

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

16.1

2013

**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/ 7216
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

Educación XX1 pertenece a la Red Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE) www.rerce.es

DIRECCIÓN

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

VOCALES

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 Ciordía. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Francisco Altarejos Masota, *Universidad de Navarra*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

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*

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 *University of 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*

Manuel Lorenzo Delgado, *Universidad de Granada*

Miquel Martínez Martín, *Universidad de Barcelona*

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

Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*

Richard Pring, *Universidad de Oxford*
Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*
Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*
Julio Ruiz Berrio, *Universidad Complutense de Madrid*
Jaume Sarramona i López, *Universidad Autónoma de Barcelona*
Bernd Schorb, *Universidad de Leipzig, Alemania*
Luis Sobrado Fernández, *Universidad de Santiago de Compostela*
Dieter Spanhel, *Universidad de Nürnberg, Alemania*
Marc Spoelders, *Universidad de Gent, Bélgica*
Juan Carlos Tedesco, *IIFE, 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*
Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial	11-16
------------------------	-------

Estudios

1. EL 'BULLYING' ESCOLAR. CONSIDERACIONES ORGANIZATIVAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN (BULLYING: ORGANIZATIONAL CONSIDERATIONS AND STRATEGIES FOR INTERVENTION) <i>Joaquín Gairín Sallán, Carmen Armengol Asparó y Blanca Patricia Silva García</i> <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>	17-38
2. LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN TIC: ESTRUCTURA BÁSICA (THE COMPETENCIES OF TEACHERS IN ICT: BASIC STRUCTURE) <i>Jesús M. Suárez Rodríguez, Gonzalo Almerich, Bernardo Gargallo López y Francisco M. Aliaga</i> <i>Universidad de Valencia</i>	39-62
3. (RED) CONECTANDO A LOS PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD (NETWORK) CONNECTING TEACHERS FOR INTERCULTURAL DEVELOPMENT) <i>Miguel Ángel Santos Rego; Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño</i> <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>	63-84
4. DIVERSIDAD CULTURAL Y CIUDADANÍA. HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA. (CULTURAL DIVERSITY AND CITIZENSHIP. TOWARD AN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION) <i>Gloria Pérez Serrano y M^a Luisa Sarrate Capdevila</i> <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED</i>	85-104

5. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA
(THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN LATIN AMERICA)
Ana Ancheta Arrabal y Luís Miguel Lázaro
Universidad de Valencia..... 105-122

6. ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE EL RAZONAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS Y EL DE LA POBLACIÓN GENERAL? LA TEORÍA DUAL DE RAZONAMIENTO Y LA TAREA DE SELECCIÓN DE WASON
(ARE THERE DIFFERENCES BETWEEN MATHEMATICS STUDENTS REASONING AND GENERAL POPULATION REASONING? DUAL PROCESS THEORY OF REASONING AND WASON SELECTION TASK)
Miguel López Astorga Universidad de Telca (Chile)
Rodrigo Lagos Vargas Universidad de Los Lagos (Chile)..... 123-144

7. RECURSOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES PEDAGÓGICAS
(VIRTUAL RESOURCES FOR THE LEARNING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE: PEDAGOGICAL PROSPECTS AND LIMITATIONS)
M. Gloria Ríos Guardiola
Universidad de Murcia 145-160

8. EJES, ARTICULACIÓN Y EVALUACIÓN DEL USO DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES
(BLENDED LEARNING IN TRANSLATOR TRAINING: FEATURES, CONFIGURATION AND EVALUATION)
Anabel Galán-Mañas
Universitat Autònoma de Barcelona 161-190

9. DESEMPLEO Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS PROFESIONALES EN LA ADULTEZ
(UNEMPLOYMENT AND CAREER GUIDANCE: APPLICATION AND EVALUATION OF A PROGRAM TO

- IMPROVE ADAPTABILITY TO WORK CHANGES IN ADULTHOOD)
Laura Arnau Sabatés
Universitat Autònoma de Barcelona 191-206
10. LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES Y SUS RELACIONES CON LAS FAMILIAS: EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA (MULTICULTURAL SCHOOLS AND THEIR RELATIONSHIPS WITH FAMILIES: THE CASE OF THE REGION OF MURCIA)
Josefina Lozano Martínez y Salvador Alcaraz García
Universidad de Murcia
M^a Pilar Colás Bravo
Universidad de Sevilla 207-232
11. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORADO DE PRIMARIA (EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM FOR PRIMARY TEACHERS)
Nuria Pérez-Escoda
Universitat de Barcelona
Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila Benet, Anna Fondevila
Universitat de Lleida..... 233-254
12. BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON TIC Y BIENESTAR SUBJETIVO EN PROFESORADO INNOVADOR (BEST EDUCATIONAL PRACTICES WITH ICT AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN INNOVATIVE TEACHERS)
Jesús Valverde Berrocoso, María Rosa Fernández Sánchez y Francisco Ignacio Revuelta Domínguez
Universidad de Extremadura..... 255-280
13. REVISION DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL. UNA GUÍA PARA LA CONFECCIÓN DE UN NUEVO PROGRAMA (REVISION OF INTERVENTION PROGRAMS FOR THE TREATMENT OF ADOLESCENT VIOLENCE AGAINST PARENTS. GUIDANCE FOR CONFECTION OF A NEW PROGRAM)
Concepción Aroca Montolío y M^a Carmen Bellver Moreno

- Universidad de Valencia*
José Luis Alba Robles
Universidad de Zaragoza 281-204
14. ACTITUD, PRESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA
 EN AULAS CON DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL
 (ATTITUDES, SOCIAL PRESSURE AND INCLUSIVE
 EDUCATION IN CLASSROOMS WITH CULTURAL
 AND LINGUISTIC DIVERSITY)
José M^a Madariaga
Universidad del País Vasco
Angel Huguet y Cecilio Lapresta
Universitat de Lleida..... 305-328
15. «Y SI ME MUERO... ¿DÓNDE ESTÁ MI FUTURO?» HACIA
 UNA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE EN PERSONAS CON
 DISCAPACIDAD INTELECTUAL
 («IF I DIE, WHERE IS MY FUTURE?» TOWARDS A DEATH
 EDUCATION IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL
 DISABILITIES)
Pablo Rodríguez Herrero
Fundación Prodis. Universidad Autónoma de Madrid
Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid
Dolores Izuzquiza Gasset
Fundación Prodis. Universidad Autónoma de Madrid 329-350
16. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS INTERACCIONES
 PRESENCIALES Y VIRTUALES DE LOS ESTUDIANTES DE
 ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA
 (COMPARATIVE ANALYSIS ABOUT FACE TO FACE AND
 VIRTUAL INTERACTIONS OF SECONDARY STUDENTS)
María del Mar Sánchez Vera, José Luis Serrano Sánchez y M^a
Paz Prendes Espinosa Universidad de Murcia 351-374

Recensiones

Editorial

Cuando en el mes de enero del año 2012 asumimos un nuevo equipo de dirección el Decanato de la Facultad de Educación, una de las preocupaciones principales se dirigía a mantener y consolidar los buenos índices de impacto de la Revista Educación XX1. Desde su fundación en el año 1998, ha estado vinculada a la dirección al Decanato de la Facultad. En aras a seguir la línea marcada en el anterior Equipo Decanal, hemos considerado que la edición de la revista y las tareas de subdirección debían seguir siendo competencia de la Dra. Marta Ruiz Corbella y del grupo que con ella colaboraba, dada su dilatada experiencia y su dominio del campo de edición de revistas científicas.

Una labor relevante de las revistas científicas es hacer llegar las investigaciones y los resultados a la comunidad científica y a la sociedad en general. Toda publicación no puede quedarse encerrada en un entorno minoritario. Ni debe permanecer ajena a los problemas, demandas y necesidades de la sociedad. En esta línea, *Educación XX1* apuesta por difundir el conocimiento uniéndose al movimiento *Open Access*, tal como ya se indicó en el editorial del número anterior, y quiere ser un espacio donde se presenten estudios e investigaciones que aborden los temas clave de la educación en nuestra sociedad del siglo XXI. A la vez que potenciar las redes de investigación y las colaboraciones entre universidades. La complejidad de la realidad educativa exige, sin duda, el abordar su estudio y análisis desde múltiples miradas.

En un primer número del volumen 16 hemos reunido 16 trabajos que abordan diferentes problemas y situaciones de nuestro sistema educativo. El objetivo en todos ellos es analizar diferentes situaciones con la intención de lograr mejorar los diferentes entornos educativos y, sobre todo, de lograr educación. Es decir, alcanzar el máximo desarrollo formativo de cada persona. Si analizamos todas las colaboraciones que se presentan en este número, los podemos organizar en 3 grandes núcleos. En primer lugar, la atención a la persona, a través de la atención al fenómeno del acoso escolar, la diversidad cultural, el derecho a la educación, la formación ante la muerte o la orientación para la carrera.

En un primer bloque destacamos los trabajos de Joaquín Gairín Sallán, Carmen Armengol Asparó y Blanca Patricia Silva García (Universitat Autònoma de Barcelona) en el que abordan el problema sin duda global de la vio-

lencia entre los estudiantes en edad escolar. En los últimos años, y como consecuencia de la visibilidad de los conflictos internos y externos en las instituciones educativas, se ha evidenciado que la vida en común necesita de una regulación a la que es imprescindible dedicar tiempo, trabajo profesional y atención social. Este estudio recoge los resultados de la Red Atenea con directivos de centros educativos. Los resultados proporcionan, desde la perspectiva práctica, una conceptualización, formatos de intervención y propuestas de mejora en relación a la temática abordada

Gloria Pérez Serrano y M^a Luisa Sarrate Capdevila (UNED) analizan la incidencia de la inmigración en la sociedad, en cuanto elemento de diversidad cultural, con amplias repercusiones en la ciudadanía democrática y el papel que desempeña la educación superior como promotora de inclusión social. En esta línea, la Universidad, como centro de expresión y de desarrollo del conocimiento aparece como una institución bien valorada por los estudiantes al considerar que facilita la promoción cultural y socio laboral, a la vez que impulsa una educación de carácter inclusivo.

Ana Ancheta Arrabal y Luís Miguel Lázaro (Universidad de Valencia) enfocan su estudio en los factores relativos al bienestar y la exclusión social como elementos que condicionan los procesos de desarrollo para, después, atender al progreso y situación de expansión de la educación y atención de la primera infancia, especialmente para los grupos más vulnerables de las sociedades latinoamericanas. El objetivo es valorar, a la luz de estos datos, las medidas y acciones planteadas que hacen posible el derecho a una educación y atención de calidad y equidad para la primera infancia.

Pablo Rodríguez Herrero, Agustín de la Herrán Gascón y Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid) abordan un tema muy poco tratado en nuestro ámbito, la educación para la muerte, pero no por ello carente de interés. Incluir temas perennes en la formación del ser humano debería ser una de nuestras preocupaciones prioritarias. En este artículo se enmarca la posible normalización de la muerte en la educación de personas con discapacidad intelectual de cualquier etapa del ciclo vital en el modelo de calidad de vida, de forma que pueda contribuir al desarrollo de una vida de calidad.

Laura Arnau Sabatés (Universitat Autònoma de Barcelona) plantea la necesidad de saber adaptarnos al cambio profesional y el impacto de las TIC en el trabajo y la formación, lo que supone un nuevo reto para la orientación ocupacional. La mejora de la adaptabilidad al cambio por parte de los trabajadores desempleados es uno de los retos a lograr y que ayudará a mejorar la predisposición actitudinal hacia la adaptación al cambio profesional en adultos desempleados.

En segundo lugar, la propuesta de programas específicos dirigidos a mejorar ese cuidado de la persona o de las relaciones que deben mantenerse entre diferentes comunidades, como es el caso del programa de educación emocional, programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental o de relación familia-centro educativo. En este bloque destacamos los siguientes trabajos: Nuria Pérez-Escoda (Universitat de Barcelona); Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila Benet y Anna Fondevila (Universitat de Lleida) presentan la evaluación de un programa de educación emocional, dirigido a profesores de educación primaria. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia y sugieren, por otro lado, la eficacia del programa en el desarrollo de la competencia emocional de los docentes, así como en la mejora del clima institucional. Josefina Lozano Martínez, Salvador Alcaraz García (Universidad de Murcia) y M.^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla) analizan la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en centros docentes de educación primaria de la Región de Murcia. Identificar los diferentes grupos de familias según su grado de participación es importante ya que esta realidad aporta la información necesaria para adecuar diferentes propuestas de mejora dirigidas a favorecer la participación entre las familias y el centro docente (reuniones de padres, actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las tutorías, etc.).

Concepción Aroca Montolío, M.^a Carmen Bellver Moreno (Universidad de Valencia) y José Luis Alba Robles (Universidad de Zaragoza) exponen un problema emergente aún muy poco tratado desde el ámbito educativo. Nos referimos a la violencia filio-parental, que ha experimentado un importante incremento de denuncias interpuestas por madres y padres maltratados a manos de sus hijos menores en los últimos años en nuestro país. A la vez, resulta preocupante que el 86,1% de los profesionales entrevistados por Ibabe, Juregizar y Díaz (2007) no tengan conocimiento de programas específicos de prevención primaria, secundaria o terciaria, para tratar la violencia filio-parental. O, como se desprende del estudio de Romero et al. (2007), los operadores del sistema de justicia juvenil manifestaron sentirse incompetentes para intervenir de manera eficaz sobre este tipo de violencia, demandando más formación y recursos para atender a este tipo de adolescentes. Por ello, tras realizar una revisión exhaustiva de programas de intervención, nacionales e internacionales, para progenitores maltratados e hijos maltratadores y reseñar sus deficiencias y eficacia, proponen una guía básica para confeccionar un programa de intervención en estos casos de violencia filio-parental.

En tercer lugar, el profesorado continúa siendo un eje central en las propuestas de investigación, clara evidencia de la preocupación que existe hoy en día por su formación y por las estrategias y recursos con los que pueda contar para el desarrollo de su tarea. Hemos reunido una serie de trabajos en los que el *leit motiv* es la tecnología en su más amplia interpretación. Las TIC son un claro recurso y herramienta que el profesorado, de cualquier nivel, debe dominar e integrar en el desarrollo de su actividad profesional. De ahí que se hable de las competencias del profesorado en TIC, de redes para el desarrollo de la interculturalidad, de recursos virtuales, de la semi-presencialidad, de las interacciones presenciales y virtuales, etc. Nuevos escenarios, nuevos recursos que nos exigen nuevas respuestas y formas de trabajar para el logro de la educación.

Suárez, J.M.; Almerich, G.; Gargallo, B. y Aliaga, F. (Universidad de Valencia) afirman que las competencias en TIC del profesorado son una variable clave para la integración de estas en la escuela. Este artículo presenta un esquema de indicadores de competencia para dos dimensiones, competencias tecnológicas y competencias pedagógicas, desde un modelo MIMIC. El modelo incluye la definición de una relación específica entre estas dimensiones y también de los efectos de un conjunto de factores relevantes: personales (género, edad y frecuencia de uso del ordenador) y contextuales (tipo de centro, etapa educativa y acceso al aula de informática). El modelo presentado apunta la necesidad urgente de estudiar las dimensiones relacionadas con las TIC en educación desde una perspectiva más compleja que pueda mostrar más claramente esas relaciones.

Miguel Ángel Santos Rego; Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño (Universidad de Santiago de Compostela) analizan dos asuntos de gran relevancia educativa, estrechamente vinculados a los avances tecnológicos de las últimas décadas: de una parte, las posibilidades de los dispositivos tecnológicos como herramientas susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas con heterogeneidad étnico-cultural. Y de otra, la posible rentabilización de los dispositivos TIC en los procesos de formación del profesorado a través del aprovechamiento de las ventajas del espacio digital de comunicación y la creación de nuevos entornos de interacción social. Este trabajo concluye en la necesidad de superar la concepción excesivamente instrumental que habitualmente comporta el uso de estos soportes mediante la configuración de nuevos espacios de colaboración e intercambio de información y experiencias que, además de facilitar el desarrollo profesional de los docentes, favorezcan el desarrollo de competencias de corte intercultural y estructuras de trabajo cooperativo en la red.

María del Mar Sánchez Vera, José Luis Serrano Sánchez y María Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia) parten de la idea de que las TIC

han provocado, entre otras cosas, nuevos modelos de comunicación entre las personas. La interacción social ha dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial, puesto que cada vez más la comunicación se produce en red y especialmente si nos referimos a los adolescentes. A partir de este planteamiento, enfocan su investigación a describir y analizar los hábitos de comunicación de los estudiantes de secundaria, tanto en su entorno presencial como en su entorno tecnológico. Mediante el cuestionario CoGERE sobre hábitos de comunicación en la Generación Red, se obtuvieron diferentes modelos de interacción del alumnado participante que tras su análisis y comparación presentamos en este número.

En suma, diferentes problemas, distintas miradas, pluralidad de metodologías que intentan abordar una realidad, sin duda, compleja, pero en la que debemos saber intervenir para garantizar a todos y cada uno de los seres humanos un desarrollo pleno en unos entornos humanizadores.

José Luis García Llamas
Decano Facultad de Educación
Director de *Educación XXI*

Estudios

1

EL «BULLYING» ESCOLAR. CONSIDERACIONES ORGANIZATIVAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

(BULLYING: ORGANIZATIONAL CONSIDERATIONS AND STRATEGIES FOR INTERVENTION)

Joaquín Gairín Sallán, Carmen Armengol Asparó
y Blanca Patricia Silva García
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.715

RESUMEN

La violencia entre los estudiantes de edad escolar es un problema global. En los últimos años y como consecuencia de la visibilidad de los conflictos internos y externos en las instituciones educativas, se ha evidenciado que la vida en común necesita de una regulación a la que es imprescindible dedicar tiempo, trabajo profesional y atención social. Las evidencias, la investigación y el conocimiento disponible reciente muestran un interés creciente de los profesionales por atender dicha problemática. La presente aportación es un ejemplo y recoge los resultados del debate virtual continuado que durante tres meses realizó la *Red Atenea* de 37 directivos españoles y la contrastación de sus resultados con otros 16 directivos. Sus aportaciones, recogidas de acuerdo con las técnicas de creación y gestión del conocimiento, se analizan y contrastan con la literatura existente y de acuerdo con los tópicos que se abordan. Los resultados proporcionan, desde la perspectiva práctica, una conceptualización, formatos de intervención y propuestas de mejora en relación a la temática abordada.

ABSTRACT

Violence among students at school ages is a global problem. In the last years and due to the obvious manifestation of internal and external conflicts in schools, it has come to light that the time shared with other people needs a regulation to which we must dedicate time, professional work and social attention.

Evidence, research and recent existing knowledge show that there is indeed keenness in Education professional workers to address this issue. This research is an example of this matter and it collects the results of a three-month virtual debate promoted by The Red *Atenea* among 37 Spanish directors whose contributions were contrasted with other 16 directors. The contributions, collected according to the generation and knowledge management techniques, are analyzed and compared with existing literature according to the subject they tackle. The results indicate, from the practical perspective, the conceptualization, mediation systems and proposals to improve course of action.

