Peterson, 2000), es la oportunidad de interactuar con hermanos de distintas edades, y no el número total de hermanos mayores o menores, lo que influye.

Las *estrategias de disciplina* o estilos parentales también han sido objeto de estudio en este campo. El trabajo de Hughes, Deater-Deckard y Cutting (1999) fue uno de los primeros en examinar las relaciones existentes entre la ToM y la crianza. La clara asociación observada en este estudio entre estas dos variables apoya la visión de que hay conexiones importantes entre las experiencias familiares y el desarrollo temprano de la conciencia de estados mentales. El uso de estrategias de disciplina controladoras por parte de las madres con los hermanos se relaciona positivamente con la comprensión de falsas creencias por el niño en cuestión (Dunn, Brown y Beardsall, 1991). Estos autores sugieren que siendo testigos de desacuerdos y situaciones de disciplina que implican a padres y hermanos, los niños descubren que distintas personas pueden tener perspectivas en conflicto. FitzGerald y White (1995) afirman que el uso por parte de los padres de una disciplina centrada en la víctima, que anima a los niños a imaginar lo que la otra persona piensa o siente acerca de sus acciones, se asocia positivamente con el rendimiento en tareas de toma de perspectiva. Ruffman, Perner y Parkin (1999) describen resultados similares.

Los patrones de *conversaciones familiares* también parecen influir notablemente en el desarrollo de la ToM (Brown y Dunn, 1991; Hughes y Cutting, 1999; De Rosnay y Hughes, 2006; Shick, de Villiers, de Villiers y Hoffmeister, 2007). Dunn et al. (1991) afirman que hablar con los hermanos o padres acerca de las causas de los sentimientos a edades tempranas parece

estar relacionado con la toma de perspectiva afectiva en puntos de medida posteriores. Del mismo modo, las madres que usan más discursos sobre estados mentales a edades tempranas promueven en sus hijos una mejor comprensión socio-cognitiva en puntos de medida posteriores (Ruffman, Slade y Crowe, 2002). Otros autores (Slade y Ruffman, 2005) apoyan esta relación entre el lenguaje y la ToM, al hallar que el uso por parte de las madres de discursos sobre estados mentales cuando los niños tienen 3 años, es un predictor más fuerte del discurso de estados mentales del niño a los 4 años que su propia habilidad verbal a los 3 años. Un muestreo intensivo de conversaciones que ocurren de forma natural entre un pequeño número de hermanos mayores y menores y sus madres muestra resultados similares (Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis y Ross, 2003).

Otra variable que hasta la fecha no ha sido estudiada en relación con la ToM, pero cuyo efecto en el desarrollo cognitivo del niño ya ha sido demostrado (González, 1997; Muñoz y Jiménez, 2005) es el uso de estrategias de distanciamiento por parte de los padres. El equipo de investigación está llevando a cabo un trabajo para analizar la posible relación de esta variable con el desarrollo de la ToM en niños de 5 años.

Por último, centrando la atención en variables individuales, un número considerable de investigadores ha enfatizado el importante rol del lenguaje en el desarrollo de la comprensión de creencias de los niños. La *habilidad lingüística* predice una cantidad significativa de la varianza en la comprensión de falsas creencias (Adrián, Clemente y Villanueva, 2006), incluso después de contar con toda la varianza debida a la edad (Jenkins y Astington, 1996). La edad mental verbal, además de la cronológica, se relaciona con el desarrollo de la ToM (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, y Bruce, 2003), como confirman las asociaciones halladas entre las puntuaciones en tareas de ToM y las relativas al subtest de vocabulario del WPPSI (Hughes *et al.*, 2000). Esto mismo concluyen Milligan, Astington y Dack (2007) en un meta-análisis reciente que demuestra que hay una relación significativa, independiente de la edad cronológica, entre la habilidad verbal de los niños y la comprensión de falsas creencias.

Como se puede observar, son numerosos los estudios que evalúan la influencia del contexto familiar en el rendimiento de los niños en tareas de ToM, pero no puede decirse lo mismo de las propuestas de intervención para mejorar esta habilidad. Existen varias propuestas, si bien éstas centran su atención en la mejora de las habilidades de ToM a través de programas de rehabilitación o programas de ordenador con los propios sujetos, además de estar dirigidos principalmente a población no normal, principalmente autistas (Silver y Dakes, 2001; Wellman *et al.*, 2002) y personas con esquizofrenia (Roncone *et al.*, 2004; Kayser, Sarfati, Besche y Hardy-

Bayle, 2006). Sin embargo, se observa una necesidad de herramientas de mejora de esta habilidad para niños de población normal a través del contexto familiar.

Partiendo de la evidencia científica y de la hipótesis de que la potenciación de las variables del contexto familiar mencionadas conllevará, a su vez, una mejora de la ToM de los niños criados en dichos contextos, este trabajo pretende ofrecer una primera aproximación a lo que en un futuro podría ser un programa de intervención. Para ello, se ofrece una propuesta de actividades de mejora de esta capacidad en el contexto familiar. La idea es que, una vez realizada la evaluación de la ToM de los niños en el centro escolar por parte del psicólogo o pedagogo del centro, éste tome nota de aquellos niños que obtengan puntuaciones bajas en la escala propuesta, a cuyos padres les ofrecerá una serie de orientaciones que pueden mejorar esta habilidad en el niño, todo ello a través del proceso que se describirá más adelante.

Estas orientaciones pueden ser importantes no para la mejora de la puntuación en tareas de ToM, sino por las implicaciones que esta habilidad tiene para el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños. En relación al desarrollo cognitivo, numerosos estudios han hallado una asociación entre la puntuación obtenida en tareas de ToM y el rendimiento en tests de evaluación cognitiva como el WPPSI (Hughes et al, 2000). En cuanto al desarrollo socio-emocional de los niños, se han hallado asociaciones entre la puntuación de ToM y la aceptación por parte del grupo de iguales (Adrián *et al.*, 2006; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003), así como la relación inversa, es decir, problemas en el grupo de iguales y en el contexto escolar en niños con déficits en la ToM (Cicchetti et. al, 2003).

La ToM es también una capacidad que conforma la infraestructura cognitiva necesaria para la interiorización de aspectos muy importantes del currículum transversal, por ser una habilidad necesaria para el correcto aprendizaje de conceptos básicos en materias como lenguaje, matemáticas o ciencias sociales, entre otras, así como para la adquisición de estrategias de interacción social, tales como la capacidad para resolver conflictos, para el desarrollo del comportamiento altruista y para ejecutar estrategias de cooperación social. Es por ello que esta investigación pretende, a través de las orientaciones ofrecidas a los padres, potenciar el desarrollo de la ToM desde el contexto familiar para, al mismo tiempo, fomentar también todos estos aspectos tan importantes para un buen desarrollo socio-cognitivo del niño.

1. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE

La TOM se puede evaluar mediante una gran variedad de tareas,

pero en este trabajo se proponen 6 de ellas por ser las más utilizadas en la literatura sobre el tema y suficientes para obtener una puntuación total de ToM con bastante amplitud como para poder situar la capacidad de los niños en un continuo que irá desde 0 a 11 puntos. Las tareas son las siguientes:

1.1. Tarea de apariencia-realidad (Gopnik y Astington, 1988).

Se usa una esponja que parezca una roca y se le hace al niño la siguiente pregunta: «¿Qué crees que es esto?». Después de su respuesta («piedra»), se le deja tocar el objeto, para que compruebe que realmente se trata de una esponja. Posteriormente, se le hacen las preguntas de falsa creencia: la propia, también llamada *cambio representacional* («¿Qué creías que era antes de tocarlo?») y la ajena («Cuando venga X (otro compañero) a jugar conmigo y le enseñe esto, sin dejárselo tocar, ¿qué pensará que es?»).

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: ¿Qué creías que era antes de tocarlo? ¿Por qué?

N: Una esponja (...) porque está blandita (0 puntos, porque falla la respuesta).

N: Una piedra (...) porque no la había tocado todavía; porque no sabía que era blandita, etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Una piedra (...) no sé; porque es una piedra; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente la pregunta, no es capaz de justificar su respuesta).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Cuando venga X (otro compañero) a jugar conmigo y le enseñe esto, sin dejárselo tocar, ¿qué pensará que es?

N: Una esponja (...) porque yo sé que es una esponja; porque es una esponja; porque está blandita; porque lo ha visto; etc. (0 puntos por respuesta incorrecta).

N: Una piedra (...) porque no sabe que es blandita; porque no la ha to-

cado aún; porque no sabe que es una esponja; porque parece una piedra; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta basándose en la falsa creencia de su compañero).

N: Una piedra (...) no sé; porque sabe que es una piedra; porque es una piedra; porque le gustan las piedras; etc. (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no la justifica debidamente).

El niño obtiene 1 punto por cada una de estas dos preguntas bien respondidas, siempre y cuando las razone correctamente y responda bien a la pregunta control («¿Qué es realmente?»). Por tanto, la puntuación en esta tarea oscila entre 0 y 2 puntos.

1.2. Tarea de contenido inesperado. (Perner, Leekam y Wimmer, 1987).

Los materiales necesarios en este caso son una caja de tiritas y lápices de colores dentro de ella. Se le enseña la caja cerrada y se le pregunta qué cree que habrá dentro. Después de que prediga el contenido habitual —tiritas—, se abre la caja para enseñarle el contenido atípico —lápices—. Entonces, se vuelven a introducir los lápices en la caja y se hacen las preguntas de evaluación de la tarea.

Para la propia creencia, se pregunta: «Cuando has visto la caja por primera vez, antes de que yo la abriera, ¿qué creías que habría dentro?». Para la creencia ajena, la pregunta es la siguiente: «Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré la caja así, sin abrir. ¿Qué pensará que hay dentro? ¿Por qué?».

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: Cuando has visto la caja por primera vez, antes de que yo la abriera, ¿qué creías que habría dentro?

N: Pinturas (0 puntos)

N: Tiritas (...) porque es una caja de tiritas; porque normalmente suele haber tiritas en esa caja. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Tiritas (...) no sé; porque sí; porque yo sé que hay tiritas. (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no es capaz de justifi-

carla).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré la caja así, sin abrir. ¿Qué pensará que hay dentro? ¿Por qué?

N: Pinturas (...) porque él sabe que habrá pinturas; porque ha visto las pinturas; porque hay pinturas; porque yo lo sé, etc. (0 puntos).

N: Tiritas (...) porque él no ha visto lo que hay dentro; porque no sabe que has metido pinturas (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta de un modo apropiado).

N: Tiritas (...) no sé; porque sí; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente, el niño no justifica su respuesta).

El niño recibirá 1 punto por cada una de estas dos preguntas bien respondidas y razonadas, siempre y cuando responda correctamente también a la pregunta control («¿Qué hay realmente dentro de la caja?»).

1.3. Tarea de identidad inesperada. Adaptado de Gopnik y Astington (1988).

Se enseña al niño parte de un dibujo que parecen las orejas de un conejo y, tras preguntarle qué cree que será (lo más probable es que responda que un «conejo») se le muestra el dibujo completo. Seguidamente, se le enseña otro dibujo por la mitad, que también parecen las orejas de un animal, y se le hace la misma pregunta. Tras su respuesta, se muestra el dibujo completo, que resulta ser una flor (lo que parecían orejas eran, en realidad, los pétalos de la misma). Se le pregunta al niño qué pensará otro compañero/a, al que sólo se le enseñará parcialmente el dibujo, antes de verlo entero (pregunta sobre creencia ajena). Del mismo modo, se le pregunta también sobre su propia creencia antes de ver el dibujo completo.

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de falsa creencia propia:

E: Cuando has visto el dibujo por primera vez, antes de que yo te lo enseñara entero, ¿qué creías que iba a ser?

N: Una flor (...) porque yo ya lo sabía; porque es una flor. (0 puntos)

N: Un conejo (...) porque esto parecían unas orejas; porque me has engañado; porque parecía un conejo; porque no sabía que iba a ser una flor (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Un conejo (...) no sé; porque sí; porque es un conejo (0 puntos porque, a pesar de dar la respuesta correcta, no es capaz de justificarla).

Pregunta de falsa creencia ajena:

E: Ahora vendrá X (nombre de otro/a compañero/a) y le enseñaré el dibujo así, sólo este trocito, sin enseñárselo entero. ¿Qué pensará que es el dibujo?

N: Una flor (...) porque él sabe que es una flor; porque ha visto el dibujo; porque le gustan mucho las flores; porque es una flor. (0 puntos).

N: Un conejo (...) porque él no ha visto el dibujo entero; porque no sabe que le vas a hacer trampa; porque no sabe lo que es; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta de un modo apropiado).

N: Un conejo (...) no sé; porque sí; porque ya sabe que es un conejo; porque ha visto el dibujo; porque es un conejo; etc. (0 puntos porque, a pesar de responder correctamente, el niño no justifica su respuesta).

La puntuación oscila entre 0-2 (1 punto por cada respuesta correcta), siempre que se conteste correctamente a la pregunta control («¿Qué es realmente?»).

1.4. Tarea de ubicación inesperada. Adaptado de Perner et al (1994).

Se cuenta la siguiente historia, acompañada de viñetas para facilitar la comprensión de la misma:

Dibujo 1: «Ana y María están en una habitación. Ana tiene una canica en su caja. María no tiene nada en su bolso».

Dibujo 2: «Ana se va de la habitación».

Dibujo 3: «María coge la canica de Ana y la guarda en su bolso».

Dibujo 4: «Ahora vuelve Ana. Ella quiere su canica.»

Seguidamente, se le hace al niño la pregunta: ¿Dónde irá Ana a buscar su canica? ¿Por qué?

Ejemplos de puntuación:

E: ¿Dónde irá Ana a buscar su canica? ¿Por qué?

N: A la caja (...) porque es allí donde la había dejado antes de irse; porque no sabe que María se la ha guardado; porque no ha visto cómo la guardaba; porque no sabe dónde está ahora; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Al bolso de María (...) porque la canica está allí; porque quiere coger su pelota; porque ha visto que María se la ha guardado; etc. (0 puntos).

La puntuación en esta tarea oscila entre 0 y 1 punto, según lo indicado. Para poder puntuar es necesario responder correctamente también a las siguientes preguntas control: 1) ¿Dónde estaba la canica al principio?, 2) ¿Dónde está ahora?, 3) ¿Vio Ana cómo María la cambiaba de sitio?

1.5. Tarea de creencia-deseo. Adaptado de Wellman y Bartsch (1988).

Se le cuenta al niño la siguiente historia, acompañada de dibujos:

»Esta es una historia sobre dos amigos, Elena la elefanta y Leo el león. Elena es muy traviesa y le encanta gastar bromas a su amigo Leo. A Leo le gusta mucho, mucho, la coca-cola. De hecho, la coca-cola es su bebida favorita, ¡mira! Aquí está la lata de coca-cola de Leo».

Antes de proseguir, se intercala una pregunta control para asegurarse de que el niño está comprendiendo la historia: «¿Cómo se siente Leo cuando le dan una lata de coca-cola? ¿Triste o contento?»

«A Leo no le gusta ninguna otra bebida y la que menos le gusta es la leche, arggg. Mira, aquí hay algo de leche». ¿Cómo se siente Leo cuando le dan algo de leche? ¿Triste o contento?

«Un día, Leo salió a pasear y la traviesa Elena decidió gastarle una broma a su amigo el León. Tiró la coca-cola y llenó la lata de coca-cola de leche. Luego, escondió el cartón de leche y salió de la habitación para ver a Leo desde la ventana».

«Ahora, llega Leo de su paseo y tiene mucha sed. Ve la lata que hay encima de la mesa, pero no puede ver lo que hay dentro de la lata».

Cuando Leo llega de pasear, cómo se siente, ¿triste o contento? (Pregunta de emoción).

¿Por qué se siente triste/contento?

¿Qué cree Leo que hay dentro de la lata? (Pregunta de falsa creencia).

¿Qué hay en la lata realmente?

¿Cómo se sentirá Leo después de darle un trago a la lata, ¿triste o contento?

¿Por qué se sentirá triste/contento?

El niño puntúa 1 en la pregunta de falsa creencia (3) si también responde correctamente a la pregunta control-realidad (4). Del mismo modo, obtendrá un punto en la pregunta de emoción (1) si justifica su respuesta (2) y responde correctamente a las preguntas de contingencia emocional (5 y 6).

1.6. Tarea de la ventana: Creencia falsa de segundo orden. Modificado de Núñez (1993).

Se cuenta la siguiente historia acompañada de viñetas para facilitar la comprensión de la misma.

Primer dibujo: «Estos dos niños son Juan y Miguel. Juan tiene una pelota dentro de su mochila. Va a casa de Miguel a enseñarle la pelota».

Segundo dibujo: «Ahora llega Juan y le dice a Miguel que ha traído la pelota, pero que antes de sacarla de la mochila, quiere ir al baño. Cuando Juan está en el baño, mira por la ventana a ver qué hace Miguel».

Tercer dibujo: «Miguel (que está de espaldas a la ventana y no ha visto que Juan está vigilando) dice: -Voy a esconderle su pelota en esta caja-, y la mete debajo de la cama».

Cuarto dibujo: «Juan sale del baño y va a por su pelota».

Ejemplos de puntuación:

Pregunta de predicción:

E: ¿Dónde cree Miguel que Juan irá a por su pelota?

N: A su mochila (...) porque Juan no sabe que Miguel lo ha estado vigilando todo y ha visto dónde la guardaba; porque la había dejado allí y Juan no sabe que Miguel lo ha visto todo; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Debajo de la cama (...) porque lo ha estado vigilando; porque lo ha visto todo; porque sabe dónde está; porque sabe que ya no está en su mochila; porque sabe que Juan se la ha guardado (0 puntos).

Pregunta de creencia:

E: ¿Dónde cree Miguel que Juan está pensando que tiene su pelota?»

N: En su mochila (...) porque Juan no sabe que Miguel lo ha estado vigilando todo y ha visto dónde la guardaba; porque la había dejado allí y Juan no sabe que Miguel lo ha visto todo; etc. (1 punto, porque responde correctamente y justifica su respuesta).

N: Debajo de la cama (...) porque lo ha estado vigilando; porque lo ha visto todo; porque sabe dónde está; porque sabe que ya no está en su mochila; porque sabe que Juan se la ha guardado (0 puntos).

Para poder puntuar de forma positiva, los niños deben responder correctamente también a las siguientes preguntas control:

Memoria: ¿Recuerdas dónde estaba la pelota al principio, cuando Juan ha llegado a casa de Miguel?

Realidad: ¿Dónde está la pelota ahora?

Por tanto, la puntuación en esta tarea oscila entre 0-2 puntos, según lo indicado.

Una vez aplicadas las seis tareas, las puntuaciones obtenidas deben sumarse para obtener la puntuación total. Teniendo en cuenta que la misma oscila entre 0-11 puntos, se podría considerar baja una puntuación inferior

a 5-6 puntos. En este punto, es importante realizar un diagnóstico diferencial, para descartar que esta baja puntuación no sea debida a otros problemas, como un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno autista.

Una vez descartados estos problemas, en el futuro cabría la posibilidad de realizar una recogida de datos más exhaustiva, mediante una evaluación indirecta a través de los padres, cuando se hayan desarrollado instrumentos que en la actualidad están en fase de validación, como el *PCToMM-R: Perception of Children's Theory of Mind Measure- Revised* (Hutchins et al, en fase de validación). No obstante, incluso sin la aplicación de este último instrumento, el evaluador dispondrá, a través de las puntuaciones obtenidas por los niños en las seis tareas, de un dato cuantitativo acerca de qué niños necesitarían mejorar en esta habilidad: aquellos que obtengan puntuaciones totales por debajo de los 5-6 puntos y cuyo rendimiento en las tareas no esté mediado por ningún otro problema o variable extraña. En este último caso, sería recomendable que el evaluador ofrezca a los padres las orientaciones que se expondrán seguidamente, para que estos realicen en el contexto familiar actividades de potenciación de la ToM de sus hijos.