1. OBJETIVO Y MÉTODO DE ESTUDIO

El objetivo del presente estudio es constatar la utilidad de las redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante) como instrumento para la formación en servicio y para la resolución de problemáticas profesionales de los directivos. Al respecto, se plantea como método la creación y desarrollo de una red virtual de directivos que utiliza herramientas propias de la CGCC, que se comenta a continuación.

El proyecto *Accelera* (<http://accelera.uab.cat/>) ha desarrollado desde 2003 un modelo de CGCC en red para el ámbito educativo. Esta plataforma se basa en el desarrollo y adecuación de un CMS (Course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo de FLOSS (free, libre, Open Sourced Software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje «online» y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento. Aportaciones anteriores ya han presentado su aplicación a la actividad de los profesionales y directivos (Gairín y Armengol, 2006; Gairín y Rodríguez, 2007).

La red *Atenea*, creada en 2005 para directivos escolares, ha permitido profundizar en temáticas de interés práctico para este colectivo, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad. En nuestro caso, el modelo de CGCC en red desarrollado (figura 1) se basa en el debate, como estrategia a través de la cual se generan procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento.

La red *Atenea* se inicia invitando a directivos, a través de inspectores y asesores de centros de diversas comunidades autónomas, a participar voluntariamente en la formación de un grupo CGCC. La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, con la idea de identificar de manera unívoca la temática a tratar y, posteriormente, clarificarla con ejemplos antes de pasar a analizar situaciones prácticas e intervenir.

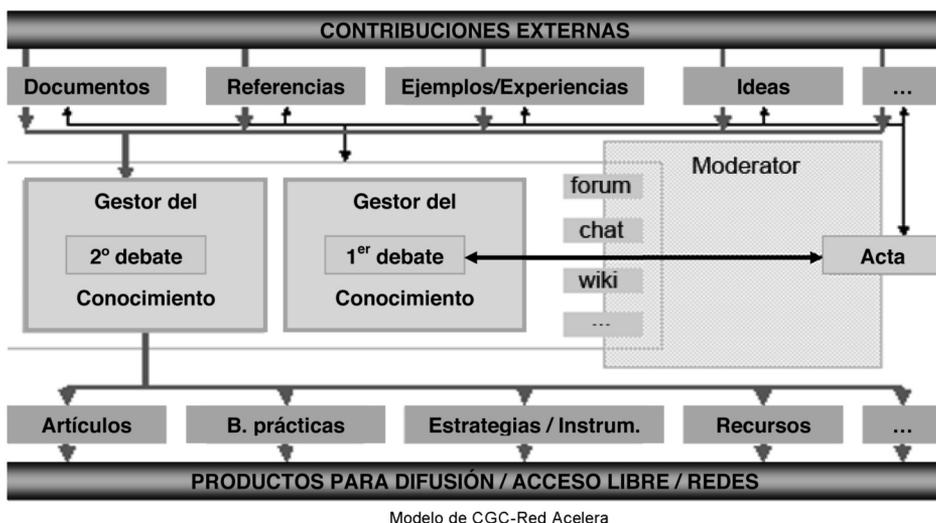


Figura 1. El Modelo *Accelera* de Creación y Gestión del conocimiento

La secuencia planteada en el estudio del «bullying» queda recogida en el cuadro 1. Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son ordenadas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento (moderador en algunas redes) hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporización
¿Qué entendemos por 'bullying'?	Concepto y características	FORO	1-15 de abril
¿Cómo identificarlo?	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	16-30 de abril
¿Cómo diagnosticarlo?	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	1-20 de mayo
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	21 de mayo-10 de junio
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	15 septiembre-15 de noviembre

Cuadro 1. Secuencia del grupo *Atenea de CGCC*.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta «wiki», que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado desde la dirección. El proceso también permite que los participantes realicen propuestas, evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que 37 directivos y voluntarios, situados a grandes distancias, que no se conocen ni se han visto, son capaces en tres o cuatro meses, conectándose a la plataforma media hora cada semana, de generar y difundir un producto completo sobre como conocer, diagnosticar y actuar respecto a temas (el «Bullying» en el ejemplo, la desmotivación del profesorado o la imagen de la escuela, como otros temas abordados) que les son problemáticos.

Para identificar, validar y triangular la información obtenida con los 37 directivos, se conformó, en 2010, otro grupo con 16 directivos que formaron parte de un programa de formación para la dirección en el ámbito estatal. El propósito fue verificar las opiniones de primer grupo de CGCC, conocer su experiencia acerca de los temas tratados, contrastar los resultados con las opiniones del segundo grupo y corroborarlos con la literatura existente. Esta actividad se llevó a cabo en la última etapa del trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que habían sido recurrentes durante el desarrollo del mismo (Coffey Y Atkinson, 2005).

El resultado se recoge a continuación. Se podrá comprobar las aportaciones teóricas con las propuestas prácticas respecto a las distintas cuestiones planteadas en el grupo de CGCC. De hecho, se identifican en los apartados que siguen aportaciones teóricas, valoraciones del grupo e interpretaciones sobre el fenómeno, que denotan la capacidad de esta estrategia para generar conocimiento profesional.

2. «BULLYING»: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

El fenómeno conocido como «bullying» ha dado pie a diversas aproximaciones. Una de ellas es la ya clásica que realiza Olweus (1983), quien lo describe como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Más recientemente, Godas, Santos y Lorenzo (2008) señalan la

proliferación de conductas agresivas de tipo físico y verbal entre alumnos o hacia los maestros.

Los estudios más recientes realizados en nuestro país, como la tesis doctoral de Rodríguez (2010) o a las aportaciones de Ortega (2010), Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) y de Holmgren y otros (2011), se han referido fundamentalmente a la naturaleza del fenómeno, analizando sus causas principales, la violencia en las aulas o los aspectos emocionales. Faltan estudios sobre estrategias derivadas de acciones organizativas (Viñas, 2005) o propuestas que incidan en la prevención desde los equipos directivos, que es el ámbito de estudio en el que pretendemos profundizar.

La continuidad del acoso en la escuela tiene consecuencias negativas para la persona, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Osvaldsson, 2011). Asimismo, el alumno agresor actúa como el líder de un grupo y nunca lo hace de forma solitaria —situación que nos llevaría a hablar más de «enfrentamiento entre» que de «maltrato»—. A menudo, los demás miembros del grupo se suman a la agresión o, por el contrario, se abstienen de cualquier intervención bien guardando un silencio cómplice o bien alentando el maltrato.

El tema está así íntimamente relacionado con el poder interpersonal que se da en los grupos; es decir, la definición se basa en las relaciones de poder que se establecen entre un grupo de personas que tienen un mismo «status», aunque difieran en la posesión de los recursos de poder y no necesariamente estén en igualdad de condiciones.

La persona agredida, según estudios recientes como el de Petrosino y otros (2010), llega a pensar que lo que pasa es por algún motivo concreto provocando su introversión. Señalan que la constitución física de la víctima suele ser débil y va acompañada, algunas veces, de algún tipo de desventaja y de una sensación de indefensión. Algunas de estas características constatadas pueden ser la causa de la falta de denuncias, como lo podrían ser también el miedo a que los demás no crean lo que está sucediendo, vergüenza por no saber enfrentarse personalmente a un hecho de esta naturaleza, entornos poco receptivos a las denuncias u otras causas.

Las conclusiones del estudio realizado por Cerezo (2001), centrado en las variables de personalidad, precisan también algunos elementos del perfil físico de los agresores: ser varón —en una proporción de tres a uno— y poseer una condición física fuerte. Señala que los jóvenes agresores establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aque-

llos que consideran débiles y temerosos. Se consideran a sí mismos líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y una considerable asertividad, rayando en ocasiones la provocación.

Por su parte, Avilés y Monjas (2005), en su estudio sobre la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales, señalan que el alumnado percibe más maltrato de tipo social y verbal que de tipo físico. Destacan que la edad influye en el tipo de maltrato, identificando los más elaborados con las edades superiores; también, que sucede mayoritariamente en el interior de los centros educativos y lejos de la vista de los adultos. Asimismo, apuntan y corroboran los directivos, la opinión de los alumnos sobre que el profesorado interviene poco y que eso alienta a los agresores, lo que justifica, para los directivos del grupo de CGCC, la necesidad de movilizar acciones organizativas y educativas en los centros escolares.

3. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. DIAGNÓSTICO ACTUAL

El fenómeno del «bullying» ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos: privados o públicos, selectivos o marginales, situados en grandes ciudades o en pueblos pequeños. Su alta visibilidad actual se debe a una mayor sensibilidad, una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación (Armas y Armas, 2005; Lucas, 2007).

Adicionalmente, el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006) ya señalaba que la incidencia del «bullying» a nivel estatal tenía unos resultados alarmantes. El 23.3 % de 25.000 escolares encuestados dicen haber padecido en alguna ocasión acoso —físico o psicológico— por compañeros de clase. Hasta la aparición de este informe, los estudios realizados en España sobre la incidencia del «bullying» situaban el porcentaje de víctimas entre el 5% y el 15% del total de alumnos. Señala también que la utilización de un mote no deseado por la víctima puede llegar a causar en esta tanto daño como una agresión física.

La repercusión mediática ha tenido en el tema una doble función: la primera, que podemos calificar de positiva, ha sido la de aflorar el problema y mejorar la movilización social que se ha generado; la segunda, se refiere a la función negativa: la noticia sensacionalista que no ayuda a identificar el problema, origina alarma social e incertidumbre entre las familias (Castillo 2006; Maili, y Terry, 2010). El silencio de los espectadores es aprovechado por los acosadores, que actúan con la seguridad de que no habrá resistencia por parte de los testigos de las agresiones.

La sociedad actual tampoco ayuda demasiado a mitigar el efecto «antena», ya que lo calificado hace unos años como falta de respeto y comportamiento incorrecto, hoy parece normal entre los jóvenes.

«... la violencia que surge en nuestros centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en “anti-valores” tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general» (Moreno, 1998: 96)

Siempre han existido personas que han intentado imponerse a los iguales mediante la violencia. Sin embargo, esta situación parece repetirse con más frecuencia actualmente, o, al menos, es más conocida y difundida. Una sociedad que promueve el desarrollo personal y los valores a través de todos los medios a su alcance creen los directivos que disminuye la presencia de este fenómeno.

Por el contrario, si un país promueve las desigualdades personales y la violencia como método para la resolución de conflictos, es posible que el «bullying» se esconda detrás de cada esquina. Coincidimos así con la afirmación de Avilés (2005), cuando manifiesta que el «bullying» es un indicador de la falta de salud de la sociedad en la que está inserta la escuela y que esta no hace, ni más ni menos, que reflejar los valores que imperan en aquella.

Estudios específicos en España, como los de Ayerbe, et al. (2005) y Sánchez (2007), estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez. Apuntan que es un fenómeno asociado a situaciones como el fracaso escolar o ambientes familiares específicos y es atribuible a cualquier clase social. Los sujetos agentes de «bullying» reproducen formas de conductas observadas y presentan una ausencia absoluta de interiorización de las normas.

Manifiestan, y ratifican los directivos, que detrás de los agresores normalmente hay familias «inconsistentes», padres y madres que no han puesto límites, que no han enseñado a sus hijos a respetar las normas y que tienen un escaso control y supervisión sobre la vida de sus hijos. El problema se agrava, advierten, cuando al bajo interés por la educación de los hijos se añade el no reconocer el problema, dificultando el desarrollo de medidas en

tiempo real y útil; también, el hecho constatado de que algunas víctimas llegan a convertirse en agresores, dando al problema una dimensión cíclica aún más preocupante.

Lo que está bien o mal no está determinado en absoluto por criterios propios, y sí por elementos represivos o coactivos, y no hay ningún tipo de pensamiento causal, consecutivo o alternativo; es decir, el desarrollo moral es muy precario y poco autónomo. El profesor de psiquiatría Rojas (2005) señalaba en un reciente artículo de prensa que *«los maltratadores suelen ser personajes inseguros y provocadores, que no han madurado la capacidad de sentir compasión ante el sufrimiento ajeno»*.

Resultados de estudios como el de Ortega (1994) o el ya clásico proyecto Sheffield indican que el número de víctimas en la etapa de educación primaria es del 10%, mientras que en la secundaria se sitúa alrededor del 5%. Collel y Escudé (2002:4) hablan de la edad 11-14 como edad crítica, por coincidir en ella las conductas de «bullying» y las problemáticas propias del período adolescente que comienza. También, Oñederra et al. (2005) confirma que a partir de los 14 años los casos van disminuyendo, aunque pudiera atribuirse este fenómeno a que el foco de atención de los adolescentes/jóvenes va descentralizándose de la escuela/instituto a otros ámbitos, las relaciones se amplían y con ello el mundo también y algunas actitudes se van diluyendo.

No queda claro, por tanto, en qué edades o etapas educativas (primaria o secundaria) se da más este fenómeno. A «priori», uno piensa que en secundaria, quizás por el efecto de *«alarma social»* que provoca la violencia existente en este nivel educativo, porque el caso más conocido de Jokin (Barbeira, 2007) afectó a esta etapa educativa o bien porque diversos estudios realizados en España y el informe del Defensor del Pueblo se centraban en secundaria. Sin embargo, los datos que aporta la literatura (Olweus, 1997, por ejemplo) y autores anglosajones (Rivers, Duncan y Besag, 2007, Urbanski y Permuth, 2009) señalan que se da más intimidación en la etapa de primaria que en la de secundaria. Concretamente se habla del 17% a los 7 años y del 5% a los 15.

Sería interesante analizar, en nuestro contexto, la influencia de la readaptación social que nuestros alumnos han de realizar cuando pasan de primaria a secundaria, como situación desestabilizadora y de influencia en el «bullying». La convivencia en un mismo centro de alumnado procedente de varios colegios de Primaria puede generar nuevas redes sociales, grupos de amigos, pandillas más diversas o, por lo contrario, nuevas situaciones que son el «caldo de cultivo» de la rivalidad o del abuso. En esencia, los estu-

diantes abusones y víctimas tienen antecedentes en la etapa de primaria, pero el instituto funciona como un espacio que amplía la diversidad.

Los directivos señalan, a partir de su experiencia, que resultaría muy limitado el considerar que el problema pudiese resolverse sólo con la vigilancia, pues ésta sólo serviría para encontrar a los transgresores, producir el correspondiente castigo y generar más agresividad. Sería necesario, por tanto, el compromiso de las instituciones escolares en torno a la educación en valores como forma de enfocar los problemas derivados de la convivencia. Suscriben que dicho compromiso, o al menos la búsqueda del mismo, es una necesidad y un trabajo mucho más patente en secundaria que en primaria.

4. MANIFESTACIONES EVIDENTES DEL «BULLYING»

La convivencia y los conflictos es algo inherente a las organizaciones, confirman los directivos. Sin embargo, ¿dónde se sitúa la barrera entre lo que podemos admitir como un comportamiento corriente y uno de acoso? Es difícil establecer límites, especialmente cuando el nivel de maltrato es bajo o medio-bajo y su forma de manifestarse relativamente sutil, que es prácticamente siempre. El problema va unido a la línea que separa la agresión que requiere atención por parte del docente y otras formas de comportamiento poco edificantes o muy vinculados a las culturas reinantes (que no quiere decir que no merezcan atención educativa), que van desde el sexismo a los excesos competitivos en la actividad deportiva, por citar algunos casos concretos.

La diferencia fundamental que separa un acto del otro estaría en cómo lo vive la víctima, y la forma como esta percibe la situación. Estas situaciones de maltrato afectan a la vida cotidiana de la víctima, pues no puede desarrollar plenamente sus actividades personales, sociales o académicas, causando una incidencia seria en su vida que se manifiesta en forma de miedo o ansiedad, aislamiento social, peores notas, etc.

La conducta constitutiva de «bullying» se considera así cuando afecta al normal comportamiento de la víctima y/o de la clase, tanto fuera como dentro del centro educativo. Las conductas que causan sufrimiento a las personas son variadas e incluyen: insultos, motes, insidias, hacer el vacío o excluir, maltratar las pertenencias, amenazar, empujar, pegar, etc. Podríamos agruparlas como conductas de maltrato verbal, físico o psicológico.

La barrera se sitúa en la repetición y en la diferencia de poder (asimetría de la relación) que se establece entre la persona acosada y la acosadora. Esta relación es percibida como dolorosa (emotiva, físicamente, etc.),

injusta, no aceptada, por parte de la víctima aunque no lo exprese y lo sería también por los profesores, si éstos supieran de ella.

Como ya hemos dicho anteriormente, no es fácil detectar a una víctima de «bullying» ya que no se manifiesta de forma inmediata y cuando lo hace sus formas son sutiles y poco alarmantes. Por ello, hay que estar atentos y detectar cualquier cambio significativo en el comportamiento de la posible víctima, señalando los directivos como indicadores:

- a) Si la persona se vuelve retraída y habla menos, deja de salir con los amigos, pasa mucho tiempo sola, está sensible y llora o se enfada con facilidad, o si se producen cambios en el apetito y come menos o sin hambre.
- b) Si duerme muchas horas o se desvela por la noche o si descuida su aspecto personal o disminuye su rendimiento sacando peores notas; también, si presenta signos externos como posibles golpes, moratones, arañazos o prendas de vestir rotas.
- c) Si la persona rehúsa ir al colegio sin motivo aparente o, al insistir, finge o padece todo tipo de malestar (males de cabeza, dolores de estómago, vómitos, problemas visuales, dolores en brazos y piernas, hiperventilación) y argumenta antes que reconocer el verdadero problema que le preocupa.

Parece que los estudiantes que intimidan a sus compañeros tienen la necesidad y el deseo de tener el control, el poder y de infligir daño al que consideran indefenso. Además, obtienen placer al causar sufrimiento en los demás y justifican sus conductas diciendo que fueron las víctimas los que provocaron sus acciones. El deseo se materializa en una acción o en un conjunto de acciones que se dan de forma reiterada. Las niñas y adolescentes tienden a usar la intimidación más sutilmente y acostumbran a aislar a sus víctimas del resto de los compañeros a través de la manipulación y esparciendo rumores malintencionados.

Los estudios realizados con adolescentes (Avilés 2005; Maunder, Harrop, Tattersall, 2010) reflejan que las personas que se reconocen como agresoras en la escuela (existe una mayor frecuencia en la adolescencia temprana 13-15 años) lo son cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros y en el ocio. Se diferencian de sus compañeros, y así lo ratifican los directivos, por:

1. Estar más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las

relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobas y sexistas; es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

2. Asentar menor disponibilidad de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como una mayor disponibilidad para la agresión.
3. Tener dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con «*hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen*», orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas, y su identificación con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
4. Estar menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
5. Ser percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes. Cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

El mismo estudio manifiesta que los espectadores, o personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, pueden producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía, etc.). Contribuyen, asimismo, a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

Cualquiera de los mensajes emitidos por las víctimas, agresores o espectadores puede dar señales de alarma para empezar a indagar más a fondo e intervenir si fuera necesario. Cuando hablamos de detección, lo que intentamos es localizar el problema antes de que este se «escape de las manos», utilizando para ello, y como ejemplo que apuntan los directivos, un estudio del clima social del aula (sociograma). Se puede efectuar a lo largo del primer trimestre y en todos los grupos del centro. Los resultados obtenidos pueden dar una idea de los liderazgos, rechazos, relaciones de juego y sociales con los que tenemos que contar y que están establecidas entre los estudiantes.