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE POTENCIACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN EL ÁMBITO FAMILIAR.

El objetivo de esta propuesta es ofrecer a los padres de niños de 5 años unos criterios educativos para facilitar el desarrollo de la ToM de estos. Estos criterios se han elaborado partiendo de los datos de investigación más relevantes acerca de la influencia del contexto familiar en el desarrollo de esta competencia cognitiva.

— Fomentar un vínculo seguro con el niño:

- Evitar la sobreprotección.
- Ofrecer seguridad física: un entorno libre de peligros.
- Estar accesible en los momentos de tristeza o angustia.
- Interpretar bien y responder a las demandas afectivas y sociales del niño.
- Fomentar las interacciones afectuosas y lúdicas (coger, mecer, abrazar, tocar, cantar, jugar, hablar...).

- Intervenir y educar moralmente, razonando en la medida de lo posible las normas.
- Aceptar incondicionalmente al niño (sin condicionar el cariño a su conducta o a sus calificaciones escolares).
- Demostrarle nuestro aprecio y estima, elogiándole cuando se esfuerza y hace las cosas todo lo bien que puede o sabe.

— **Fomentar relaciones de calidad entre los hermanos/as** (Arranz, 2000):

- Estimular el juego entre los hermanos/as, sobre todo el de tipo cooperativo.
- No inhibir el juego físico a menos que implique un riesgo para los niños.
- Favorecer la toma de conciencia por parte de cada niño de los estados emocionales, sentimientos, deseos y necesidades de su hermano/a.
- Estimular la cooperación entre hermanos/as para el desarrollo de tareas.
- Reafirmar y fortalecer los vínculos entre hermanos/as para que cada uno actúe de base de seguridad para el otro, especialmente en situaciones de cambio o crisis (divorcios...).

— **Fomentar el uso de la disciplina democrática:**

- Potenciar el establecimiento conjunto de normas.
- Explicarle el porqué de esas normas, así como su cumplimiento.
- Evitar el uso del castigo físico o castigos desmesurados ante sus malas conductas.

— **Fomentar la expresividad emocional:**

- Favorecer la expresión de emociones positivas y negativas.
- Promover conversaciones y explicaciones sobre emociones.

- Ayudarle a expresar sus emociones de forma controlada.
- No inhibir la expresividad emocional.
- Expresar las emociones al recordar o explicar los propios estados emocionales.

— **Fomentar el desarrollo lingüístico:**

- Estimular al niño para que aprenda a hablar correctamente.
- Corregirle cuando pronuncie mal alguna palabra o frase.
- Enseñarle la pronunciación correcta de dichas palabras/frases.
- Llamar a las cosas por su nombre, para que el niño aprenda por imitación.

— **Fomentar la toma de conciencia de estados mentales, intenciones y deseos de otros.**

- Fomentar el juego simbólico del niño.
- Enseñarle a ponerse en el punto de vista de los demás y a respetar esos otros puntos de vista.
- Hacer referencias a los deseos, intenciones, estados emocionales y perspectivas de sí mismos o de otros miembros de la familia.
- Favorecer la toma de conciencia por parte de cada niño de los estados emocionales, deseos y necesidades de los otros hermanos.
- Dedicar un tiempo diario a contarle cuentos.
- Procurar hacer uso de palabras que hagan referencia a estados mentales propios o de otras personas cuando se lee con el niño algún cuento.

— **Practicar estrategias de distanciamiento:**

- Hacer alusiones a hechos, objetos o circunstancias no presentes durante el proceso de realización de una tarea conjunta.
- Realizar actividades sobre lo directamente observable: describir,

nombrar... objetos, personas o situaciones que estén presentes.

- Pedirle que relacione lo que está viendo con algo que no está presente.

Finalmente, de cara a futuras investigaciones sería interesante convertir esta propuesta educativa en un programa de intervención en el que se puedan establecer comparaciones entre niños de un grupo control y otro experimental para poder evaluar si éste ha tenido algún efecto en la ToM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. E.; Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), 191-201.
- Arranz, E. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. *Innovación Educativa*, 10, 311-331.
- Arranz, E.; Artamendi, J.; Olabarrieta, F. y Martin, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 9-22.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W. y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38 (4-5), 179-189.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «Theory of Mind»? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H. y Cohen, D. J. (eds.) (1993). *Understanding other minds: perspectives from autism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bretherton, ; McNew, S. y Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a «theory of mind»? in M. E. Lamb y L. R. Sherrod (Eds.) *Infant social cognition*, pp. 333-373. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. R.; Doneland-McCall, N. y Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67 (3), 836-849.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1991). You can cry Mum: the social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 237-256.
- Cassidy, J.; Werner, R. S.; Rourke, M.; Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Cicchetti, D.; Rogosch, F. A.; Maughan, A.; Toth, S. L. y Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15 (4), 1067-1091.
- Colle, L.; Baron-Cohen, S. y Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (4), 716-723.
- De Rosnay, M. y Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 7-37.
- Dunn, J.; Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.
- Egeth, M. y Kurzban, R. (2009). Representing metarepresentations: Is there Theory of Mind-specific cognition? *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 18 (1), 244-254.
- FitzGerald, D. P. y White, K. J. (2003).

- Linking children's social worlds: The relationship of perspective-taking to parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 31 (5), 509-522.
- Fonagy, P.; Redfern, S., y Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (1), 51-61.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- González, M. M. (1997). Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal / Distancing and development in the family context: processes and outcomes from a longitudinal perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 20 (2), 31-47.
- Gopnik, A. y Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59 (1), 26-37.
- Hughes, C.; Adlam, A.; Happe, F.; Jackson, J.; Taylor, A. y Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 483-490.
- Hughes, C. y Cutting, A. L. (1999). On the heritability of young children's understanding of mind: a twin study. *Psychological Science*, 10, 429-432.
- Hughes, C.; Deater-Deckard, K. y Cutting, A. (1999). «Speak roughly to your little boy?» Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8 (2), 143-160.
- Hughes, C.; Lecce, S. y Wilson, C. (2007). «Do you know what I want?» Preschoolers talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21 (2), 330-350.
- Hutchins, T. L.; Bonazinga, L. A.; Prelock, P. A. y Taylor, R. S. (2008). Beyond false beliefs: The development and psychometric evaluation of the perceptions of Children's Theory of Mind Measure-Experimental Version (PCToMM-E). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 143-155.
- Jenkins, J. M. y Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32 (1), 70-81.
- Jenkins, J. M.; Turrell, S.; Kogushi, Y.; Lollis, S. y Ross, H. A. (2003). Longitudinal Investigation of the Dynamics of Mental State Talk in Families. *Child Development*, 74 (3), 905-920.
- Kayser, N.; Sarfati, Y.; Besche, C. y Hardy-Bayle, M. (2006). Elaboration of a rehabilitation method based on a pathogenetic hypothesis of «theory of mind» impairment in schizophrenia. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16 (1), 83-95.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Meins, E.; Fernyhough, Ch.; Russell, J. y Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Development*, 7 (1), 1-24.
- Milligan, K.; Astington, J. W. y Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief

- understanding. *Child Development*, 78 (2), 622-646.
- Muñoz, A. y Jiménez, J. M. (2005). Interacciones educativas en la familia. La estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico de los hijos. *Estudios de Psicología*, 26 (1), 51-65.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente, metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*, 15 (2), 83-128.
- Perner, J.; Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-yr-olds difficulty with false belief: The case for conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J.; Ruffman, T. y Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65 (4), 1228-1238.
- Peterson, C. (2000). Kindred spirits. Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15 (4), 435-455.
- Peterson, C.; Wellman, H. y Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76 (2), 502-517.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Traducción española: Valls y Anglés (2001). : Morata.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Sciences*, 1 (14), 515-526.
- Rivière, A.; Sotillo, M.; Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 15 (1), 23-32.
- Roncone, R.; Mazza, M.; Frangou, I.; De Risio, A.; Ussorio, D.; Tozzini, C. y Casacchia, M. (2004). Rehabilitation of theory of mind deficit in schizophrenia: A pilot study of metacognitive strategies in group treatment. *Neuropsychological Rehabilitation*, 14 (4), 421-435.
- Ruffman, T.; Perner, J., y Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8 (3), 395-411.
- Ruffman, T.; Slade, L., y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73 (3), 734-751.
- Shick, B.; de Villiers, P.; de Villiers, J. y Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78 (2), 376-396.
- Silver, M. y Dakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with Autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5 (3), 299-316.
- Slade, L. y Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (1), 117-141.
- Steele, S.; Joseph, R. M. y Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 461-467.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclee De Brouwer.

- Wellman, H.; Baron-Cohen, S.; Coswell, R.; Gómez, J. C.; Swettenham, J.; Toye, E. y Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism*, 6 (4), 343-363.
- Wellman, H. y Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30 (3), 239-277.
- Wellman, H.; Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75 (2), 523-541.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.
- Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology. Outlines of a psychological history of the development of mankind.* : Macmillan.

PALABRAS CLAVE

ToM; preescolares; evaluación; potenciación

KEYWORDS

ToM; preschoolers; assessment; enhancement

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AURORES

Nuria Galende, Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco. Actualmente trabaja como profesora e investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de esta misma Universidad.

Manuel Sánchez, Profesor Dr. Agregado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco y profesor invitado en el Dpt. Changements Sociaux de la Facultad de Psicología de la Universidad de Toulouse-II Francia. Su actividad docente e investigadora está relacionada con la Historia de la Psicología, Comunicación y conflicto en las organizaciones, Psicología del Género, y Teoría de la Mente.

Enrique Arranz, Catedrático de Psicología de la Familia. Su línea de investigación principal es el análisis de la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico infantil. Recientemente ha desarrollado una nueva línea en el ámbito de evaluación de contextos familiares y en la vertiente aplicada del fomento de la parentalidad positiva.

Dirección de los autores: Universidad del País Vasco.
Facultad de Psicología.
Departamento: Procesos Psicológicos Básicos
y su Desarrollo.
Avda. Tolosa, 70. 20080 San Sebastián.
Email: nuria.galende@ehu.es

Fecha Recepción del Artículo: 18. Febrero. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Mayo. 2010

Fecha de Revisión para publicación: 24. Noviembre. 2011

Recensiones

GAZZANIGA, S. M. (2010)

¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie.

Madrid: Paidós, 471 pp.

A nadie escapa que las personas somos una especie animal ciertamente singular. Nuestra inteligencia, capacidad de razonamiento moral y ético, sentido de trascendencia, etc., nos califica como seres singulares, y nos diferencia del resto de seres vivos que habitan el planeta. Sin embargo, la historia demuestra que nunca nos hemos dejado de preguntar qué es lo que realmente nos diferencia y nos hace únicos, especialmente tras la consolidación de los movimientos en defensa de los animales. Las ciencias y las humanidades han puesto todo su empeño en encontrar una respuesta convincente a dicha cuestión. El mundo de la educación y los profesionales que a él se dedican, no están exentos del planteamiento de la misma, al fin y al cabo, su misión consiste en conseguir que las personas sean personas, que desarrollen toda su potencialidad tanto a nivel individual como social y comunitario.

¿Qué nos hace humanos? es un libro que da respuestas a algunas de nuestras preguntas en tanto que educadores. Su lectura en clave pedagógica resulta muy interesante además de recomendable. El profesor e investigador norteamericano Michael S. Gazzaniga nos presenta el ámbito de la neurociencia como un ámbito tremendamente atractivo para el hecho educativo, como una disciplina que vale la pena incorporar al discurso pedagógico actual. Por decirlo de otra manera, se trata de un libro que nos ofrece una explicación científica de nuestra singularidad como especie, y lo que resulta más interesante, lo hace desde una de las condiciones humanas por excelencia, aquella que engloba la moralidad, afectividad y emocionalidad. El libro está plagado de interesantes y contrastadas investigaciones realizadas con animales,

primates principalmente, y con personas, y la gran mayoría de ellas nos permiten concluir que tenemos un pasado que no se debería perder de vista, y que nuestro estado actual responde a un proceso continuo de adaptación al medio, y por lo tanto, de optimización de la especie humana. Vale la pena decir, que también resulta curioso comprobar que no somos tan diferentes de nuestros antepasados no humanos.

Michael S. Gazzaniga dedica la primera parte del libro a una descripción exhaustiva del cerebro humano y sus especificidades, desmonta mitos, rescata las últimas líneas de investigación sobre el asunto, y lo presenta como algo realmente maravilloso y desconcertante del que apenas todavía conocemos casi nada. La segunda parte del libro ya nos introduce en cuestiones morales, afectivas y emocionales, cuestiones que podemos considerar típicamente humanas, pero que provienen de un pasado evolutivo, y que por lo tanto tienen raíces neurocientíficas. Aquello que hoy consideramos valores morales, como puede ser la empatía hacia otros miembros de la comunidad, o la capacidad de sentir el dolor que pueda estar sufriendo el otro, también tienen una explicación científica, además de filosófica, sociológica o pedagógica. El tratamiento del asunto moral desde la neurociencia, puede aportar su granito de arena a la práctica educativa, puede colaborar en la optimización del íntimo encuentro entre profesor/a y alumno/a. La tercera parte del libro, dedicada principalmente al lenguaje, y más concretamente al sentido de la conversación humana, también resulta ciertamente interesante para el hecho educativo. La conversación es uno de los instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por excelencia, el lugar de encuentro típicamente educativo a través del cual uno converge con el otro, un medio que también es de naturaleza moral y ética. La conversación, como también demuestra el libro, tiene una explicación neurocientífica, y en la especie humana ha alcanzado un nivel

de desarrollo supremo. Ninguna otra especie animal ha alcanzado el hito de la conversación humana, aunque, como el libro demuestra, algunas de ellas poseen un nivel de comunicación considerable. No está de más que los profesionales de la educación conozcan los principios neurocientíficos de la conversación, y que, en la medida de lo posible, los puedan incorporar a su quehacer diario.

En definitiva, sorprende que un libro de neurociencia pueda dejar tantas pistas, consejos y sugerencias a la pedagogía. Su lectura es provocadora y amena, y resulta ser una excelente contribución para enriquecer el actual discurso pedagógico, pues le insufla un nuevo aire del que respirar y del que aprender.

Francisco Esteban Bara
Universidad de Barcelona

GERVER, R. (2010)

Creating Tomorrow's Schools Today. Education. Our children. Their Futures.

London/New York: Continuum International Publishing Group, 160 pp.

Every era has its way of educating the younger generations. Several decades ago, the Western countries needed to develop and invest in an industrial network. Thus, schools and universities provided the newly created industrial society with the necessary human resources, some of them devoted to white collar duties, and others, less gifted for academic studies according to IC criteria, forced into blue collar jobs. Schools have served this scheme by imitating the same structure as that of industries, namely, an assembly line distribution of both students and knowledge. People were distributed by age groups and knowledge was allotted by course years, without taking into consideration that people do not exploit their talents according to these time criteria.

However, this model of education seems to be suffering a deep crisis. It represents a collision between what the present and the future demand and what an old fashioned system offers. At present, the Western society has other needs, lives in a technological era, where success arises from hard-working creative processes. Schools, notwithstanding, still constrain students to the limits defined by the curriculum, which remains hierarchically organised, with mathematics and the first language at the top and arts, music and physical education at the bottom, despite these three bodies of knowledge are highly rewarded by society.

The response to the crisis by means of imposing new regulations and examinations does not seem to be the most accurate solution to the problem. In the case of Britain, the National Curriculum implemented in the 1990s is failing to increase the level of numeracy and literacy of students. On the contrary, the insistence on test-taking is the reason why many teachers and schools devote a large part of the year to the preparation of exams and, consequently, put aside other more relevant educational objectives.

As Sir Ken Robinson states in his foreword, education has four roles: individual, through which the child develops all the power of the imagination; cultural, to let the individuals know the traditions of their own; economic, to be able to find a job and contribute to the common wealth; social, to learn how to live within the limits of a community of people and learn to create links of partnership with other individuals. This book is about all these roles and how it is possible to put them into practice.

Richard Gerver is an educator with an extensive experience as a classroom teacher and headmaster. A supporter of Ken Robinson's vision of a personalised education, his main educational goal is to create the most suitable environment for children to develop their talents with-

out giving more relevance to some over others.

Gerver is quite critical with the present system as it is described above. Although he frequently refers to the British case, his criticism is applicable to many countries in the Western world that continue educating with the proper pattern of emerging countries. About two thirds of the book are devoted to reflect on the strengths and weaknesses of the educational system. The leitmotif of the first part of the book is to give a reasonable intellectual response to the challenge represented in the ever-changing reality we live in. The system needs to start focusing on the person itself instead of on the results. The most important agent of education is the learner. In other words, who the children are and what talents they have is more important than their results in mathematics and language at the end of a given period of time.

For many, the most shocking of Gerver's proposals might be the balance between knowledge acquisition and skills development by setting up real contexts for learning. Knowledge is a must in education, and so are skills. Even more, for some children, developing certain skills is what will make a difference in their lives. For this reason, schools must be the place where children not only behave as young learners of a series of concepts but also as early developers of their own talents. Schools, even externally, should look different and should be organised in a way that allow children grow as a community, even disregarding, if necessary, differences in age. They have to create an appealing atmosphere that attracts students in a natural way.

Far from being just a utopic proposal with pedagogical foundations, all these ideas were put into practice by Gerver himself at Grange Primary School (Long Eaton, Nottingham). The second part of the book summarizes the experience of the author as the headmaster of this one-time declining school. For this reason,

it is good reading for teachers, schoolmasters and pedagogists, who can learn about different scenarios for new ways of teaching effectively.

Gerver's challenge was to set up novel resources that would help each child to develop as a whole. In order to tackle this, the school needed to disrupt previous conventions. Subjects were redesigned as sets of competences, creating a competence-led curriculum. In this way, there would be competences for learning, for citizenship, for relating to people, for managing situations and for managing information. The reorganization of the curriculum had to take place by embedding the traditional subjects into four main topics: communication, enterprise, culture and wellbeing. The children were challenged by problems and questions to be solved within each of these areas. In this way, they had to make use of both knowledge and personal competences. The timetable also served the purposes of this new organization by distributing these blocks through the week in larger timeframes than the traditional hourly way. In addition to this, the setting up of workshops and projects also helped create a new sense of responsibility (empowerment, in Gerver's words) on the students' side. The rise of the levels in numeracy and literacy required by the educational authorities came as a collateral effect of the improved conditions for learning.

Carlos Segade Alonso
CU Villanueva (UCM)

GONZÁLEZ, I. (COORD.) (2010)

El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Barcelona: Grao, 355 pp.

La Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) de 2006, pone de relieve la ne-

cesidad de estar en posesión de una formación pedagógica y didáctica de Postgrado para impartir enseñanzas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. En el artículo 94 de dicha ley se establece que “Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley...”. El artículo 100 que hace referencia a la Formación Inicial establece entre otros aspectos “La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.”

Moreno (2006) establece una serie de aspectos que deberían saber y poder hacer los docentes en este periodo de formación inicial en el que se sitúa la obra *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*: (I) Lograr que exista concordancia y consistencia entre las técnicas docentes y las competencias clave necesarias para los graduados de escuela secundaria. (II) Vinculación entre las reformas del currículo y la formación permanente de los docentes. (III) Vinculación entre la mejora de la escuela y la formación permanente de los docentes.

Para Rubio *et al.* (2005) los principios sobre los que debe basarse la formación del profesorado son: (I) Formación del profesorado como un continuo, (II) integrar la formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, (III) conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela, (IV) articular las formaciones académico –disciplinarias y la pedagógica-psicológica, (V) integrar teoría y práctica, (VI) Bus-

car el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que se le pedirá desarrollar, (VII) principio de la individualización, (VIII) propiciar que se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales.

Es necesaria una conexión entre la teoría y la práctica, desde el *practicum* en particular es preciso poner en contacto directo con la realidad de las aulas con la formación teórica, potenciar el aprender acción y la investigación en acción. La participación del profesorado en la investigación educativa es primordial, siendo necesaria formación y actualización del profesorado.

La investigación acción, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones, actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas.