5. IMPLICACIONES PARA LA DIRECCIÓN Y PARA LAS FAMILIAS

Estudios como los Teixidó y Capell (2006) o manifiestos diversos (Doménech y Guerrero, 2005 o el recogido en la revista *Comunidad Escolar*, 2007) coinciden con los directivos en que la prevención se relaciona con la educación y con la acción conjunta entre la familia y las instituciones escolares.

Subrayan que una educación no violenta, basada en el respeto y la tolerancia, fomenta modelos de resolución de conflictos desde el diálogo y la no-agresión y evita la imposición por la fuerza de opiniones, gustos y normas. Una educación responsable se vincula a una comunicación fluida entre la familia, al apoyo activo a los hijos, a una motivación adecuada para hacer frente a sus obligaciones y al fortalecimiento de la capacidad de tomar decisiones aceptando las consecuencias de las mismas.

La prevención que aquí sugerimos va encaminada a una respuesta mucho más global que toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia se convierta en eje del sistema relacional del centro y se aborde como un aspecto a considerar en la organización y funcionamiento del centro educativo. Esta respuesta global asume, por tanto, que el tema de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas.

El aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículum escolar y de la estructura organizativa del centro educativo. A su vez, las manifestaciones de «bullying» o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar —y no solo a los directamente involucrados—, reforzando una implicación activa de todos en su prevención y tratamiento.

Muchos de los estudios y experiencias citadas ratifican la opinión de los directivos: estrechas relaciones entre el currículum escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y las normas de convivencia, que delimitan la probabilidad de que ocurran fenómenos de comportamiento antisocial en el aula o en el centro. A partir de las experiencias, se observa que un avance en estos temas produce una mejora casi inmediata del bienestar en el centro educativo y de los elementos que configuran un *buen clima escolar*, creando así lo que se han denominado *centros dialogantes*.

Por ejemplo, el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y a relaciones interpersonales está relacionado

con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

Algunas prácticas, que pueden plantearse complementariamente o de forma independiente, son apuntadas por los directivos:

- a) **Sensibilización.** Supone acercarnos al problema con materiales que hacen reflexionar al alumnado sobre la importancia de la convivencia. Podemos contar con material audiovisual, trípticos, estudios de casos y actividades para trabajar sobre sentimientos y valores. El programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros, organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Andalucía —modelo SAVE (Ortega, 1997)— o las campañas periódicas con folletos informativos destinadas a la comunidad educativa, son algunas concreciones.
- b) **Formación.** Se les explica a todos los alumnos los roles de los implicados, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estrategias de prepotencia por el bien de todos; también, cómo actuar ante situaciones de violencia: no callar, comunicarlo al tutor, padres u otra persona en la que confíen, evitar situaciones de peligro; estar acompañado, etc.
- c) **Acción.** Consiste en que el alumno tome la iniciativa y nos proponga actividades, tales como debates en el aula, organizar actividades de convivencia y actividades para evitar la exclusión, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en clase, etc.
- d) **Plan de desarrollo de Habilidades Sociales.** Se puede realizar a través de los propios tutores con la supervisión de un psicólogo o pedagogo del propio centro o externo a él.
- e) **Legislación.** Se trata de establecer normativa sobre la convivencia dentro de los propios reglamentos de los centros escolares, estableciendo con claridad los fines educativos y penalizando la conducta agresiva, acosadora, «chulesca».
- f) **Difusión.** Potenciar mensajes coherentes entre todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, personal no docente, etc. Al respecto, se pueden propiciar encuentros con las familias para que se sientan protagonistas y crear lazos de relación entre todos.

Todas estas prácticas fracasarán si no se asume que el «bullying», tal y como comentan Avilés (2005), Santana y Mir (2007) y Barbeira (2007), es un fenómeno social, que tiene que ver con los derechos democráticos de convivencia de todas y cada una de las personas y de los grupos en su conjunto, y que se aprende en todos los espacios y tiempos donde se ponen en juego. Se justifica así que las acciones propuestas exijan la colaboración de toda la comunidad educativa: dirección, profesores, orientador, alumnos, familias, sin olvidarnos de la parte de responsabilidad que en este proceso tiene la Administración educativa.

Ésta ha de ser, según los directivos y en algunos casos así sucede, la encargada de encabezar y dirigir la lucha organizada contra el «bullying», destinando para ello los recursos que sean necesarios. Algunas actuaciones serían: a) impartir formación a cada centro (profesorado, alumnado y familias) para que conozcan que es el «bullying», cómo prevenirlo, cómo detectarlo y cómo afrontarlo; b) analizar los espacios y los tiempos durante los cuales se produce la mayor parte de las agresiones y actuar en consecuencia; c) crear números de teléfono gratuitos para la denuncia, atención y orientación de las víctimas; d) realizar estudios e investigaciones para medir el nivel de incidencia del «bullying» en cada centro y disponer en los centros de personal especializado para el tratamiento de las víctimas, de los agresores y de los testigos.

Todos los estudiantes tienen mucha vida por delante para aceptar su papel para siempre y merecen una oportunidad para salir de la situación en la que se encuentran. Respecto a las familias, Barri (2006) y Sánchez Aneas (2009) presentan algunas recomendaciones que son refrendadas por los directivos:

a) Al interior de la familia:

Tomar conciencia de la gravedad del problema, evidenciar la situación y acudir a la escuela.

Intentar controlar las horas dedicadas a la TV, a los videojuegos, y sus contenidos.

Colaborar con el centro educativo, hablando siempre con respeto hacia la escuela.

Valorar la educación y el esfuerzo (procurar establecer en las casas un modelo de educación cálido y coherente, pero firme, que impone límites razonables y claros); y fomentar y premiar los comportamientos solidarios, la compasión y el sentimiento de justicia.

b) Al exterior de la familia:

Acudir a un experto si se detecta algún problema de conducta serio.

Controlar todo lo que se pueda el comportamiento de los hijos adolescentes en horario extraescolar.

Procurar conocer a los amigos de los hijos.

Incrementar la presencia, la participación y la potestad de las familias en la escuela requiere de nuevas propuestas de colaboración en la búsqueda de soluciones conjuntas para afrontar situaciones de violencia en las aulas. El aislamiento que les ha caracterizado ha de superarse en beneficio de los alumnos y las alumnas que conviven cada día en la escuela.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que la actuación del director y el equipo directivo es fundamental en el momento de identificar, prevenir y promover actuaciones que eviten los problemas actuales de convivencia en las escuelas. Con relación a los alumnos, se identificó la necesidad de promover que desempeñen el papel de expertos y que ellos mismos resuelvan, de forma pacífica, los conflictos.

Es imprescindible trabajar con las familias suscitando medidas de prevención. Con la familia de la víctima habría que ver cómo viven la situación y buscar alternativas a la forma cómo se viene abordando el conflicto y con la familia del agresor analizar las circunstancias y orientarle, junto a su familia, sobre conductas alternativas.

A pesar de que se ha avanzado sobre la temática con el profesorado, el trabajo que realizan en las aulas se vive en forma aislada. Es perentorio que se busquen espacios de colaboración y formación; saber identificar un caso de violencia y actuar adecuadamente requiere de una actualización y capacitación específica que se podría incluir en los programas de formación inicial y permanente.

Corresponde al equipo directivo realizar un seguimiento y evaluación de la situación, especialmente durante las semanas siguientes a la identificación de un caso de «bullying»: intervenir y hablar con la víctima, con el o los agresores y con otros estudiantes de clase para confirmar si lo acordado entre todos se está llevando a cabo y si hay que volver a intervenir.

Las propuestas que siguen recogen las aportaciones de los directivos participantes. La primera de ellas es recoger por parte del tutor y del orientador del centro (en caso de que lo haya) la máxima de información sobre las personas implicadas.

- a) Localizar el problema, delimitar el contexto escolar (clase, recreo, nivel, centro) del contexto social y del contexto familiar en el que se desarrolla e identificar quién o quiénes son los actores pasivos o activos: agredido, agresor o agresores, grupo de apoyo al agresor. Tratar en clase la situación, para buscar la participación positiva de los espectadores.
- b) Realizar entrevistas activas y empáticas con los alumnos implicados con la pretensión, por un lado, de tener una visión exacta del problema. Al respecto, existen protocolos detallados que proporcionan pautas (por ejemplo, el método de Pykas). Por otro, crear a su alrededor un «*círculo de confianza*» para que actúen como protectores. Habrá que garantizar la protección y demostrar, a la persona agredida, que no está sola.
- c) Llevar a cabo actuaciones que refuercen la autoestima y confianza de la personas agredida. Hacer que pierda el miedo, integrarla en un grupo que le responda, intervenir acerca de sus problemas iniciales. Trabajar ampliamente con temas relacionados con la expresión de sus sentimientos y emociones. Mostrarle apoyo, señalarle que tiene una vía de comunicación abierta, que puede contar con el equipo de profesionales del centro; enseñarle a minimizar la valoración que hace de lo que le ocurre y mostrarle aspectos positivos de su personalidad.
- d) Hablar con la persona agresora para analizar la situación y para que se dé cuenta de lo que está haciendo. En presencia de la persona agredida, podría hacerse una especie de dramatización simulada cambiando los papeles (persona agresora-persona agredida). Demandarle que exprese conductas alternativas a lo que viene haciendo (cómo debería actuar) o intentar llegar a algunos compromisos. Si bien es cierto que la autoridad del directivo ha de ser firme y que la tolerancia ha de ser cero, es importante mostrar que no se acepta la conducta mostrada, no se rechaza a la persona sino a lo la actuación que ha tenido.
- e) Identificar a los espectadores, pues juegan un papel importante y a menudo se repara en ello. Hay que trabajar con ellos temas de colaboración mutua, incluso utilizar ejemplos históricos concretos.

Hay que elogiar los comportamientos responsables y la necesidad de cooperar para no dejarse avasallar por los violentos.

- f) Trabajar conjuntamente con el jefe de estudios o coordinar pedagógico y con el equipo de tutores para recibir información acerca del alumno (agresor y agredido), su trayectoria en el curso y analizar el problema y su posible solución. El coordinador pedagógico puede ser la persona idónea para coordinar las reuniones entre el profesorado y las familias. Cuenta con elementos para analizar la situación y proponer (en caso necesario) la sanción correspondiente porque es quien conoce de cerca lo que pasa en cada una de las aulas.

Con toda la información disponible se pueden determinar las mejores estrategias para llevar a cabo, ya que no todos los casos tienen el mismo tratamiento. A veces, el tema puede ser reconducido por el propio equipo docente, pero, también, puede haber situaciones que necesiten de apoyo externo. A través del equipo directivo se analiza dónde puede ir a pedirse el apoyo necesario, considerando que hay casos que requieren la atención de un servicio especializado para que actúe directamente con las familias y los niños, dando pautas claras de comportamiento y de organización a la familia y/o al centro.

Reunida la información y tomadas las decisiones, es necesario entrevistarse con las familias y los alumnos para establecer unas líneas de actuación y realizar un seguimiento periódico de la intervención. Hay veces que la familia pide refuerzos, ayuda externa para el niño o niña, porque no sabe cómo actuar o cree que le vendría bien complementar la actividad del centro educativo; en otras ocasiones, el rechazo de la familia dificulta mucho la tarea, ya que desaparece la complicidad y el apoyo mutuo tan importante en estos casos.

Resaltar, por último, que la tutoría es el pilar cuando las conductas indeseables se producen, ya que es quien tiene más posibilidades de reconducir y de reconvertir en pedagógica una situación que no podemos pasar por alto.

En definitiva, la intervención sobre situaciones de «bullying» ha de considerar, por una parte, la necesidad de actuar de manera interrelacionada sobre los planteamientos institucionales (fundamentalmente, proyecto pedagógico y normativa de centro), las estructuras organizativas de apoyo al estudiante y el sistema relacional; por otra, la importancia que tiene la detección temprana de problemáticas para promover programas de cambio que, a partir de procesos de sensibilización, actuación, formación y seguimiento, ayuden a instaurar formas de convivencia más positivas que las existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas Castro, M. y Armas Barbazán, C.M. (2005). *Violencia escolar*. Vigo, Nova Galicia: Ediciones S.L.
- Avilés, J.M. (2005). El acoso escolar («bullying»): derechos humanos en riesgo. *Escuela Española*, 3673, 7.
- Avilés, M. Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, 21, 27-4.
- Ayerbe, E. Aramendi, J., Balsells, B., Miñambres, A., Arco, I., y Armengol, C. (2005). *Estudio comparativo entre el País Vasco y Cataluña sobre la indisciplina y la violencia escolar*. Universidad del País Vasco, Universidad de Lleida: UAB.
- Barbeira, S. (2007). Berriro gerta ez dadin. *Comunicación e xuventude*: Actas do Foro Internacional. Edt: Lit.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis.
- Castillo, S. (2006). IV Encuentro Hispano-Luso sobre violencia escolar. *Escuela*. 449,5
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (1), 21-34.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica «bullying» (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Coffey y Atkinson (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales a l'escola: el «bullying». *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24. <http://www.xtec.es/~jcollel> [consulta: 2005: 31 de marzo].
- Comunidad Escolar (2007). Declaración «Por la convivencia y contra todo tipo de violencia en los centros educativos». *Comunidad Escolar*, 803.
- Doménech, J. y Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. Coord. (2005). Proyecto Accelera. <http://acelera.uab.cat/> [consulta: 2011: 31 de marzo]
- Gairín, J. y Armengol, C. (2006). La Red Atenea para la gestión del conocimiento. *Temáticos escuela*, 18, 19-22.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2007). n Colen, M.T. y Imbernón, F. (eds.). *Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, 226-239.
- Godas, O., Santos, R., Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos ¿Cómo los ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60 (1) 41-58
- Holmgren, J. y otros (2011). *Decreasing bullying behaviors through discussing young-adult literature, role-playing activities, and establishing a school-wide definition of bullying in accordance with a common set of rules in language arts and math*. Chicago, Illinois: Manuscript without publishing.
- Lucas, B. (2007). El Consejo Escolar del estado acuerda una declaración por la convivencia. *Escuela*, 3 735 (157).
- Maili, P. Terry, K. (2010). *El Acoso: contextos, consecuencias y control*. Barcelona: UOC.

- Maunder, R., Harrop, A., Tattersall, A. (2010). Pupil and staff perceptions of Bullying in secondary schools: comparing Behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational research*, 52 (3), 263-282.
- Moreno O. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204. <http://www.campus.oei.org/oei-virt/rie18> [consulta: 2005: 21 de abril].
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press, 353-365.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oñate, A., Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X*. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Alcalá: Ediciones TEA
- Oñederra, J.A., Martínez, P., Tambo I., y Ubieta E. (2005). *El maltrato entre iguales, «Bullying» en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco: ISEI-IVEI.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997) Intervención educativa El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 270, 60-65
- Ortega, R. (2010). El observatorio europeo de la violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogia*, 359, 1-4.
- Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion board. *Children & Society*, 25 (4), 317-327.
- Petrosino, A. y otros (2010). What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of Bullying to School Officials? *Issues y Answers*, 092, 1-45.
- Rivers, J. Duncan, N. & Besag, V. (2007). *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*. Westport: Greenwood
- Rodríguez, A. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rojas, L. (2005, 2 de abril). Los estragos del acoso escolar. *El País*, Tribuna.
- Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas: manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Sánchez, S. (2007). *Educación para la convivencia desde la perspectiva de la cultura de la Paz en un contexto multicultural. Análisis y evaluación de la convivencia escolar en los centros de Melilla*. Granada: Universidad de Granada. Manuscrito sin publicar.
- Santana, N. y Mir, J. (2007). La conciliación y los acuerdos contractuales. *Convivencia en la escuela*, 5, 1-8.
- Teixidó, J. y Capell, D. (2006). La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius. *I Jornada d'organització i Direcció de Centres Educatius*. Girona 14 de novembre de 2006.
- Urbanski, J. Permut, S. (2009). *The Truth about: What Educators and Parents Must Know and Do*. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Viñas, J. (2005). Aspectes organitzatius en mediació i resolució pacífica de conflictes en centres educatius. *Revista d'organització i gestió educativa*. 7, 7-12.

PALABRAS CLAVE

Bullying, gestión del conocimiento, estrategias organizativas, formación en servicio.

KEY WORDS

Bullying, knowledge management, organizational strategies, training in service.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Joaquín Gairín Sallán, Catedrático de Universidad, Director del grupo consolidado de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) y Coordinador de la RedAge (<http://www.redage.org>). El desarrollo organizacional, la dirección escolar, la creación y gestión del conocimiento y la evaluación de programas e instituciones, son sus líneas de trabajo principales.

Carmen Armengol Asparó, Titular de Universidad, Miembro del grupo de investigación EDO. El desarrollo organizacional, la dirección universitaria y la formación de equipos directivos, son sus líneas de trabajo principales.

Blanca Patricia Silva García, Investigadora Postdoctoral. Miembro del grupo de investigación EDO, formación permanente, desarrollo organizacional de la dirección y supervisión de la educación son sus líneas de trabajo principales.

Dirección de los autores: Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona. Edifici G6
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
E-mail: Joaquin.Gairin@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 08. Agosto. 2011

Fecha Modificación Artículo: 16. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Marzo. 2012

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

2

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN TIC: ESTRUCTURA BÁSICA

(THE COMPETENCIES OF TEACHERS IN ICT: BASIC STRUCTURE)

Jesús M. Suárez Rodríguez, Gonzalo Almerich,
Bernardo Gargallo López y Francisco M. Aliaga.
Universidad de Valencia

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.716

RESUMEN

Las competencias en TIC del profesorado son una variable clave para la integración de las TIC en la escuela. Este artículo presenta un esquema de indicadores de competencia para dos dimensiones, competencias tecnológicas y competencias pedagógicas, desde un modelo MIMIC. El modelo incluye la definición de una relación específica entre estas dimensiones y también de los efectos de un conjunto de factores relevantes: personales (género, edad y frecuencia de uso del ordenador) y contextuales (tipo de centro, etapa educativa y acceso al aula de informática). La información se recogió mediante un cuestionario aplicado a una muestra de 868 profesoras y profesores de educación primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana. Los resultados confirman la estructura relacional estable entre ambas dimensiones de competencia, así como que las competencias tecnológicas influyen sobre las pedagógicas. Asimismo, el modelo muestra las influencias de los factores personales y contextuales sobre estas dimensiones. El modelo presentado apunta la necesidad urgente de estudiar las dimensiones relacionadas con las TIC en educación desde una perspectiva más compleja que pueda mostrar más claramente esas relaciones.