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En este contexto González ha estructurado la presente obra en cuatro grandes bloques temáticos que seguidamente

pasamos a desglosar: Introducción general. Un libro para la última oportunidad de Isidoro González. (I) *Bloque I: El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Tema 1. Concepto, normativa y propuesta de aplicación de Isidoro González. (II) *Bloque II: Expectativas sobre la formación del profesorado de secundaria*. Tema 2. Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se practica de Pilar Aramburuzabala. Tema 3. De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea de Óscar Barberá. Tema 4. Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias de Fernando Larriba. Tema 5. Demandas de formación del futuro profesor de secundaria: las didácticas específicas de Rosa Ana Martín. Tema 6. La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y nuevas diversidades de Carlos Montes Pérez. (III) *Bloque III. La nueva formación del profesorado de secundaria*. Tema 7. Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria de Antonio Medina. Tema 8. La formación inicial en un contexto de cambio de Alfonso Pontes y Rocío Serrano. Tema 9. La experiencia *on line* de la Universidad de Extremadura de Laura Alonso y Florentino Blázquez. (IV) *Bloque IV. Disciplina y experiencias de formación docente*. Tema 10. Una perspectiva de educación en matemáticas de Ángel Contreras. Tema 11. Una perspectiva de la educación en geografía e historia de Florencio Frieria. Tema 12. Una perspectiva de la educación en economía. La formación sentida de Azucena Hernández. Tema 13. Una perspectiva de la educación musical de José Ignacio Palacios. Tema 14. Una perspectiva de la educación en ciencias experimentales de Cristina Vallés. (V) *Bloque V. El gran desafío: La formación del profesorado de formación profesional*. Tema 15. Marco actual de la formación profesional para la acción docente de Miguel Soler. Tema 16. El E.E.E.S. y la formación de profes-

sores de formación profesional de Félix Tomillo Noguero *et al.* (VI) *Bloque VI. El prácticum*. Tema 17. El cambio necesario en el prácticum de Antonio Pérez. Tema 18. Las prácticas y las competencias en la formación docente de Montserrat Casas. (VII) *Bloque VII. La evaluación del Máster*. Tema 19. Una mirada evaluadora del máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria de Isidoro González y Antonio F. Maldonado. (IX) Epílogo. En busca de la primera oportunidad: el pacto por la educación de Isidoro González.

En este contexto de cambios con el desarrollo y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior es necesario profundizar en la discusión sobre la Educación Secundaria y la formación de profesores y no limitarse a temas puntuales (Vaillant, 2009), como señala Schwartzman (1994: 88) “La secundaria necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo educativo”; y “una Educación Secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño” (Vaillant, 2009).

Dra. Esperanza Bausela Herreras
Universidad Nacional de Educación
a Distancia (U.N.E.D.)

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2010)
Diagnóstico y educación de los más capaces.
Madrid: Pearson/UNED, 255 pp.

Una de las principales funciones del sistema educativo es contribuir al máxi-

mo desarrollo de las capacidades de los alumnos y, en la consecución de este objetivo, resulta esencial garantizar una educación individualizada, adaptada a las necesidades y potencialidades de cada estudiante.

La normativa que ha regulado el sistema educativo español durante las dos últimas décadas ha propiciado el marco legal a partir del cual se asegure un tratamiento educativo adecuado a todo el alumnado, administrando respuestas específicas y efectivas en aquellos casos en los que los estudiantes precisen una atención educativa diferente a la que se presta al alumno medio. En este sentido, uno de los colectivos que, por sus propias características, requiere una respuesta diferencial es el constituido por los alumnos de altas capacidades.

El libro que presenta la profesora Carmen Jiménez Fernández, catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se centra en la realidad educativa de estos estudiantes, es decir, muestra las características y necesidades educativas de los alumnos más capaces, así como las pautas para establecer un modelo de educación basado en un diagnóstico adecuado de las mismas.

La obra se estructura en siete capítulos, imprescindibles cada uno de ellos para dar sentido al conjunto de la misma, que dan habida cuenta de la amplia trayectoria de la autora en esta línea de investigación. Consecuentemente, el libro inicia con un primer capítulo en el que se introducen los principales modelos psicométricos de la inteligencia que se desarrollaron a lo largo de la primera mitad del siglo XX, para continuar analizando las teorías y modelos de la inteligencia, la superdotación y el talento en la segunda mitad del siglo XX. Este recorrido por los diferentes modelos y teorías, permiten al lector tomar conciencia del modo en que se ha afrontado el estudio de esta realidad y prepararle para un segundo capítulo en el que se delimita el término de superdotado, así

como las características cognitivas, metacognitivas, motivacionales, de personalidad y relacionadas con la creatividad que definen a estos alumnos. A partir de este análisis se derivan una serie de indicadores que pueden resultar de gran utilidad para los profesionales de la educación en las tareas de diagnóstico e intervención, además de para las familias de estos estudiantes.

El tercer capítulo se centra en el proceso de diagnóstico de los alumnos de alta capacidad, poniendo énfasis en los instrumentos que tradicionalmente se han venido utilizando en esta tarea, así como las diferentes formas de integrar y agrupar la información que proporcionan dichos instrumentos. Igualmente, se describen brevemente los procedimientos diagnósticos utilizados en el modelo de la puerta giratoria de Renzulli, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, en la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg y en el modelo del talento matemático de Stanley.

La autora advierte *si bien los alumnos superdotados como grupo se diferencian de los alumnos medios y de los menos dotados en diversas características con significado educativo, se trata de un grupo internamente heterogéneo*. Evidencia de esta heterogeneidad se deriva del análisis de la alta capacidad desde la perspectiva del género. A este cometido se dedica el capítulo cuatro, en el que se estudian las diferencias en el desarrollo, el rendimiento y la personalidad de los alumnos superdotados en función del género.

Continúa el quinto capítulo presentando la deplorable realidad de aquellos alumnos con altas capacidades que fracasan en un sistema educativo pensado para la mayoría. Se analizan las características de estos estudiantes, así como pautas para revertir su mal rendimiento.

Aunque a lo largo de la obra constantemente se hace alusión a la atención educativa de los alumnos más capaces,

los dos últimos capítulos tratan este aspecto con mayor profundidad. El capítulo sexto recoge los principales modelos surgidos para dar respuesta a las diferencias individuales, concretamente, la aceleración, la clase especial o agrupamiento por capacidad y el enriquecimiento curricular. El capítulo séptimo, por su parte, ofrece una serie de orientaciones que persiguen enriquecer el currículum, modificando elementos del contenido, del proceso, del producto o, incluso, del ambiente de aprendizaje de forma que se adecúe a las necesidades e intereses de cada alumno. Finalmente, el capítulo concluye analizando el marco legislativo que regula el tratamiento y la atención que deben recibir los alumnos superdotados dentro del sistema educativo español, al que se aludía en el segundo párrafo de esta recensión.