ABSTRACT

The ICT competences of teachers are a key variable for ICT integration in school. This paper presents a framework of indicators of competence in relation to two dimensions from a MIMIC model: the first one concerns technological competences and the second one has to do with pedagogical

competences. The model includes the definition of a specific relationship between these dimensions and also the effects of a set of relevant factors: personal (gender, age and frequency of computer use) and contextual (type of educational institution, educational stage and access to computer classroom). The information was collected through a questionnaire answered by a sample of 868 teachers of elementary and secondary education in the Comunidad Valenciana. The results confirm a stable relational structure between both dimensions of competence, where the technological competence influences the pedagogical competence. Also, the model shows the influences of contextual and personal variables on these dimensions. The model used points the urgent need to study the dimensions related to ICT in education from a more complex perspective that can more clearly show those relationships.

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han supuesto uno de los cambios más importantes en la sociedad, que exige la formación de los ciudadanos para vivir en la nueva sociedad del conocimiento. Por ello, uno de los objetivos de los distintos países en esta última década ha sido la integración de las TIC en el sistema educativo.

No obstante, la integración de estos nuevos recursos en el sistema educativo, y más concretamente en el aula, aún no ha alcanzado el pleno potencial que de ellos se esperaba (Ertmer y Ottenbreif-Leftwich, 2010; Ramboll Management, 2006; Tirado y Aguaded, 2012). Por ello, las distintas administraciones educativas están presentando nuevos planes que permitan una mejor implementación de estos recursos educativos, como en Estados Unidos el National Educational Technology Plan (2010) o en España el plan Escuela 2.0 (2009). En concreto y como indica el Ministerio de Educación, en España uno de los ejes del plan Escuela 2.0 es la formación del profesorado en las TIC tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

El profesorado, consiguientemente, juega un rol fundamental en este proceso integrador, en el cual las competencias en TIC por parte de este actor se convierten en una de las variables clave en la integración de estos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ertmer y Ottenbreif-Leftwich, 2010). Ello implica que el profesorado domine los recursos tecnológicos y, además, debe saber qué recursos precisa, de qué forma y cuándo utilizarlos en su práctica docente diaria.

Sin embargo, a pesar de las diversas acciones formativas en la última década para que el profesorado implementase las TIC, éste todavía manifiesta que no se encuentra lo suficientemente confiado para la utilización de estos recursos tecnológicos en su práctica diaria (Gray y Lewis, 2009; IEAE, 2007;

Sigalés, Mominó, Meneses y Badía, 2008). Todavía percibe que no ha adquirido las competencias necesarias respecto a las TIC (Ertmer y Ottenbreif-Leftwich, 2010; Ramboll Management, 2006; Valverde, Garrido y Fernández, 2010), demandando una mayor necesidad de formación (Alvarez-Rojo et al., 2011; Almerich, Suárez-Rodríguez, Belloch y Bo, 2011). Esta falta de dominio por parte del profesorado constituye una de las barreras que impiden la integración de las TIC en su práctica diaria en el aula (Banlankast, Blamire y Kefala, 2006, Hew y Brush, 2007; Ramboll Management, 2006).

Por tal motivo, es preciso profundizar en la estructura competencial del profesorado respecto a las TIC. Por una parte, por la estrecha relación positiva de las competencias con el uso de las TIC (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010) y, por otra, para ayudar a clarificar cómo abordar los programas formativos dirigidos al profesorado por parte de las administraciones educativas.

A lo largo de la última década, desde diversas organizaciones se han desarrollado diferentes marcos competenciales sobre las TIC para el profesorado (Department of Education of Victoria, 1998; ISTE, 2002, 2008; Ministerio de Educación de Chile, 2006; North Caroline Department of Public Instruction, 2000; UNESCO, 2008). Estos marcos plantean problemas, siendo el principal la no existencia de un acuerdo explícito sobre qué tipo de competencias ha de adquirir el profesorado, lo que se traduce en la falta de indicadores sobre éstas y sobre su valoración (Hsu, 2010). A pesar de esta falta de acuerdo, a partir de la revisión de las distintas propuestas se puede distinguir claramente dos ámbitos de competencia: tecnológicas y pedagógicas. Ambos vertebran el conjunto competencial del profesorado (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010; Law and Chow, 2008; Suárez et al., 2010; Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras, 2012).

Las competencias tecnológicas se relacionan con el conocimiento y habilidades en los diferentes recursos tecnológicos, mientras que las pedagógicas son aquellas que permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa. Cada uno de estos ámbitos está compuesto por diversas dimensiones, como tecnología básica, aplicaciones informáticas básicas, organización del aula a partir de las TIC, etc. (Almerich et al., 2010).

Por otra parte, la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es compleja (Area, 2010; Valverde et al., 2010). Ello significa la necesidad de fundamentar las investigaciones respecto a las competencias en TIC desde esta perspectiva de complejidad, lo que representa atender a diversas cuestiones para estructurar el marco competencial.

Una primera cuestión estriba en que el estudio, con base empírica, de las competencias en TIC se ha acometido predominantemente de forma separada, atendiendo la investigación el componente tecnológico con más énfasis que el pedagógico, lo que en cierto modo ha provocado que, en la formación respecto a las TIC del profesorado, esta focalización en el componente tecnológico haya recibido críticas (Galanouli, Murphy y Gardner, 2004; Waite, 2004). Este enfoque, asimismo, ha impedido conocer cuál es la estructuración de la relación existente entre ambos tipos de competencia, lo que supone una limitación en su comprensión. De ahí, la necesidad de abordarlas conjuntamente y poder establecer claramente la relación ente ambos ámbitos competenciales.

Una segunda cuestión, que algunos autores indican (de Pablos, Colás y González, 2010; Drent and Meelissen, 2008; Ertmer, 2005), haría referencia a los factores que envuelven la integración de las TIC y su incidencia. En general, se puede distinguir entre factores personales del propio profesorado y factores contextuales que lo rodean (Ertmer, 2005).

En relación con las competencias, diferentes estudios señalan una serie de factores personales y contextuales con incidencia en su desarrollo. Entre los primeros, el género del profesorado es un factor reiteradamente vinculado a las competencias, indicando que los profesores y las profesoras muestran niveles competenciales diferentes (Almerich, et al., 2005; EADETWA, 2007; IEAE, 2007; Papanastasiou y Angeli, 2008; Russell, Finger y Russell, 2000; Sigalés et al., 2008; Suárez-Rodríguez et al., 2012; Tejedor y García-Valcárcel, 2006). También se han encontrado evidencias que indican que según se incrementa la edad del profesorado su nivel de competencias respecto a las TIC disminuye, con lo cual el profesorado joven posee un nivel de conocimientos superiores —especialmente tecnológicos— (Almerich, et al., 2005; EADETWA, 2007; IEAE, 2007; Russell et al. 2000; Sigalés et al., 2008; Suárez-Rodríguez et al., 2012). La frecuencia de uso del ordenador en casa se constituye en un factor diferenciador, de forma que su mayor utilización conlleva un incremento de las competencias en TIC (Suárez-Rodríguez et al., 2012). En relación con los factores contextuales, en función del nivel educativo la situación muestra que el nivel competencial presenta claras diferencias entre los distintos niveles educativos a partir de la competencia tecnológica y la pedagógica (Almerich, et al., 2005; EADETWA, 2007; Hsu, 2010; IEAE, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Suárez-Rodríguez et al., 2012). En cuanto al tipo de centro las evidencias son menores, si bien se puede apuntar una ligera diferencia a favor de los centros privados respecto de los públicos (Almerich et al, 2005). Finalmente, la disponibilidad de acceso del ordenador en los centros por parte del profesorado supone un elemento decisivo en el nivel de competencia del profesorado (Almerich et al, 2010; Suárez-Rodríguez et al., 2012).

La última cuestión se centra en que la mayoría de los estudios citados afrontan el estudio de las competencias en TIC desde un punto de vista univariado. En cambio, al igual que las TIC en general, las competencias del profesorado en los recursos tecnológicos muestran una relación compleja entre distintos factores (Suárez-Rodríguez et al., 2012). Ello supone la necesidad de contemplar la situación desde la diversidad, es decir desde una perspectiva multivariada (Law y Chow, 2008; Suárez et al., 2010; Tondeur, Valcke y van Braak, 2008).

El objetivo de este estudio, por consiguiente, es establecer un modelo de estructuración y relación de las competencias en TIC para el profesorado. Para ello se parte de los dos ámbitos competenciales, las competencias tecnológicas y las pedagógicas, precisando cómo se relacionan entre ellas. Además, este modelo se establece considerando cómo diversos factores, personales y contextuales, están influyendo en estas competencias. El estudio nos permitirá construir un modelo para conocer mejor la estructura de las competencias y cómo abordarlas en la planificación del desarrollo profesional del profesorado.

1. MÉTODO

El presente estudio se basa en un diseño de encuesta, cuya población es el profesorado de centros de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, tanto públicos como privados. La muestra, extraída mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de nivel educativo y provincia en la Comunidad Valenciana, está compuesta por 868 profesores. Las características de la misma se encuentran en la tabla 1.

Sexo	Profesores (44%), Profesoras (56%)
Edad	media 40,9 a. [Rango 20-65]
Experiencia profesional	media 15,5 años [Rango 1-41].
Tipo de centro	Público (70,3%), Privado-Concertado (29,7%)
Frecuencia de uso del ordenador	Una vez o menos al mes (25,9%) Varias veces al mes o semanalmente (27,5%) Varias veces a la semana (28,7%) Diariamente (17,9%)
Etapas educativas	Primaria (39%) [H (34,8%), M (65,2%)] edad media 41 a. Secundaria (38,7%) [H (52%), M (48%)] edad media 39,7 a. Bachillerato (22,4%) [H (56,3%), M (43,7%)] edad media 42,01 a.
Acceso regular al aula de informática	Sí (52,3%) No (47,7%)

Tabla 1. Características de la muestra en las variables personales y contextuales clave.

El instrumento de recogida de la información es un cuestionario, que ha sido diseñado para tal propósito, estructurado en nueve apartados: características del profesor, accesibilidad al equipamiento informático, conocimientos de TIC, uso de las TIC, integración de las TIC, necesidades formativas tanto en recursos tecnológicos como en la integración de las TIC, actitudes hacia las TIC y obstáculos hacia la integración de las TIC. Para el desarrollo del cuestionario se tuvieron en cuenta, en primer lugar, distintos marcos competenciales sobre las TIC en el profesorado —ISTE (2002), Department of Education of Victoria (1998) y North Caroline Department of Public Instruction (2000)—. Posteriormente, el cuestionario fue enviado a distintos especialistas en tecnología educativa para la valoración de los ítems. A partir de los juicios de estos expertos, teniendo en cuenta la congruencia de los mismos, se ha compuesto el instrumento definitivo.

En este estudio nos centraremos en las competencias en TIC, que forman parte de dos apartados del cuestionario: conocimiento e integración de las TIC. Los ítems se han valorado mediante una escala Likert de cinco puntos, adaptando ligeramente su significado según la dimensión. En su diseño se tuvieron en cuenta las propuestas competenciales para el profesorado anteriormente referenciadas.

El apartado competencias tecnológicas (conocimiento y habilidades en los recursos tecnológicos) —ver figura 1— consta de 32 ítems (α de Cronbach = 0,98). Se ha dividido en cuatro dimensiones básicas: manejo y uso del ordenador, aplicaciones informáticas básicas, presentaciones y aplicaciones multimedia, y tecnologías de la información y la comunicación. En cada dimensión, los ítems indican los conocimientos y habilidades que el profesorado posee sobre determinadas operaciones, estructurándose de forma progresiva, de manera que los primeros ítems se corresponden a conocimientos más básicos y los últimos a conocimientos avanzados sobre las herramientas tecnológicas. La escala, de cinco grados, va desde nada a mucho.

El apartado de competencias pedagógicas —ver figura 1— está compuesto de 11 ítems (α de Cronbach = 0.92). En él se le pregunta al profesorado acerca de cómo realiza la integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular y en la planificación y organización educativa. Este apartado está compuesto por cuatro dimensiones: planificación de la enseñanza, creación de ambientes donde las TIC están integradas, comunicación con la comunidad escolar y aspectos éticos. La escala, de cinco grados, va desde nunca hasta siempre.

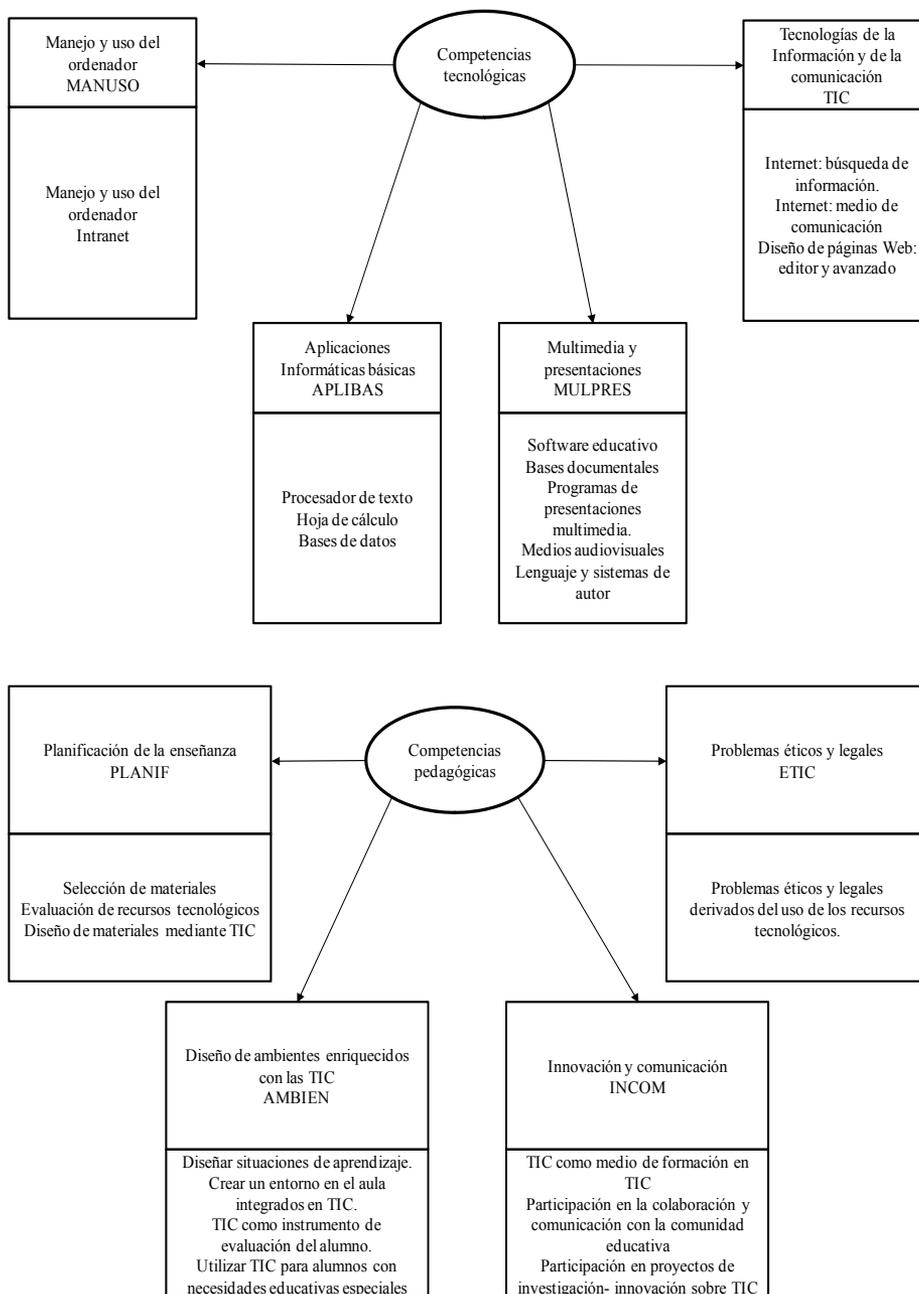


Figura 1. Dimensiones de las competencias en TIC

Las variables covariadas que se han considerado son: edad, género, frecuencia de uso del ordenador en casa, tipo de centro, etapa educativa y utilización del aula de informática.

Para vertebrar estos indicadores en dimensiones se ha optado por establecer conjuntos de ítems (ítem parcels) como herramienta de trabajo dadas las características de esta situación, construyendo cada parcela a partir de la suma o la media de los ítems que la componen (Kishton and Widaman, 1994). Se ha optado por ello dado que tanto la escala en que se han medido los indicadores —una escala Likert de cinco grados en ambos casos— (Schau et al., 1995) como la existencia de claras asociaciones de «dificultad» entre los elementos (Rushton, Brainerd, & Pressley, 1983), condicionan una estructura compleja que entendemos no facilita una vertebración clara este campo.

Los análisis estadísticos realizados son estadísticos descriptivos, obtenidos mediante el programa SPSS 17.0, y modelización mediante ecuaciones estructurales, con el programa LISREL 8.80.

En cuanto al segundo análisis, la construcción del modelo, se ha utilizado un modelo de ecuaciones estructurales de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas (MIMIC), (Joreskog y Goldberger, 1975; Muthén, 1989), que recoge la relación entre las competencias en TIC del profesorado y la influencia de las variables personales y contextuales en las variables latentes. Este tipo de modelo permite abordar la complejidad de la situación sin los requerimientos de otros enfoques como el multigrupo, especialmente cuando hay diversas variables covariadas y se da una mezcla en las escalas de las mismas (desde continuas hasta nominales).

Las estimaciones del modelo se han realizado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud robusto, dada la no normalidad de las dimensiones que se utilizan —ver tabla 2—. Para la evaluación del ajuste del modelo, debido al procedimiento elegido, se ha utilizado la χ^2 ajustada mediante la propuesta de Satorra-Bentler, además de utilizar otros indicadores (Byrne, 2006; Kline, 2005). En nuestro caso, a partir de las diversas recomendaciones se ha seleccionado el RMSEA —en el que se considera un buen ajuste un valor menor de 0.05—, considerado junto con su intervalo de confianza al 90% y su probabilidad. Además, se obtiene el índice de ajuste comparativo CFI —en el que se considera un buen ajuste valores superiores a 0.95—, el residuo cuadrático medio (RMSR) —donde valores menores de 0.05 indican un buen ajuste del modelo— y, finalmente, el índice de bondad del ajuste (GFI) y su versión ajustada (AGFI) —que con valores superiores a 0.90 se indica un ajuste del modelo aceptable—.

En relación con el procedimiento de recogida de la información, que tuvo lugar en el curso 2003-2004, se ha de indicar que los datos de los cuestionarios se reunieron principalmente a través de cuestionarios on-line, y en aquellos centros que por falta de instalaciones o conocimiento del profesorado esto no pudo hacerse así, los cuestionarios se remitieron y se contestaron en papel.

2. RESULTADOS

Este apartado se ha estructurado en dos partes. En la primera, se describen las competencias, tanto tecnológicas como pedagógicas, que posee el profesorado. En la segunda parte, se describe el modelo estructural básico de las competencias en TIC por parte del profesorado.

2.1. Competencias tecnológicas y pedagógicas: descripción

El nivel promedio de competencias en TIC del profesorado —ver Tabla 2— se sitúa en torno a un nivel de conocimiento tecnológico reducido y con unos niveles de integración de estas tecnologías en el aula asimismo muy escasos. Existe, no obstante, una considerable heterogeneidad entre el profesorado en todos los casos (en torno a un punto de escala) que supone la existencia de profesorado con niveles competenciales considerables —en menor número— y otros con niveles sumamente reducidos, casi nulos.

Dimensiones		Descriptivos univariados					
		Media	Desv. tip.	Forma de la distribución		Prueba de normalidad con asimetría y curtosis	
				Asimetría	Curtosis	²	p
Competencias tecnológicas	Manuso	2.76	1.09	0.46	-0.90	65.48	0.000
	Aplibas	2.83	1.07	0.29	-0.75	45.34	0.000
	Mulpres	1.94	0.90	1.17	0.76	195.1	0.000
	TIC	2.61	1.14	0.31	-0.90	62.24	0.000
Competencias pedagógicas	Planif	2.85	1.03	-0.12	-0.60	30.36	0.000
	Ambien	2.06	0.94	0.72	-0.17	84.67	0.000
	InCom	2.04	0.91	0.76	-0.10	87.36	0.000
	Étic	2.85	1.53	0.08	-1.47	96.99	0.000

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones competenciales

Si consideramos las competencias tecnológicas, el profesorado se acerca a un nivel de usuario normal —considerado como aquel que tiene un dominio de los recursos tecnológicos pero no de las funcionalidades avanzadas— en tres de las cuatro dimensiones. La dimensión multimedia y presentaciones es la que presenta mayores lagunas en cuanto a su dominio.

El profesorado las suele contemplar las competencias pedagógicas tanto en la planificación de la enseñanza como en los aspectos éticos, si bien no de forma habitual. Las otras dos dimensiones no las consideran casi nunca, particularmente la creación de ambientes de aprendizaje donde las TIC estén integradas.

2.2. Estructura básica de las competencias en TIC por parte del profesorado

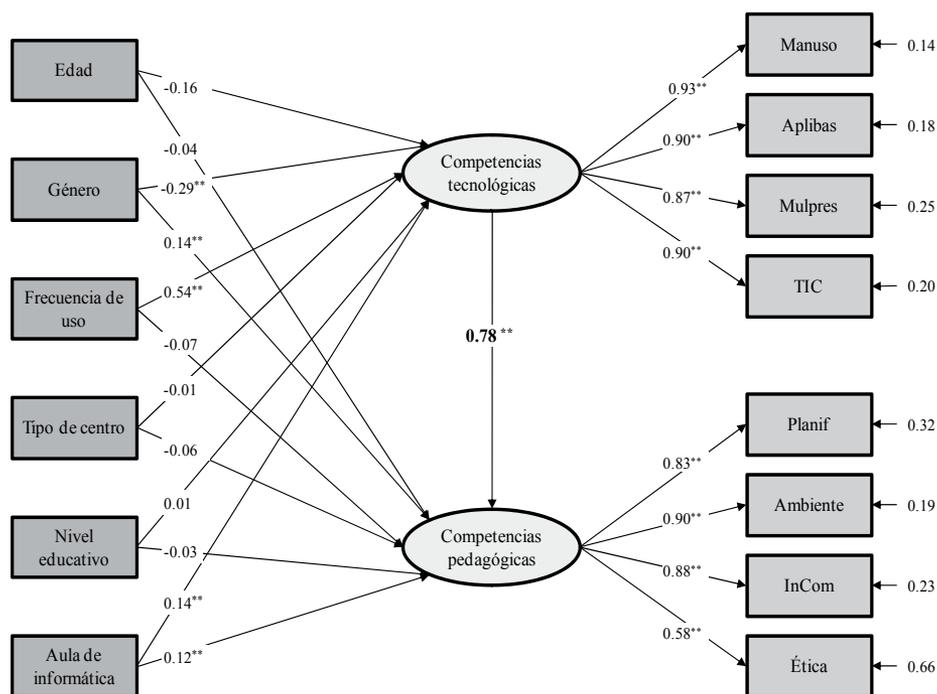
En este apartado se presenta el modelo de estructura básico de las competencias en TIC por parte del profesorado. Este modelo se ha basado en una estructura con dos variables latentes (Competencia Tecnológica y Competencia Pedagógica), cada una de ellas con cuatro medidas —correspondientes a las parcelas ya enumeradas—. Además, se plantea que la Competencia Pedagógica del profesorado está directamente condicionada por su Competencia Tecnológica. Asimismo, esta estructura de medida se enmarca en un modelo de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas (MIMIC) —ver figura 2— en el que las variables latentes de competencia se explican en parte a través de la influencia de diferentes variables personales y contextuales: género, edad, frecuencia general de utilización de las TIC, tipo de centro educativo en que trabaja, etapa educativa en que se centra su actividad, y utilización —regular o no— del aula informática en su actividad docente.

El modelo muestra claramente un buen ajuste —ver tabla 3. De este modo, la χ^2 , ajustada mediante el procedimiento de Satorra-Bentler, es no significativa, lo que representa el buen ajuste del modelo. Al mismo tiempo, los demás indicadores considerados (RMSEA, CFI, SRMR, GFI y AGFI) muestran un ajuste adecuado del modelo.

χ^2_{S-B}			RMSEA						
χ^2_{S-B}	g.l.	p	RMSEA	Int 90%	Pclose	CFI	SRMR	GFI	AGFI
37.27	70	1.00	0.00	(0.00-0.00)	1.0	1.0	0.033	0.93	0.90

Tabla 3. Indicadores de ajuste del modelo MIMIC

Desde la perspectiva del modelo de medida, como se aprecia en la figura 2, ambas variables latentes, competencias tecnológicas y competencias pedagógicas, se representan bien por los indicadores considerados, además de ser claramente significativos. Esto es así dado que la mayoría de los indicadores se encuentran por encima de 0.85 en su valor estandarizado, a excepción del indicador relativo a Ética cuyo valor es 0.58. Al expresar la varianza explicada en cada caso —ver tabla 5—, se puede apreciar que el rango oscila entre un 75% y un 86%, excepto en el caso de los relacionado con la Planificación que presenta un valor del 68% y de la Ética que se reduce a un 34% (esta dimensión incluye un único indicador, lo que puede explicar unos resultados menos satisfactorios). Estos valores son algo superiores en la variable latente de competencia tecnológica, lo que puede tener que ver con unos niveles de base más consistentes. Por tanto, el modelo propuesto explica satisfactoriamente la varianza de cada indicador y su estructura de medida es satisfactoria en ambas variables latentes.



$\chi^2=37.27$, Grados de libertad = 70, $p=1.00$, RMSEA = 0.00
 * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Figura 2. Modelo estandarizado de Múltiples Indicadores y Múltiples Causas

En cuanto al modelo estructural, se da una influencia altamente significativa de las competencias tecnológicas sobre las pedagógicas, con un valor estandarizado de 0.78. En conjunto, el modelo explica un 58% de las competencias tecnológicas y un 51% de las competencias pedagógicas.

	Covariadas	Efecto Directo	Efecto indirecto	Total efecto
Competencias Tecnológicas	Género	-0.29**		-0.29**
	Edad	-0.16		-0.16
	Tipo de centro	-0.01		-0.01
	Etapa	0.01		0.01
	Frecuencia de uso	0.54**		0.54**
	Aula de Informática	0.14**		0.14**
Competencias Pedagógicas	Género	0.14**	-0.23**	-0.09
	Edad	-0.04	-0.13	-0.17
	Tipo de centro	-0.06	-0.01	-0.07*
	Etapa	-0.03	0.01	-0.02
	Frecuencia de uso	-0.07	0.43**	0.36**
	Aula de Informática	0.12**	0.11**	0.23**

*p £.05 ** p£.01

Tabla 4. Efectos estandarizados de las variables covariadas sobre las latentes

La influencia de los factores personales y contextuales sobre ambos tipos de competencias, como se aprecia en la figura 2 y tabla 4, no resulta relevante en todos los casos. Se produce un efecto directo de género que incide en ambos ámbitos competenciales y resulta claramente significativo en los dos casos, muy especialmente en las competencias tecnológicas. Así, los profesores (codificado como 0) muestran unos niveles de competencia tecnológica superiores a las profesoras (codificadas como 1), mientras que sucede lo contrario en lo referente a las pedagógicas. No obstante, este influjo se ve compensado por el efecto indirecto de las competencias tecnológicas sobre las pedagógicas, con lo que en el efecto total del género sobre estas últimas no se aprecia influencia significativa (p £.10).

Por lo que se refiere a los factores de acceso a las infraestructuras, la posibilidad regular de disponer de aula de informática para su labor docente afecta significativamente a los dos ámbitos competenciales considerados. La influencia se da en el sentido de que el acceso regular incide siempre positivamente en la competencia respecto a las TIC. Por su parte, la frecuen-

cia de uso del ordenador en casa muestra una influencia significativa sobre las competencias tecnológicas. También aquí la incidencia directa sobre las competencias pedagógicas muestra un cambio de sentido —aunque no alcanza el nivel de significación mínimo—.

Los restantes factores no presentan influencia significativa alguna sobre las dimensiones de competencia. El tipo de centro, no obstante, muestra una cierta influencia sobre las competencias pedagógicas del profesorado que se sitúa cerca del nivel de significación estándar ($p \leq .10$): se dan mayores niveles de competencia en los centros públicos. En el caso de la edad del profesorado es particularmente relevante que no se halle ningún efecto sobre la competencia, ya sea tecnológica o pedagógica.

3. DISCUSIÓN

Los resultados indican que el profesorado posee un nivel de competencias en TIC medio, mayor en las tecnológicas que en las pedagógicas. En relación con las competencias tecnológicas su nivel es el de un usuario normal, presentando importantes limitaciones en una buena parte de los recursos tecnológicos. Respecto a las competencias pedagógicas su nivel es inferior al que muestra en las tecnológicas, pues preferentemente las contempla para la planificación de la enseñanza y en relación con los problemas éticos, con limitaciones en la creación de ambientes de aprendizaje donde las TIC estén presentes, resultado que coincide en parte con el encontrado por García-Valcárcel y Tejedor (2010).

Los resultados también han mostrado un modelo de competencias en TIC estable. Los indicadores de competencia han resultado adecuados para definir cada uno de los ámbitos. Al mismo tiempo, se ha encontrado una relación fuerte entre ambos tipos de competencia, con una influencia directa y significativa de las tecnológicas en las pedagógicas.

La influencia de los factores considerados en las competencias del profesorado se evidencia como compleja, más allá de los resultados más comunes obtenidos a partir de indicadores univariados. Se ha encontrado que el género, la frecuencia de uso del ordenador y el poder acceder al aula de informática han resultado factores relevantes muy significativos.

El género presenta una incidencia más fuerte en las competencias tecnológicas que en las pedagógicas. Además, los profesores muestran un mayor nivel de competencia tecnológica mientras que las profesoras son más proclives a la consideración los elementos respecto a la integración de las TIC en su práctica docente. Desde el punto de vista univariado, se recoge en muchos

estudios una tendencia generalizada de mayores niveles de competencia en los profesores (Russell et al. 2000; Gargallo et al., 2003; Almerich et al, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; EADETWA, 2007; Papanastasiou y Angeli, 2008; Suárez et al, 2010; Suárez-Rodríguez, 2012). Sin embargo, desde un punto de vista multivariado la situación aparece como más compleja, pues las profesoras muestran una mayor tendencia a la integración, como se presenta en Suárez-Rodríguez et al. (2012) y Almerich et al. (2011). Este hecho es particularmente relevante ya que cambia de forma sustancial la perspectiva y apunta un escenario claramente diferente cuando se combina con la tendencia ya apuntada a la reducción —cuando no desaparición—, de esta brecha digital, y con la evolución del escenario tecnológico a la ola 2.0 con características diferenciales vinculables a esta fuente de diversidad.

Respecto al aula informática, se ha encontrado que una mayor utilización supone un incremento de las competencias en TIC, tanto tecnológicas como pedagógicas, congruente con lo obtenido en otros estudios (Almerich et al., 2005; O'Dwyer, Russell y Bebell, 2004; Suárez-Rodríguez et al., 2012).

La frecuencia de uso del ordenador tiene una influencia más intensa en las competencias tecnológicas, no tanto con las pedagógicas, hallándose esta misma conclusión en otros estudios (Almerich et al, 2011; Suárez-Rodríguez et al., 2012).

El tipo de centro muestra mayor competencia pedagógica en los centros públicos, si bien desde una perspectiva univariada en los privados se encontró en las tecnológicas (Almerich et al, 2005). Por su parte, la etapa educativa no presenta ninguna influencia sobre las competencias estudiadas. Esto contradice algunos resultados recientes que señalan, por ejemplo, que el profesorado de primaria se muestra más proclive a la integración de las TIC en su práctica educativa (Hsu, 2010; Sigalés et al., 2008; Valcke, Rots, Verbeke y Van Braak, 2007). De nuevo, parece que una perspectiva multivariada a partir de un modelo más complejo sitúa mejor el papel de las diferentes influencias personales y contextuales.

La edad del profesorado, uno de los grandes factores personales frecuentemente esgrimido y argumentado, no muestra incidencia significativa sobre ninguno de los ámbitos competenciales. Esta aparente contradicción respecto a resultados significativos encontrados en diversos estudios (Russell et al. 2000; Almerich et al, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; EADETWA, 2007; IDEA, 2007; Law y Chow, 2008; Papanastasiou y Angeli, 2008) entendemos que está ligada a que el presente modelo aborda la problemática desde una mayor complejidad y, por tanto, los efectos que se asociarían a la edad se parcializan a través de las restantes fuentes de influencia. Parece

evidenciarse que la edad del profesorado no tiene en sí misma relevancia sino que recoge la influencia de otras variables asociadas con la edad cuando no se elige una aproximación adecuada (Law y Chow, 2008).

4. CONCLUSIONES

En el estudio se ha contrastado un modelo de competencias en TIC del profesorado, que se ha basado en la definición de indicadores de competencia y en el establecimiento de una relación causal entre estas: las competencias tecnológicas están influyendo en las pedagógicas. Esto representa un avance respecto a esta temática, pues ha permitido encontrar evidencias empíricas que respaldan ciertas formalizaciones teóricas, mediante un enfoque multivariado. No obstante, es importante realizar trabajos que profundicen en esta problemática, que permitan mejorar la estructura interna de las mismas y ampliar las dimensiones de competencia a las nuevas realidades. Así, se han de considerar diferentes propuestas como las de Guzman y Nussbaum (2009), el trabajo de Hsu (2010), el modelo de Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico de Angeli y Valadines (2009) y la incorporación de modelos de competencias basados en los entornos virtuales de enseñanza, tanto desde un punto de vista del diseño e implementación de cursos como la adaptación de las comunidades virtuales entre diferentes centros, como presentan Cabero y Marín (2011) en el ámbito universitario.

Por otra parte, este estudio supone un avance en la comprensión de la integración de las TIC en los escenarios educativos. No obstante, se ha de considerar la relación de las competencias con otras dimensiones para mejorar en el proceso integrador, como el trabajo de Markauskaite (2007) que combina tanto la organización del campo competencial como su relación con otras dimensiones. También son interesantes los trabajos de Tejedor y García-Valcarcel (2006), Suárez et al. (2010) y Almerich et al. (2011) que relacionan las competencias del profesorado con el uso que hacen de los recursos tecnológicos. Asimismo, se podrían considerar otras dimensiones, como por ejemplo las creencias (Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010; Hew y Brush, 2007; Papanastasiou y Angeli, 2008) o las actitudes del profesorado ante las TIC (IEAE, 2007; Papanastasiou y Angeli, 2008; Hew y Brush, 2007). Esto permitiría avanzar en propuestas teóricas sobre el campo de la integración de las TIC (Area, 2010; Valverde et al., 2010), como las que recogen los planteamientos teóricos de BECTA (2004) y Scrimshaw (2004) o algunos trabajos empíricos parciales que abordan este desafío (Valcke et al., 2007; Tearle, 2004).

Por último, los resultados de este estudio permiten su utilización para orientar las políticas y programas de formación inicial y desarrollo profe-

sional del profesorado, en la línea de propuestas como las de Ertmer y Ottenbreif-Leftwich (2010). A este respecto, desde este estudio se puede concluir que las competencias tecnológicas son críticas en las primeras etapas de la formación del profesorado para la integración de las TIC (Almerich et al., 2011), incrementándose gradualmente durante el proceso las competencias pedagógicas, como también han sugerido Condie y Munro (2007). Asimismo, este estudio apoya la elaboración de indicadores y de sus estructuras dimensionales para mejorar los procesos de integración a nivel del profesor, del centro, y para la toma de decisiones políticas de nivel macro (Tondeur et al., 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., Belloch C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE*, 11 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm [consulta 2011, 27 de junio]
- Almerich, G. Suárez, J. M. Orellana, N y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 31-50.
- Almerich, G., Suárez, J.M., Jornet, J.M. y Orellana, N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html> [consulta 2011, 14 de julio].
- Almerich, G. Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C. y Bo, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *RELIEVE*, 17(2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm [consulta 2011, 27 de septiembre]
- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.; del-Frago, R.; García-Lupión, B.; García-García, M.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Gómez, G., y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm [consulta 2011, 3 de agosto]
- Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52 (1), 154-168.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet*. Disponible en: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf. [consulta: 2011, 27 de junio].
- BECTA (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. London: BECTA. Disponible en: <http://www.becta.org.uk> [consulta: 2010, 15 de mayo]
- Boza, Á., Tirado, R. y Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE*, 16 (1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm [consulta 2011, 20 de septiembre].
- Byrne, B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic Concepts*,

- Applications and Programming*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabero, J. y Marín, V. (2011). Campus Virtuales Comparativos (CVC): análisis de una experiencia. *Educación XX1*, 14 (2), 111-132.
- Condie, R. & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools- a landscape review*. Becta research. Disponible en: <http://www.becta.org.uk> [consulta: 2008, 27 de junio].
- Department of Education, Victoria. (1998). *Learning Technology Teacher Capabilities*. Disponible en: <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tch-cap> [consulta: 2003, 6 de mayo].
- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187-199.
- Empirica (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Disponible en: http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf [consulta: 2007, 20 de mayo].
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher Tecnology Change; How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (3), 255-284.
- Evaluation & Accountability of Department of Education and Training of Western Australia (EADETWA) (2007). *Evaluation of the Information and Communication Technology (ICT) Knowledge and Skills Levels of Western Australian Government School Teachers*. Department of Education and Training of Western Australia. Disponible en: <http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/Docs/ICT%20report%20FINAL.pdf> [consulta: 2010, 24 de octubre].
- Galarouli, D.; Murphy, C. and Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ITC-Competence training. *Computers and Education*, 43 (1-2), 63-79.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Gargallo B., Suárez J.M., Morant F., Marin J.M., Martínez M. y Díaz I. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 45-66.
- Gray, L., & Lewis, L. (2009). *Educational Technology in Public School Districts: Fall 2008* (NCES 2010-003). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010003.pdf> [consulta: 2010, 5 de febrero].
- Guzman, A. & Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (5), 453-469.

- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research Development*, 55(3) 227-243.
- Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1-9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (3), 175-189.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2007). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (curso 2005-2006)*. Madrid: red.es. Disponible en: <http://www.red.es/media/registrados/2008-11/1226574461698.pdf?aceptacion=3f8df0fe25e7f442ab21871b47bad2f7> [consulta: 2010, 27 de junio].
- International Society for Technology in Education (2002). *Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation, Technology Leadership and Secondary Computer Science Education*. Eugene, OR: ISTE. Disponible en: <http://www.iste.org> [consulta: 2003, 16 de abril].
- International Society for Technology in Education (2008). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*. Second Edition. Disponible en: <http://www.iste.org> [consulta: 2009, 10 de enero].
- Joreskog K. G. & Goldberger, A.S. (1975). Estimation of a model with multiple indicators and multiples causes of a single latent variable. *Journal of the American Statistical Association*, 70 (351), 631-639.
- Kishton, J. M. & Widaman, K. F. (1994). Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 757-765.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: The Guilford Press. 2nd ed.
- Law, N. & Chow, A. (2008). Teachers characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. En N. Law, W. Pelgrum and T. Plomp (Eds), *Pedagogy and ICT use in schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. New York: Springer.
- Markauskaite, L. (2007). Exploring structure of trainee teachers' ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55 (6), 547-572.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Estándares en la Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial del docente*. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en <http://www.enlaces.cl/portales/tp3197633a5s46/documentos/200707191420080.Estandares.pdf> [consulta 2011, 10 de junio].
- Muthén, B. (1989). Latent variable modeling in heterogeneous populations. *Psychometrika*. 54(4), 557-585.
- North Caroline Department of Public Instruction (2000). *Basic Technology Competencies for Educators*. Disponible en: <http://www.dpi.state.nc.us/tap/tapetsi.htm> [consulta: 2003, 14 de abril].
- O'Dwyer, L., Russell, M. & Bebell, D.J. (2004). Identifying teacher, school and district characteristics associated with elementary teachers' use of technology:

- A multilevel perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (48). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n48/> [consulta: 2010, 14 de julio].
- Pablos, J. de, Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Papanastasiou, E. C. & Angeli, C. (2008). Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric Properties of the Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T3). *Educational Technology & Society*, 11 (1), 69-86.
- Ramboll Management (2006). *E-Learning Nordic 200: Impact of ICT on education*. Dinamarca: Ramboll Management. Disponible en: <http://www.ramboll-management.com> [consulta: 2009, 27 de junio].
- Rushton, J. P., Brainerd, J. C., & Pressley, M. (1983). Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation. *Psychological Bulletin*, 94, (1), 18-38.
- Russell, G., Finger, G. & Russell, N. (2000). Information technology skills of Australian Teachers: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9 (2), 149-166.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. & Vecchio, A. D. (1995). The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55, (5), 868-875.
- Scrimshaw, P. (2004). *Enabling Teachers to Make Successful Use of ICT*. London, UK: BECTA. Disponible en: <http://www.becta.org.uk> [consulta: 2005, 15 de julio].
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J. y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC. Disponible en http://www.fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicaciones/informe_escuelas/esp/pdf/informe_escuelas.pdf [consulta 2011, 7 de julio].
- Suárez, J. M. Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (10). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755> [consulta 2011, 23 de junio].
- Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, M. I. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*. 11 (1), 293-309. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/997/1537>. [Consulta 2012, 23 de abril].
- Tearle, P. (2004). A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT. *Cambridge Journal of Education*, 34, (3), 331-351.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 21-44.
- Tirado R. y Aguadad, J. I. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataformas digitales. *RELIEVE* 18 (1).

- Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVE/v18n1_4.htm [Consulta 2012, 28 de junio].
- Tondeur, J., Valcke, M. & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, (6), 494-506.
- UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers*. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers> [consulta: 2008, 15 de julio].
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M. & van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23, (6), 795-808.
- Valverde, J., Garrido, M^a C. y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229. Disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866 [consulta: 2011, 15 de junio].
- Waite, S. (2004). Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the west of England. *Journal of Computer Assisted Learning* 20 (1), 11-20.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la información y de la comunicación, profesorado, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, educación primaria, educación secundaria.

KEY WORDS

Information and Communication Technologies, Teachers, Technological competences, Pedagogical competences, elementary school, secondary school.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jesús M. Suárez Rodríguez, catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Coordinador de la Unidad de Tecnología Educativa (MIDE-UEG). Su trabajo se centra en los elementos metodológicos, analíticos y de medición en los ámbitos de Ciencias Sociales y Salud. En los últimos años su línea de investigación prioritaria se centra en el impacto de las TIC en los diferentes niveles educativos. Ha recibido el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2002 por un trabajo relacionado con el modelado del influjo de las TIC en los centros educativos.

Gonzalo Almerich, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Su labor investigadora se centra en los siguientes campos: tecnología de la educación, medición educativa y metodología de la investigación educativa..

Bernardo Gargallo López, catedrático de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Ha sido dos veces primer premio nacional de investigación educativa. Su investigación ha versado durante años sobre la intervención educativa en el ámbito de la reflexividad, tema sobre el que ha publicado numerosos trabajos. Ha colaborado con el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) y con el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa). Actualmente sus líneas prioritarias de investigación son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ámbito en que ha dirigido un proyecto de I+D, y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su uso educativo, tema en que ha dirigido dos investigaciones para el IVECE.

Francisco M. Aliaga, Profesor Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia (España). Sus principales líneas de trabajo son «*Internet y Educación*» y «*Metodología de investigación*». La dirección de su página Web es www.uv.es/aliaga. Fue nombrado Director Ejecutivo de RELIEVE en Septiembre de 2001.

Dirección de los autores: Universidad de Valencia
Avda. Blasco Ibáñez, 30.
46010-Valencia.
E-mail: jesus.m.rodriguez@uv.es
Gonzalo.Almerich@uv.es
bernardo.gargallo@uv.es
Francisco.Aliaga@uv.es

Fecha Recepción del Artículo: 29. Octubre. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 01. Mayo. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 01. Mayo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

3

(RED) CONECTANDO A LOS PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD

(NETWORK) CONNECTING TEACHERS FOR INTERCULTURAL DEVELOPMENT)

Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo
y Diana Priegue Caamaño
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.717

RESUMEN

En este artículo analizamos dos asuntos de gran relevancia educativa, estrechamente vinculados a los avances tecnológicos de las últimas décadas y que han marcado el inicio de una revolución sin precedentes en la historia contemporánea. De una parte, estudiamos las posibilidades de los dispositivos tecnológicos como herramientas susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas con heterogeneidad étnico-cultural. De otra parte, examinamos la posible rentabilización de los dispositivos TIC en los procesos de formación del profesorado a través del aprovechamiento de las ventajas del espacio digital de comunicación y la creación de nuevos entornos de interacción social.

Entre las conclusiones a las que llegamos destaca la necesidad de superar la concepción excesivamente instrumental que habitualmente comporta el uso de estos soportes mediante la configuración de nuevos espacios de colaboración e intercambio de información y experiencias que, además de facilitar el desarrollo profesional de los docentes, favorezcan el desarrollo de competencias de corte intercultural y estructuras de trabajo cooperativo en la red.

ABSTRACT

In this article we analyze two issues of great educational importance that are closely linked to the technological advances of recent decades and that

have marked the beginning of a revolution without precedent in contemporary history. On the one hand, we study the possibilities of technological devices as tools that can improve the teaching and learning in classrooms with ethnic-cultural heterogeneity. Furthermore, we examine the potential profitability of ICT devices in the process of teacher training through the use of the advantages of the digital media space and by means of creating new environments for social interaction.

Among the conclusions achieved we can highlight the need to overcome the excessively instrumental conception which usually involves the use of these media by setting up new spaces of collaboration and exchange of information and experiences that, in addition facilitate the professional development of teachers, promote the development of intercultural competences and cooperative work structures on the network.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en unas coordenadas espacio-temporales en las cuales se ha hecho tópico común en el mundo social, y también en el propiamente educativo, representar las consecuencias de procesos como la globalización, los avances tecnológicos o los flujos migratorios (Area et al., 2005). De tal modo está siendo así que su mención parece obligada en cualquier conversación que roce los lindes de la política, de la economía o de la cultura. Precisamente por eso, la gestión del cambio no puede sino considerar la complejidad que añade la manifiesta asimetría entre información y conocimiento (pensemos en la deriva del aprendizaje dentro de la sociedad-red) en las dinámicas de formación (Sevillano, 2008; Cebrián y Gallego, 2011), tratando de encontrar aquellas consistencias teórico-prácticas que, con criterio pedagógico, permitan el buen uso de la tecnología cuando, además, la conectividad aparece como parámetro de calidad, por hacer más factibles, entre otros, los proyectos de comunicación y desarrollo intercultural entre personas, grupos y comunidades.

Naturalmente, como no podía ser de otra manera, sociedad civil e instituciones educativas son afectadas en su discurrir cotidiano y el impacto de la tecnología, si bien la influencia es más bidireccional de lo que pensamos, ya que es en esas mismas instancias donde se formulan desafíos y se plasman necesidades para las que se piden respuestas funcionales en las agencias que lideran la innovación. Con razón, una de las prioridades reiteradamente marcadas en la evaluación, nacional y supranacional, de las políticas educativas es la de apurar la formación del profesorado para el uso de la tecnología computacional con fines educativos. Y con la vista puesta en la optimización de su capacidad para hacer que su aprendizaje, y el de sus alumnos, beneficie el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y, por supuesto, cívicas.

Por otra parte, tampoco podemos pasar por alto la urgencia de una mejor formación para hacer frente a los desafíos que plantea el incremento de la diversidad en nuestras aulas. La preocupación que ha generado esta cuestión se refleja con claridad en las manifestaciones de no pocos docentes para hacer frente a las dificultades que entraña la integración del alumnado procedente de la inmigración.

No debe extrañarnos, por tanto, la proliferación de los discursos que insisten en la necesidad de optimizar los procesos formativos del profesorado, ni tampoco los sentimientos de incertidumbre e inquietud que cuestiones como éstas han generado entre los docentes. Desde nuestro punto de vista, el reto de una escuela más inclusiva corre parejo al del mejor aprovechamiento de las TIC en los proyectos pedagógicos que cabe presumir en todos los centros educativos y, especialmente, en aquellos con apreciable heterogeneidad étnico-cultural. Sin embargo, lo que resulta curioso en el discurso de la última década sobre la formación del profesorado en educación intercultural es la escasa atención prestada a la dimensión tecnológica en su proceso de activación o, en su caso, de optimización.

1. REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA EN LAS AULAS Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL: ¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS?

Las últimas décadas de la anterior centuria han marcado el inicio de la denominada revolución tecnológica, un fenómeno global que, en el marco del proceso de reestructuración del sistema capitalista, ha sido el motor de una profunda transformación (Castells, 1999), con claras repercusiones tanto en los espacios que compartimos como ciudadanos como en aquellos que nos conciernen como individuos particulares.

Lo que es claro es que la tecnología ha sido el motor de una auténtica revolución cuyas repercusiones afectan tanto a las actividades más estrechamente vinculadas a la industria y a la producción como a las relacionadas con la educación y la formación. Es ésta, sin duda, una cuestión que admite poca discusión, y así lo han certificado distintas instancias nacionales e internacionales (Delors, 1996; Comisión Europea, 2002; Eurydice, 2003).

El concepto *Lifelong Learning* ha cobrado fuerza en los últimos años en el marco de la «Estrategia de Lisboa», y ha adquirido la consideración de pieza clave para el desarrollo económico y social de la Unión Europea. Concretamente, en un Informe de la Comisión Europea (2002) sobre indicado-

res de calidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, se recogen como principales campos del *Lifelong Learning* los siguientes:

- Construir una sociedad inclusiva que proporcione a todas las personas idénticas oportunidades para el acceso a la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ajustar la oferta de educación y formación a las necesidades de los individuos y asegurar que los conocimientos y competencias de las personas coinciden con los requerimientos de la sociedad actual.
- Promover la participación de la ciudadanía en todas las esferas de la vida pública y en todos los niveles de la comunidad.

Una cuestión que admite poca discusión es que vivimos en una época donde los conocimientos, los métodos utilizados, las habilidades adquiridas, etc., pueden volverse obsoletas por el ritmo tan intenso con el que se producen los cambios a nivel social. Esto explica, al menos en parte, que en los últimos años hayamos asistido a una mayor preocupación por la actualización y ampliación de los conocimientos adquiridos por el profesorado durante su formación inicial, así como por la adquisición de aquellas competencias o destrezas que puedan ser precisas a lo largo de su carrera profesional. Prueba de ello es la generalización del uso del término «desarrollo profesional continuo» en la mayor parte de los países de la Unión (Eurydice, 2003) como aspecto de capital importancia para afrontar los requisitos profesionales, pero también por su demostrada repercusión en la calidad del trabajo realizado. Y qué duda cabe acerca de las nuevas necesidades de formación que plantean al profesorado fenómenos como las migraciones o los avances tecnológicos, así como la relación entre la buena preparación para afrontar los desafíos que implican ambos asuntos y la calidad de la enseñanza.

En primer lugar, debemos tener claro que la significación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no nos debe situar en una perspectiva meramente instrumental, sino más aún en su gran potencial para la creación de entornos de interacción y colaboración que tendrán ingentes posibilidades de utilización en el ámbito de la formación, si bien exigen, inexorablemente, disponer de determinados conocimientos y habilidades en el manejo de los nuevos medios.

Hace ya más de una década que Sevillano (1997) hacía referencia a las demandas de los docentes de diversos niveles y disciplinas acerca de la incorporación de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías a los procesos curriculares a la luz de los buenos resultados obtenidos en aquellos

países que habían sido pioneros en la utilización de los medios en la docencia. De hecho, varias investigaciones centradas en el estudio del nivel de conocimientos y formación del profesorado en la utilización de las TIC (ver Del Moral y Rodríguez, 2008) avalan los avances de los últimos años en lo que concierne a la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, un dato significativo y que nos invita a reflexionar es que el profesorado no suele utilizar las herramientas tecnológicas para comunicarse y/o colaborar con otros profesionales, y menos aún para intercambiar materiales de elaboración propia (Fundación Telefónica, 2009). De hecho, la mayor parte de los docentes ha empezado a utilizar las TIC como apoyo a las actividades que hasta el momento venía realizando, pero son una minoría los que aprovechan las ventajas de estos soportes para introducir cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, los estudios dan cuenta de la mayor sensibilidad que ha ido desarrollando este colectivo hacia la necesidad de introducir las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Priegue (2009), el profesorado valora en alto grado los medios tecnológicos por las mayores posibilidades de diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de atender, en mayor medida, las necesidades particulares que pueda presentar el alumnado, especialmente, el procedente de la inmigración.

Tal y como ya hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (ver Lorenzo Moledo et al., 2009), la atención educativa al alumnado procedente de la inmigración constituye uno de los retos más importantes de nuestro tiempo, y aunque la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades humanas, la continuidad en la llegada de población inmigrante ha ido otorgando una mayor visibilidad social a las diferencias y ha sido el origen de una mayor sensibilidad social y pedagógica hacia los principios de la interculturalidad.

Aunque en nuestra sociedad todavía no hemos acabado de digerir los efectos de unos flujos migratorios, de impacto muy desigual en los distintos territorios que identifican a Europa en general y a España en particular, es claro que el aumento espectacular de la inmigración (en torno al 11% de la población) ha reforzado la diversidad cultural y ha promovido el debate sobre derechos y deberes de las personas y de los pueblos. Y aunque tampoco tiene por qué haber una correspondencia absoluta entre educación intercultural e inmigración, muchos educadores no acaban de ver que el objetivo afecta a todo el alumnado.

Lo que nosotros admitimos como educación intercultural (cfr. Santos Rego, 2010) es un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica

gica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2009b).

Hemos de reconocer, sin embargo, que a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años para ampliar la oferta formativa dirigida al profesorado, en la preparación inicial de los futuros docentes de los distintos niveles de enseñanza seguimos encontrando una escasa presencia de la educación intercultural (ver García López, 2003; Peñalva y Soriano, 2010). Y en lo que a la formación continua se refiere, predomina claramente un enfoque centrado en la asistencia a cursos o jornadas caracterizadas por la falta de continuidad y la escasa vinculación con los problemas que estos profesionales deben resolver día a día en sus centros (López Reillo, 2006).

Respecto, precisamente, al tema de la formación de los profesores, un estudio realizado en Cataluña hace casi una década (ver Garreta y Llevot, 2003) ponía de manifiesto que la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de esta Comunidad Autónoma en el campo de la interculturalidad es insuficiente y pobre, en parte, debido a la escasa preocupación que durante largos años ha habido por mantener y respetar la diversidad cultural. Del referido estudio se derivan cifras alarmantes pues, aproximadamente el 90% de los profesores entrevistados afirman que la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural o la educación intercultural ha sido nula. Pese a que este dato se reduce hasta el 68% en los docentes menores de 30 años, los datos no dejan de ser preocupantes.

A pesar de que llevamos ya varios años intentado articular un modelo de formación del profesorado acorde a las necesidades de nuestro tiempo, los estudios más recientes (ver Cernadas Ríos, 2011) siguen dando cuenta de la existencia de importantes carencias en la capacitación del profesorado para gestionar de manera eficaz las aulas con apreciable heterogeneidad étnica. En todo caso, en lo que sí hemos avanzado es en la mayor relevancia que los docentes otorgan a la formación en los principios de la interculturalidad, sobre todo cuando se percibe con cierta proximidad una significativa realidad multicultural (Jordán, 2007).

Así pues, podemos afirmar que si bien el nivel de preparación en materia de educación intercultural es todavía bajo, el profesorado manifiesta abiertamente su interés por formarse en la atención educativa a un alumnado cada vez más diverso. No obstante, la oferta formativa parece no satisfacer las expectativas del colectivo docente y entre sus demandas destaca sobremanera la necesidad de introducir nuevos enfoques con mayor repercusión práctica.

En idéntica posición se sitúa Jordán (2007) cuando afirma que uno de los principales problemas de la falta de éxito de los programas formativos en los que participan los docentes es la priorización de las dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica en detrimento de la dimensión actitudinal. Es por ello que, además de potenciar la reflexión sobre las propias prácticas educativas y los procesos de autoconocimiento, el referido experto insiste en la potencialidad formativa derivada de la colaboración entre profesionales.

Sin lugar a dudas, la posibilidad de compartir espacios con otros docentes puede revertir positivamente no sólo en la mejora de las habilidades para interactuar con profesionales con opiniones diferentes e, incluso, contrapuestas, sino que constituye un medio eficaz para conocer otras perspectivas y percepciones sobre la diversidad cultural, así como para valorar críticamente las propias.

Hablamos, pues, de romper con el aislamiento que suele caracterizar la formación de los docentes y de construir puentes de cooperación que favorezcan el desarrollo de competencias interculturales.

2. ACORTANDO DISTANCIAS ENTRE EL PROFESORADO: EL APROVECHAMIENTO DE LA RED PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD

Tal y como hemos venido reiterando, las TIC han ampliado significativamente los escenarios de aprendizaje y su utilización en las aulas ha dejado de ser parte de iniciativas puntuales que, hasta no hace mucho, eran consideradas experiencias innovadoras. Ciertamente, la tecnología ha creado nuevos entornos de interacción social surgidos del espacio digital de comunicación (ciberespacio) susceptibles de constituir nuevos escenarios de aprendizaje.