Resulta sumamente interesante, en una obra de estas características, incorporar una propuesta práctica, y la autora lo hace contando para ello con la colaboración de Beatriz Álvarez González, profesora titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que presenta un programa de entrenamiento cognitivo para alumnos de Educación Infantil y de primer ciclo de Educación Primaria.

La estructura del libro es coherente y su presentación es clara. La exposición se completa con figuras y tablas que sintetizan información relevante, facilitando la comprensión y la lectura del documento.

En suma, los aspectos antes mencionados hacen de este libro un valioso instrumento para los profesionales de la educación y para las familias de los alumnos superdotados, entre otros. Del mismo modo, es de justicia resaltar el rigor científico y el cuidado con el que se ha elaborado esta obra, además del interés que despierta en seguir profundizando en el tema.

Esther López Martín
UNED

MEDINA RIVILLA, A; DE LA HERRÁN GASCÓN, A; SÁNCHEZ ROMERO, C. Y COORDINADORES (2011).

Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado.

Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 380 pp.

Conjugando la experiencia, la innovación y la formación de sus autores, este manual constituye un repertorio de, probablemente, los mejores especialistas en cada uno de los temas que desarrolla. A razón del Máster que se ha implantado como requisito para poder ejercer como profesor de las denominadas enseñanzas medias, ha proliferado una notable publicación de títulos referidos a la cualificación de profesores. La particularidad de este manual está en tres rasgos fundamentales: su carácter didáctico propio, el eclecticismo de los contenidos que desarrolla y la experiencia de sus autores.

El rasgo didáctico de este manual, propio de las publicaciones de la UNED, responde a un esquema habitual que pretende responder a un trabajo intelectual de nivel superior que genere un ciclo de autoaprendizaje con las siguientes fases: lectura, reflexión, cuestionamiento y respuesta. De esta manera el lector se convierte en aprendiz y el manual se convierte en herramienta de aprendizaje a la vez que constituye una excelente base de consulta. Con el esquema habitualmente didáctico de las publicaciones de la UNED en el que se incluyen en cada capítulo las finalidades formativas, el mapa conceptual, el desarrollo de los contenidos, las conclusiones, un conjunto de actividades propias del tema tratado y una autoevaluación que puede ejecutar el lector, éste es un libro de referencia para los futuros profesores que se encuentran en su proceso de cualificación y preparación, así como para profesores en pleno ejercicio de su función

docente que requieran un documento de consulta general ante las innovaciones y novedades que se están produciendo en la realidad escolar de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

El segundo rasgo que cito, relativo al eclecticismo de los contenidos, debe iniciarse exponiendo cómo este texto resulta a la vez equilibrado y ambicioso, lo cual sólo es posible comprendiendo el tercer aspecto que indicaba en la introducción a esta recensión y tiene que ver con los conocimientos y experiencia de la que gozan los autores.

El libro comienza con una original visión del centro de Educación Secundaria como un entorno propicio para la formación del profesorado y la investigación.

A continuación ofrece una explicación detallada y rigurosa de las posibilidades estructurales y organizativas dentro del entorno educativo describiendo las diversas opciones de nuestro sistema educativo, que a su vez, exigen un profesorado cualificado y motivado para el desarrollo de sus funciones.

Mucho se ha escrito sobre modelos de enseñanza y todavía resulta muy complejo abordar este tema por la gran extensión de su temática. Sin embargo este manual incluye algunos capítulos (particularmente los capítulos tres y cuatro) que sintetizan la estructura de la formación reglada con una gran claridad, sencillez y pragmatismo. El futuro profesor puede comenzar a poner en práctica diversas opciones metodológicas y formativas tan pronto lo desee. Es interesante cómo se aborda el perfil profesional específico del pedagogo musical a través de la experiencia docente y conocimientos teóricos de Pilar Lago.

En estos días asistimos a otro debate de gran actualidad y a la vez muy antiguo que tiene que ver con el origen y funciones exigibles a un profesor o a un maestro: cuáles son sus rasgos y sus ele-

mentos identificativos que marcan la diferencia entre un trabajador especializado en unas funciones y tareas concretas y un profesional implicado en su tarea. Se puede identificar la función docente como una profesión con un marcado carácter vocacional y actitudinal que debe ser complementado con una cualificación y aptitudes que le son propias. Las tablas que De la Herrán Gascón incluye en el capítulo 5 son particularmente reveladoras a este respecto como por ejemplo *Cambios en la Evolución Necesaria pero Insuficiente de la Percepción de los Profesores sobre la Enseñanza* (Pág. 124) o las relativas al conocimiento y a la madurez o inmadurez (Pág. 146-149).

Como es propio de un manual actual y propio de la primera década del siglo XXI, las Tecnologías de la Información y la Comunicación así como el entorno web ocupan un lugar central de los títulos de los capítulos que abordan Joaquín Paredes Labra, reputado especialista en este área tanto en España como diversos países de Latinoamérica; María Luz Cacheiro González, M^a Concepción Domínguez Garrido y Ana Martín Cuadrado, que realizan una aportación práctica para la valoración de herramientas para la enseñanza on line.

El Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES), es un marco de referencia que ha de ser introducido no sólo en los nuevos aprendizajes teóricos de los nuevos profesionales de la educación, sino sobre todo, debe ser una incitación a la experiencia propia en los nuevos especialistas que deben desarrollar unas competencias profesionales específicas acordes con expectativas nacionales, transnacionales e internacionales. La relevancia de esta aportación es crucial para que un largo camino que se inició con el Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht, 7 de febrero de 1992) siga convirtiéndose en una realidad cotidiana. La gran cantidad de herramientas que Cristina Sánchez Romero y Eufasio Pérez Navío han empleado

en el diseño del capítulo dedicado a este tema revalorizan los contenidos de este manual.

Marta Ruiz Corbella y José Quintanal Díaz hacen patente su notable experiencia en el desarrollo de las prácticas que son inherentes a los procesos de cualificación del profesorado y que resultan tan cruciales en la formación do-

cente y consiguen una aplicación muy operativa de este proceso de formación tan peculiar e imprescindible para que la herramienta con la que se evalúan tales prácticas sea extraordinariamente ajustada a la experiencia vivida.

M^a Julia Rubio Roldán
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 requiere la 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 atenderá 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 ARTÍCULO**
 - 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 sólo irá entre paréntesis el año de publicación.
8. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecuilladas 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* co-tejando 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.
C/ Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (España)
 - Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69

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 XX1*

1. The Journal *Educación XX1* 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/educacionXX1/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publishment, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Possitive 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, cor-relatively 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 XX1* 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 XX1 - Decanato de la Facultad de Educación - UNED. C/ Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (España)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69

The Journal *Educación XX1* 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 XX1*.