Nos parece muy interesante la propuesta de Tubela y Vilaseca (2005) al referirse a dos modelos de ciberespacio desde el punto de vista de su aprovechamiento. De una parte, el modelo de ciberespacio de consumo, cuyo objetivo se limita al acceso a bienes y servicios y donde las relaciones interpersonales son casi inexistentes. De otra parte, el modelo de ciberespacio de comunidad, cuyo eje central es la comunicación entre usuarios y el aprovechamiento de las estructuras tecnológicas por encima de los parámetros para los que han sido diseñadas inicialmente. Al respecto, Revuelta y Pérez (2009, 36) afirman que este tipo de uso de las estructuras favorecen la «racionalización democrática del ciberespacio», esto es, la apropiación por parte de los usuarios de los nuevos entornos tecnológicos, redefiniendo sus funciones para nuevas finalidades y, a su vez, permitiendo el diseño de

redes susceptibles de generar una relación comunitaria verdaderamente autónoma, es decir, por encima de la racionalidad funcional de la tecnología.

Como apunta Castells (1999), lo realmente relevante de las TIC es su potencial para intercambiar información y la construcción compartida del conocimiento. Sin lugar a dudas, que Internet haya pasado de ser un espacio de lectura a convertirse en un espacio de lecto-escritura ha sido el motor de una nueva revolución tecnológica: el auge de la web 2.0. Este nuevo espacio de interrelación humana es lo que Echeverría (2000) denomina «tercer entorno» que, a diferencia del entorno natural y del urbano, es decir, de aquellos en los que tradicionalmente ha actuado el ser humano, incrementa de manera notable las posibilidades de interacción por sostenerse al margen de los límites establecidos por las dimensiones espacio-tiempo.

Son muchas las investigaciones (ver Gutiérrez Marín, 2009) que se han centrado en el análisis de los beneficios que reporta la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes: desarrollo de habilidades de alto orden de pensamiento crítico; mayor autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas; y mejora de las habilidades sociales (Román, 2002). Sin embargo, son pocas las que avalan los beneficios que también pueden aportar a la formación del profesorado.

Es lo cierto que en los últimos años contamos con algunas experiencias que han tenido al alumnado como protagonista y que han obtenido buenos resultados. Sirva de ejemplo la iniciativa *eTwinning*, una acción que forma parte del programa *eLearning* de la Unión Europea, gracias a la cual los centros escolares de un país tienen la posibilidad de colaborar con los de otros países europeos a través de las TIC. Concretamente, *eTwinning* (ver <http://www.etwinning.net>) promueve los «Hermanamientos Escolares» entre centros educativos de una treintena de países europeos a fin de construir puentes de comunicación y aprendizaje cooperativo gracias al uso de las TIC, al tiempo que se promueve la conciencia del modelo europeo de sociedad multicultural y se fomenta la comprensión intercultural. Un modelo parejo se ha seguido en algún caso de hermanamiento entre centros españoles y norteamericanos (Correa y Martínez, 2010).

Ahora bien, la implicación del profesorado en este tipo de proyectos acostumbra a reducirse a la coordinación, y si bien reconocemos los aspectos positivos que esto conlleva, creemos que tales estructuras son susceptibles de un mayor aprovechamiento por parte de los docentes.

El aprendizaje a través de la web 2.0 significa apostar por un modelo de profesionalidad docente basado en la construcción colaborativa y de-

mocrática del conocimiento (Area, 2009). No olvidemos que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no es resultado de un proceso individual, es decir, no puede entenderse al margen del contexto en el que surge, sino dentro de un espacio social con el que el individuo interacciona. Debemos preguntarnos qué utilidad tiene para el profesorado un conocimiento expresado de forma proposicional, sin vínculos con la situación o contexto donde pueda contrastarse o aplicarse (Marcelo, 2001).

A similares conclusiones llega Marqués (2001) cuando enfatiza el aprovechamiento de las comunidades de aprendizaje como medio de formación continua para los docentes y, principalmente, como medio para la obtención a tiempo real de apoyos cognitivos y emotivos. Debemos recordar que las comunidades de aprendizaje (ver CREA, 1998) constituyen una iniciativa con amplio desarrollo en Estados Unidos a través de un ejemplo emblemático: el Proyecto de Escuelas Aceleradas, de Levin (1987). En los últimos años se han ido configurando como alternativa a una forma de entender la educación que otorga, prácticamente en exclusiva, a la educación formal y a las instituciones competentes la responsabilidad de la formación de los futuros ciudadanos.

En este planteamiento pedagógico se ha dejado sentir con fuerza la influencia de los avances tecnológicos, habiendo asistido, de un tiempo a esta parte, a la difusión de nuevos conceptos o expresiones. Este es el caso de las «comunidades virtuales de aprendizaje», término complejo por la referencia que hace a dos nociones que han sido objeto de diversas interpretaciones, esto es, «comunidad virtual» y «comunidad de aprendizaje».

En todo caso, lo que ha quedado al margen de toda discusión es que la existencia y, sobre todo, la fuerza con la que se han divulgado las comunidades virtuales, evidencia el impacto de las TIC en nuestras vidas. Basándonos en una propuesta aceptable, una comunidad virtual constituye «un agregado social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo considerablemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión» (Gairín, 2006, 51). Desde nuestro punto de vista, las claves que favorecen el éxito de este tipo de estructuras pasan por compartir objetivos o intereses comunes, tener un sentimiento de pertenencia a la comunidad y un compromiso activo de todos los miembros.

Ahora bien, si asociamos a este término los preceptos fundamentales de las comunidades de aprendizaje, la aproximación al conocimiento de su naturaleza y de sus funciones será más compleja, pero no es menos cierto que sus posibilidades se incrementan de manera considerable por suponer la unión de las ventajas de ambas.

Tal y como las han definido Coll, Bustos y Engel (2007), las comunidades virtuales de aprendizaje son aquellas que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje, y se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses o de participación, utilizan los soportes digitales como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio, al tiempo que como instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros. Y es en esta cuestión donde las redes introducen mejoras exponenciales, sobre todo, cuando pensamos en el desarrollo de competencias de corte intercultural.

En todo caso, lo que deseamos destacar es su potencial para facilitar el encuentro entre el profesorado y el intercambio de experiencias, materiales y recursos, gracias, entre otros aspectos, a la superación de las limitaciones de las coordenadas espacio-temporales y de no pocos obstáculos institucionales. Pensamos, por ello, que los procesos de capacitación del profesorado deben contemplar el mejor aprovechamiento de los dispositivos tecnológicos promoviendo la cooperación y las redes de intercambio, favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y, al mismo tiempo, reforzando su identidad personal y profesional. De acuerdo con otros autores (ver Aguado, Gil y Mata, 2008), el individualismo que caracteriza los procesos de formación actuales no promueve que los aprendizajes y reflexiones derivadas tengan una incidencia positiva en la práctica cotidiana en los centros escolares. Más bien todo lo contrario, pues no olvidemos que el enfoque intercultural hace hincapié en la necesidad de una mayor cooperación entre centros y profesores. El *proyecto Inter*, en el marco del programa Comenius de la UE, junto a la *Red Inter. Formación del Profesorado y Práctica Escolar* (Red Sócrates/Comenius, 2007-2010), ambos desarrollados bajo la coordinación de un grupo de la UNED en nuestro país, ejemplifican una comunidad de aprendizaje donde aprender y poder aprovechar las bondades de la tecnología para el logro de una comunicación más fluida y efectiva entre profesores y centros educativos (<http://www.uned.es/grupointer/red-inter.html>).

Podemos coincidir, por lo tanto, en que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto reforzado, pero también en el hecho de que sus funciones comunicativas están infrautilizadas. Ciertamente, es este uno de los principales problemas pues, como ya hemos puesto de manifiesto en otro trabajo (ver Santos Rego, 2009a), estando de acuerdo en que la educación es un proceso de comunicación, el aserto se hace más firme en el caso de la educación intercultural ya que es en este ámbito donde el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente.

De acuerdo con Abdallah-Pretceille (2001, 41), «el discurso intercultural se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o con-

cepción de la persona como ser comunicativo». En otras palabras, el eje de interés de la educación intercultural no debe ser otro que la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan, y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca.

Y es en este punto donde nos encontramos con un concepto clave en el enfoque intercultural y cuyo desarrollo cobra sentido en los procesos de interacción social. Nos referimos a la comunicación intercultural que, siguiendo a Vilà (2005), puede ser definida como la comunicación interpersonal en la que intervienen sujetos con referentes culturales distintos y con manifiestas diferencias, lo cual exige superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Para lo que aquí importa, decir ‘competencia intercultural’ es ir más allá del discurso de las destrezas puras y duras, queriendo abarcar también lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo o, si se prefiere, lo mental y lo social en el desarrollo del sujeto, sin olvidar el papel de las actitudes en el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso. Así, tal vez sea lo mismo hablar de competencia cultural que de competencia intercultural puesto que, en cualquier caso, implica desarrollo de esquemas de pensamiento y de acción mediante la negociación de significados con el otro o los otros. Por lo tanto, parece lógico identificar competencia intercultural con una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos (Santos Rego, 2009a).

Desde luego, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, obligará a profundizar aún más en el estudio de la educación como proceso de comunicación y en los mismos patrones que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. En otras palabras, la competencia intercultural implica siempre «competencia comunicativa». Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural, máxime si aceptamos lo razonable: que la acción interactiva y la apropiación cultural se superponen cotidianamente, incrementando su mutua influencia en una edificante espiral de interrelación.

Poco hay que añadir para convencer de que los educadores del presente y del futuro necesitan ser comunicadores interculturales, individuos que saben de la importancia de fortalecer las mejores relaciones interperso-

nales en las aulas, donde el contexto cultural y la experiencia personal actúan siempre como mediadores en los procesos de significación. Precisamente por ello creemos que es preciso una mayor rentabilización del espacio digital de comunicación en el desarrollo competencias de corte intercultural. Dedicaremos las siguientes páginas a analizar esta cuestión.

3. EL POTENCIAL INTERCULTURAL DEL APRENDIZAJE EN RED: HACIA LA COOPERACIÓN 2.0

Ya hemos insistido en la urgencia de avanzar en la preparación de los docentes para un mayor dominio de las herramientas tecnológicas por ser este un requisito imprescindible, tanto para aprovechar en mayor medida las ventajas que nos ofrecen como para enfrentar las exigencias que la sociedad del conocimiento ha traído consigo. Aunque las ventajas de las TIC en los entornos educativos han sido objeto de exploración en los últimos años, encontramos que la tendencia predominante es su consideración como artefactos que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien ha prevalecido una visión excesivamente instrumental orientada casi en exclusiva al aprendizaje de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, los beneficios que los dispositivos digitales pueden proporcionar a los docentes han sido, comparativamente, menos examinados, lo cual no deja de ser un hecho sorprendente dadas las numerosas referencias bibliográficas que insisten en la necesidad de una mejor capacitación profesional y en la urgencia de disponer de una preparación acorde a los nuevos desafíos de la sociedad actual, entre los que también se sitúa la mejor gestión de la diversidad étnico-cultural.

Es por ello que debemos tener en cuenta las numerosas evidencias empíricas que han constatado como el trabajo entre pares o expertos, es decir, los procesos de interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementan las posibilidades de éxito (Rogoff, 1993). En no pocas ocasiones a este tipo de trabajo se le ha llamado cooperativo o colaborativo, llegando a utilizarse ambos términos en la literatura científica como sinónimos, pero también como antónimos. Pues bien, aunque no nos detendremos en explicar las diferencias entre ambos métodos (ver Barkley, Cross y Mayor, 2007), antes de seguir, queremos dejar claro que nuestra propuesta se fundamenta en estructuras de interacción cooperativa, cuyo afán es más bien el desarrollo de la reflexión y la autonomía, en la génesis y desarrollo de la atracción interpersonal.

Tal y como ya hemos insistido (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009), los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte, además, en

una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente. Por lo tanto, de la misma manera que hemos hablado del trabajo cooperativo entre el alumnado como una estrategia esencial de aprendizaje y especialmente conveniente en los contextos de apreciable heterogeneidad étnica y cultural, hablaríamos también de la colaboración docente como un recurso imprescindible para optimizar la enseñanza y, sobre todo, como medio apropiado para el desarrollo de competencias de corte intercultural.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo nos interesa especialmente la mejora que parecen producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre compañeros, porque aumentan la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de que propicia la reducción de prejuicios étnicos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos en contextos interétnicos (Slavin, 1999; Díaz-Aguado, 2003).

Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación, en las cuales los alumnos se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de etnia, edad, clase o género. Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su composición heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa. En idéntica perspectiva se sitúan Aguado, Gil y Mata (2008) cuando afirman que la formación en redes es, en sí misma, una experiencia intercultural de colaboración que redundará en enriquecimiento y desarrollo, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

El aprendizaje apoyado en la comunicación por ordenador, conocido con las siglas CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), representa el encuentro entre la difusión de las TIC en los entornos de aprendizaje y las técnicas de aprendizaje cooperativo. En otras palabras, la aplicación de los conceptos que definen el aprendizaje cooperativo usando como infraestructura de comunicación los recursos tecnológicos, y especialmente los *groupware* como una nueva categoría de software desarrollada sobre una red de telecomunicaciones que favorece el trabajo cooperativo desde localizaciones y momentos diferentes, permite un contexto versátil de cooperación entre los participantes.

El potencial de estos soportes en el desarrollo de competencias de corte intercultural tiene que ver, fundamentalmente, con dos aspectos. Por una

parte, la naturaleza de su uso y funcionamiento, puesto que favorecen estructuras de participación democráticas y combinan aprendizajes de tipo cognitivo, social y emocional. Y por otra, porque la desaparición del espacio como distancia física entre los interlocutores, no lleva aparejada la desaparición del entorno social que rodea a esos mismos interlocutores (Martínez y Prendes, 2003). Es evidente que los procesos de comunicación se establecen y se construyen desde los espacios de significación cultural de cada individuo, por lo cual la implicación en redes de este tipo es susceptible de favorecer el conocimiento de realidades y representaciones distintas a las propias.

A ello debemos añadir que todos los participantes aportan su actividad a fin de alcanzar una meta común, encontrándonos en este punto con una de las premisas básicas del aprendizaje cooperativo, que se ha demostrado un procedimiento clave para adaptar la educación a los cambios sociales y al desarrollo de proyectos interculturales (ver Díaz-Aguado, 2003; Santos y Lorenzo, 2005; Santos, Lorenzo y Priegue, 2009).

Entre los aspectos que mejor despuntan la utilización del CSCL en los procesos de formación docente y su virtualidad en la gestión de la diversidad étnico-cultural, podemos referir los siguientes:

En primer lugar, debemos hacer hincapié en la idoneidad de estas estructuras para la asunción de responsabilidades compartidas y el establecimiento de metas de equipo, por encima de comportamientos individualistas y de la competitividad, relegando a un segundo plano las diferencias que puedan existir entre los participantes y fortaleciendo el sentimiento de comunidad y necesidades compartidas. Así pues, una de las claves del éxito reside en crear interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajen juntos para conseguir los objetivos establecidos en y para la comunidad.

Otro de sus aspectos positivos, también vinculado a lo anterior, tiene que ver con su contribución a la educación en y para la democracia. El diálogo, la confrontación de ideas y la participación son herramientas esenciales para el buen funcionamiento de estas estructuras y, al mismo tiempo, elementos fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática (Santos y Lorenzo, 2009).

En último lugar, la participación en estas redes favorece la aceptación y la valoración positiva de la diversidad, entendida ésta en un sentido amplio. No nos referimos únicamente a las diferencias que puedan existir por razones culturales, o de género, sino a la diversidad intrínseca que nos es propia como seres particulares. Además, tampoco podemos olvidar que una de las

claves para el éxito de este tipo de estructuras de participación es la cohesión de la comunidad, lo cual implica la aceptación y el respeto a todos los miembros del grupo por encima de las diferencias que entre ellos puedan existir.

En este sentido, destacamos varios entornos virtuales cuyo funcionamiento se ajusta a nuestra propuesta. Además de la conocida plataforma Moodle, disponemos de otros sistemas, caso del BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*) que, como su propio nombre indica, constituye un entorno basado en el trabajo cooperativo que ofrece un amplio abanico de posibilidades para el docente, ya que combina la navegación y la información, y permite compartir documentos a través de distintas plataformas (Windows, Macintosh o Unix) sin necesidad de instalar ningún software adicional; únicamente es necesario un navegador de Internet ordinario (por ejemplo, el Internet Explorer). Asimismo, permite supervisar la creación, lectura o modificación de información a través de un sistema de alerta que nos informa de la actividad de otros usuarios del entorno.

Aunque en este trabajo tan sólo nos refiramos a una de ellas, en los últimos años se han desarrollado numerosas herramientas *groupware* bajo licencias de software libre de fácil acceso para todo tipo de organizaciones, con prestaciones muy similares a las que nos proporcionan distintas marcas comerciales, habitualmente menos accesibles por su elevado coste.

A pesar de los beneficios que podrían derivarse de estos planteamientos, nos llama poderosamente la atención el escaso número de experiencias que se están llevando a cabo, sobre todo en lo que a la formación continua del profesorado se refiere. En su mayoría, las acciones realizadas se centran en el diseño de espacios virtuales cooperativos orientados al alumnado de los distintos niveles de enseñanza no universitaria. Sirvan de ejemplo al respecto algunas de las acciones enmarcadas en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y, más concretamente, aquellas lideradas por algunos centros educativos. Es este el caso del Centro de Profesores de Granada (ver Ramírez Avilés, 2006), desde donde se ha desarrollado un proyecto orientado a impulsar el trabajo colaborativo y las redes profesionales, utilizando como soportes las plataformas BSCW y Moodle, mereciendo la implicación de un elevado número de profesores de la provincia.

Probablemente existan experiencias de corte similar a las que podríamos hacer referencia. Sin embargo, la escasa difusión de muchas de las iniciativas llevadas a cabo en los centros educativos limita sus posibilidades de desarrollo en otros contextos. Y aunque los dispositivos digitales podrían introducir importantes mejoras en la divulgación de experiencias exitosas, nos volvemos a encontrar con una clara infrutilización de su potencial para co-

nectar a centros y profesores, pero también para servir de soporte a un proyecto intercultural de naturaleza más global.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es claro que el sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambios de gran magnitud enmarcados en el conjunto de transformaciones que se han producido a escala mundial e, irremediabilmente, aceleradas por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la velocidad con la que se ha producido tal impacto se encuentra, de una parte, con las dificultades derivadas de la actualización tecnológica del profesorado y, de otra, con el ritmo mucho más lento con el que se producen los cambios en las instituciones escolares.

La preocupación por la capacitación del profesorado para afrontar las demandas que le hace la sociedad no es una cuestión nueva, sino una temática que ha interesado de manera permanente a los expertos en pedagogía y educación comparada. El ingrediente adicional lo encontramos hoy en la velocidad con la que se producen los cambios en las distintas dimensiones que afectan a las responsabilidades de estos profesionales, entre ellas, las referidas a su formación continua, que es donde adquiere todo su sentido la propuesta de más y mejores mecanismos capaces de fortalecer una conectividad de corte intercultural ente docentes, imprescindible si lo que deseamos es que surjan y se fortalezcan más proyectos de intercambio entre escuelas y profesores alrededor del mundo.

Lo que precisamos, por tanto, no son soluciones aisladas o iniciativas puntuales sino nuevos planteamientos con fórmulas susceptibles de abordar los problemas de manera integral. De lo que se trata es de explorar en mayor medida los avances de los últimos años y repensar las acciones formativas en las que participan los docentes, alentando tomas de decisión que supongan acción comunicativa intra e inter-centros, de alcance local, nacional e internacional. El desarrollo de una ciudadanía más abierta y más consciente de lo que pasa en el mundo también necesita de profesores dispuestos a usar la tecnología como mecanismo generador de capital intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T., Gil, I y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Area, M. (2009). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 63. Disponible en <http://www.razony-palabra.org.mx> [consulta 2010, 5 de octubre].
- Area, M. et al. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro.
- Barkley, E. F.; Cross, K. P. y Mayor, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Cebrián, M. y Gallego, M^a J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3). Disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_coll_bustos_rocamora [consulta 2010, 20 de septiembre].
- Comisión Europea (2002). *European Report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen Quality Indicators*. Disponible en <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> [consulta 2010, 8 de septiembre].
- Correa, J. M. y Martínez, A. (2010). Buenas prácticas con TIC para el aprendizaje intercultural, en De Pablo, J. et al. (coords) *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó, 253-261.
- CREA (coord) (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- Del Moral, M. E. y Rodríguez, R. (coords) (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeverría, J. (2000). Educación y Tecnología Telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Condiciones laborales y salario (vol.3)*. Bruselas: Eurydice.

- Fundación Telefónica (2009). *La Sociedad de la Información en España 2009*. Barcelona: Ariel.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gutiérrez Marín, A. (2009). Formación del profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Renovación y convergencia para la Educación 2.0 en el «(Ciber)Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1), 93-111. Disponible en <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm> [consulta 2010, 28 de julio].
- Jordán, J. A. (2007). Formación Intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*, Tenerife: Cabildo Insular.
- Lorenzo Moledo, M^a M. et al. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Levin, H. (1987). *Towards accelerated school*. Stanford: Stanford University Press.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(1), 29-44.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, 28, 99-115.
- Martínez, F. y Prendes, M. P. (2003). ¿A dónde va la educación en un mundo de tecnologías?, en Martínez Sánchez, F. (comp) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 281-300.
- Peñalba, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Priegue, D. (2009). Soporte tecnológico y gestión educativa de la inmigración. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 2.
- Ramírez Avilés, J. (2006). Autoformación del profesorado. Medidas adoptadas por el CEP de Granada para favorecer el trabajo colaborativo y la difusión de experiencias, *Revista Digital Práctica Docente*, 3. Disponible en <http://www.cepgranada.org> [consulta 2009, 2 de septiembre].
- Revuelta, F. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Román, P. (2002). El trabajo colaborativo mediante redes, en Aguaded, J. I. y Cabero, J. (dirs) *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 113-134.

- Santos Rego, M. A. (2009a). Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 123-145.
- Santos Rego, M. A. (2009b). Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?, *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11. Disponible en <http://www.adide.org/revista> [consulta 2010, 12 de octubre].
- Santos Rego, M. A. (2010). Educación Intercultural, en Caride, J. A. y Trillo, F. (dirs), *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 240-242.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M^a M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16 (3), 293-301.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M^a M. (2009). *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Santos, M. A.; Lorenzo, M^a M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-304.
- Stahl, G. (2004). Groupware goes to school: adapting BSCW to the classroom. *International Journal of Computer Applications in Technology*, 19 (3-4), 162-174.
- Sevillano, M^a L. (1997). La formación inicial del profesorado en medios de comunicación y nuevas tecnologías. *Profesorado*, 1(1), 49-59.
- Sevillano, M^a L. (coord) (2008). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Tubela, I. y Vilaseca J. (2005). *Sociedad del conocimiento, cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: UOC.
- Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.

PALABRAS CLAVE

Profesorado, interculturalidad, tecnología, desarrollo profesional, cooperación.

KEY WORDS

Teaching, intercultural, technology, professional development, cooperation.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:

Miguel Ángel Santos Rego, Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela, donde fue Vicerrector de Profesorado. Ha sido investigador y profesor visitante en varias universidades americanas y tiene una amplia experiencia como asesor y evaluador de agencias educativas de la sociedad civil. Sus trabajos se han publicado en varios países y sus principales líneas de estudio tienen que ver con la educación intercultural, las políticas educativas, el aprendizaje cooperativo, y los procesos motivacionales en educación.

María del Mar Lorenzo Moledo, Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria de la misma Universidad. Su actividad en investigación se centra en tres líneas principales: educación intercultural y aprendizaje cooperativo; inmigración y proyectos educativos en la familia y en la escuela; y pedagogía penitenciaria. Una de las investigaciones que ha dirigido fue galardonada en el 2007 con el 1^{er} Premio Nacional de Investigación Educativa.

Diana Priegue Caamaño, Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Santiago de Compostela. Además de participar en distintos proyectos de investigación, es autora de varios artículos en acreditadas revistas científicas. Entre sus líneas de investigación se encuentran las siguientes temáticas: educación intercultural y aprendizaje cooperativo; inmigración y proyectos educativos en la familia y en la escuela, y formación del profesorado y tecnología.

Dirección de los autores: Departamento de Teoría de la Educación,
Historia de la Educación y Pedagogía Social.
Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)

Universidad de Santiago de Compostela.
15782 Santiago de Compostela.
E-mail: miguelangel.santos@usc.es
mdelmar.lorenzo@usc.es
diana.priegue@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 17. Enero. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 20. Junio. 2011
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

4

DIVERSIDAD CULTURAL Y CIUDADANÍA. HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

(CULTURAL DIVERSITY AND CITIZENSHIP. TOWARD AN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION)

Gloria Pérez Serrano y M^a Luisa Sarrate Capdevila
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.5944/educXXI.16.1.718

RESUMEN

Este artículo tiene por finalidad analizar la incidencia de la inmigración en la sociedad, en cuanto elemento de diversidad cultural, con amplias repercusiones en la ciudadanía democrática. Igualmente, estudia el papel que desempeña la educación superior como promotora de inclusión social. Es fruto de investigaciones subvencionadas, en las que se utiliza una metodología descriptiva, correlacional y prescriptiva, combinando los enfoques cualitativos y cuantitativos. Se selecciona una muestra representativa de los universitarios tanto inmigrantes como autóctonos. Los instrumentos empleados son cuestionarios y escalas que reúnen los requisitos de fiabilidad y validez. También se emplean entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Se han utilizado los programas SPSS y el ATLAS-TI. Como principales resultados se destaca la identificación de los rasgos que definen el perfil del inmigrante universitario y los elementos que favorecen y dificultan su inclusión social y educativa. Igualmente, se constata que los jóvenes tienen bien arraigadas las actitudes y valores democráticos. Defienden la igualdad de derechos, al tiempo que rechazan las actitudes xenófobas y los movimientos radicales. Valoran el sistema de gobierno democrático si bien critican el funcionamiento de las instituciones. Prefieren al ciudadano que cumple sus obligaciones cívicas pero sin implicarse. Todas estas dimensiones avalan que nos encontramos ante una juventud que está pasando de una visión armónica a una más esceptica. La Universidad, como centro de expresión y de desarrollo del conocimiento aparece como una institución bien valorada por los estudiantes al considerar que facilita la promoción cultural y sociolaboral, a la vez que impulsa una educa-

ción de carácter inclusivo. Se han elaborado propuestas de acción orientadas a favorecer una educación que respete y promueva la diversidad cultural y favorezca la inclusión.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the impact immigration has on society as a major element of cultural diversity with widespread repercussions on democratic citizenship. It also looks at the role higher education plays as a facilitator of social inclusion. The research is subsidized and uses a descriptive, correlational, prescriptive methodology combining the qualitative and quantitative methodologies. A sample representing the university population is selected, encompassing immigrants and natives alike. The instruments used are questionnaires and scales that meet the reliability and validity requirements. Semi-structured interviews and discussion groups are also employed. SPSS and ATLAS-TI are used. The main results are an identification of the traits defining the immigrant university student profile and the elements both favouring and hampering immigrant university students' social and educational inclusion. Moreover, it is found that democratic attitudes and values are firmly rooted in young people. Young people defend equal rights, while they reject xenophobic attitudes and radical movements. They value the democratic system of government, although they criticize how institutions operate. They prefer citizens who discharge their civil obligations without getting involved. All these dimensions support the conclusion that today's youth is moving from a harmonious view to a more sceptical one. The university, as a centre for expression and the development of knowledge, is an institution that students look on favourably. They feel that it facilitates cultural, social and occupational growth while strengthening an inclusive education. Action proposals have been drawn up to favour an educational process that respects and promotes cultural diversity and favours inclusion.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar el papel que desempeña la Universidad como promotora de inclusión social, así como los valores cívico-democráticos de los jóvenes universitarios. Se presta especial atención a la diversidad cultural generada por la inmigración con fuertes repercusiones en una ciudadanía responsable.

Hoy en día, la pluralidad de culturas en la sociedad, constituye uno de sus rasgos estructurales, al tiempo que es un hecho de obligada contemplación en cualquier proceso de reflexión y de análisis, con importantes consecuencias educativas. Tradicionalmente, se ha prestado escasa atención a este tema, incluso se ha tendido a ignorarlo, otorgando mayor importancia al desarrollo económico.

La creciente diversidad cultural de la sociedad moderna plantea problemas nuevos no imaginados. Hasta fechas relativamente cercanas, la mayoría de los autores partían del supuesto de que éstas eran culturalmente homogéneas. Por ello, consideraban que los principios generales asumidos podían aplicarse a todos los ciudadanos sin excepción. Este supuesto, en la actualidad, es fácilmente rebatible pues los hechos demuestran lo contrario. Gran parte de los conflictos que se producen en el mundo actual se hallan asociados a la gestión de los sentimientos de pertenencia, a los diferentes modos de vida y cosmovisiones de la realidad, así como a la convivencia entre diferentes culturas.

Existen términos que invitan a reflexionar como son los de diversidad cultural y ciudadanía. En las últimas décadas, se ha ido evolucionando desde el discurso de una ciudadanía como integración a una ciudadanía como diversidad cultural e identidad múltiple. A estas últimas se hallan vinculados el reconocimiento de derechos que se han ido ampliando progresivamente. Hoy en día, sin embargo, algunos de ellos causan todavía polémica, y van cayendo de la nómina, tales como «el derecho de inmigrar (y no sólo a emigrar), la libre elección de la residencia, el derecho a la naturalización, el derecho de elegir nacionalidad, etc.» (Velasco, 2006, 196). Esta creciente tendencia no favorece la integración de la población inmigrante, ni menos aun el valor de la diversidad.

De acuerdo con la finalidad anteriormente mencionada, diversidad cultural, ciudadanía e inclusión en la educación superior constituyen los tres ejes que vertebran este trabajo. En primer lugar, se analiza el fenómeno inmigratorio y sus implicaciones en la diversidad cultural. A continuación, se aborda la ciudadanía democrática desde la perspectiva educativa y sus exigencias en una sociedad plural. Posteriormente, se explicitan el problema, los objetivos y metodología de dos investigaciones competitivas, realizadas por este equipo, sobre el tema objeto de estudio (1). Igualmente, se presentan el análisis, la discusión de los resultados y las pertinentes conclusiones. Todo ello, permite elaborar un diagnóstico sobre las actitudes y valores democráticos de los jóvenes universitarios, prestando especial atención a la población inmigrante como elemento singular de diversidad. Así mismo, se estudia la percepción sobre la inclusión social de los inmigrantes desde su punto de vista y el de los autóctonos.

1. DIVERSIDAD CULTURAL E INCLUSION

El fenómeno de las migraciones se puede calificar como atemporal aunque presenta oscilaciones importantes. Incide en la creación de una nueva ciudadanía que presenta connotaciones diferenciales respecto a épocas anteriores. Este panorama está teniendo como consecuencia cambios de gran calado en las diferentes esferas de la vida y en las políticas educativas, económicas, sociales y culturales.

Nuestro país es uno de los más afectados por este fenómeno dentro de la cuenca mediterránea. Ha pasado de ser un importante emisor de población emigrante a convertirse en receptor de la misma, aunque en estos momentos, debido a la crisis económica, se están experimentando cambios en esta tendencia. Este hecho presenta grandes repercusiones en todos los niveles educativos y afecta, igualmente, a la educación superior aunque en menor medida. En este sentido, hay que resaltar que el número de universitarios inmigrantes se va incrementado paulatinamente según muestran los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2009). En el curso 1995-96 tan sólo representaba el 0,68% del total, en tanto que, aproximadamente, quince años más tarde, alcanza el 2,5%.

En la diversidad inciden varios factores de tipo contextual, geográfico, de desarrollo económico, cultural, social, religioso e incluso de género. Encierra dos dimensiones estrechamente vinculadas. Por una parte, recoge las diferencias existentes entre las personas respecto a capacidades individuales, ya sean innatas o adquiridas. Por otra, alude a las señas de identidad cultural y lingüística propias de cada persona, originadas por su pertenencia a un determinado colectivo. Ambos planteamientos constituyen desafíos importantes para la educación.

La realidad nos muestra que, a veces, las diferencias humanas asignadas a grupos, tal como indican Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011), se convierten en amenazas y pueden provocar tensiones, incertidumbres e incluso procesos violentos e irracionales, cuando las mismas se utilizan como criterio de fragmentación social. En este sentido, es imprescindible fomentar la tolerancia entendida, según Gallardo (2009), como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo y un valor de gran relevancia para la convivencia. Si bien es cierto lo anteriormente indicado, también es preciso reconocer que la diversidad es una riqueza, una fuente de progreso y una oportunidad de renovación. Además puede convertirse en cauce de intercambio cultural, de innovación y de creatividad.

La preocupación por el tema se plasma en la amplia bibliografía existente, así como en la atención que le vienen prestando los organismos internacionales, lo que ha llevado a que se convierta en una cuestión de gran calado. Entre los hitos acontecidos en este siglo, se puede mencionar la iniciativa del Consejo de Europa que en 2008 promulga el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural «Vivir juntos con igual dignidad». En el mismo, el diálogo pasa a ser el núcleo esencial para la gestión democrática de la diversidad cultural. El Consejo considera que el respeto y la promoción de la diversidad cultural son factores esenciales para un desarrollo solidario. Abunda, así, en presupuestos anteriores en los que se entiende que la diversidad cultural se expresa en la coexistencia y en el intercambio de prácticas

diferentes y en la provisión y consumo de servicios y productos culturalmente distintos. La UNESCO, a partir de los informes anteriores (Delors, 1996; Pérez de Cuéllar, 2001), cuyas premisas siguen vigentes, sitúa la cultura como eje singular del desarrollo. Estos informes apuestan por una ética global, comprometida con el pluralismo como se observa en las siguientes proposiciones relativas a la diversidad cultural que reclaman:

- La elaboración de políticas que fomenten la integración y la participación a fin de garantizar la cohesión social y la vitalidad de la sociedad civil.
- El respeto a la diversidad cultural como un imperativo ético ligado a la dignidad de la persona humana.
- Proporcionar a todas las culturas, cauces de expresión sin marginar a ninguna de ellas.

Estos aspectos encierran, básicamente, las principales implicaciones educativas que conlleva la diversidad cultural. Trasvasan el ámbito escolar a fin de dar respuesta a problemas como la pérdida de la identidad cultural, la deprivación cultural y el abandono escolar. En suma, a la educación le compete la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de inclusión social y de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos. En este sentido, a la Universidad, como promotora de integración e inclusión social, se le demanda una atención diferencial al alumnado, de acuerdo con sus capacidades, intereses, motivaciones y entornos socioculturales.

La educación intercultural e inclusiva pretende eliminar todo tipo de barreras discriminatorias. Considera que el pluralismo debe dejar de ser una fuente de enfrentamiento para convertirse en un componente enriquecedor. Se presenta como un derecho de todas las personas al defender la diversidad y la diferencia. Para alcanzar estas premisas, se han de conjugar los siguientes aspectos: educar en el respeto a la dignidad humana, educar contra toda forma de exclusión y educar en y para la tolerancia y la equidad social. Solo de este modo se caminará hacia una verdadera educación inclusiva.

2. EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

El protagonismo adquirido por la sociedad civil y la ciudadanía se ha convertido en debate académico e ideológico. La evolución del término ciudadanía pone de manifiesto su carácter dinámico y adaptativo a los requere-

rimientos de cada época. No admite una única definición, puesto que va sufriendo modificaciones en el transcurso del tiempo, además de ser de difícil delimitación. Una mirada hacia atrás desvela que la historia de la humanidad está enlazada con la conquista de los derechos ciudadanos.

En el contexto de un estado democrático, se entiende por ciudadanía la participación activa y responsable de cada miembro en el conjunto de la sociedad. Dicha participación persigue contribuir a la construcción y desarrollo del sistema de vida social y político, asumiendo la responsabilidad y el derecho de todos al progreso de la comunidad. En la sociedad civil es importante impulsar la participación para avanzar en el desarrollo de la cultura democrática, por medio de prácticas sociales comprometidas que promuevan los valores subyacentes en los derechos humanos.

Es preciso resaltar que el constructo ciudadanía es multidimensional. Se emplea simultáneamente como «concepto legal, ideal político igualitario y referencia normativa. Implica una relación de pertenencia con una determinada comunidad política y una relación asegurada en términos jurídicos, pero también hace alusión a la participación en asuntos públicos» (Velasco, 2006, 193). Aporta, igualmente, la naturaleza de ciudadano, al tiempo que exige compromiso cívico.

Diversidad cultural y ciudadanía presentan implicaciones mutuas de gran calado, puesto que para que la segunda alcance su pleno desarrollo, es imprescindible reconocer la existencia de la primera. En este sentido, la Unión Europea apuesta decididamente a favor del respeto por la diversidad cultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la no discriminación poniendo especial énfasis en la inclusión social. *La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión* (2000) así lo establece en sus capítulos III y V. Dicha organización, con el objeto de impulsar la cohesión y la participación más activa de los ciudadanos en la vida social y política, diseñó en el año 2006, el *Programa Europa con los ciudadanos 2007-2013*. Su finalidad consiste en crear las condiciones para que éstos se sientan más cercanos entre sí y tengan un mayor sentimiento de identidad. Para lograr estos objetivos, la Unión, a través de diferentes planes y programas, persigue que la educación se convierta en la llave maestra para alcanzar una ciudadanía participativa, esencial para una sociedad libre, tolerante y justa. En este escenario, la educación para la ciudadanía ha de llevarse a cabo a través de una práctica social comprometida, promocionando los valores de justicia e igualdad social a fin de favorecer la inclusión, a la vez que promover la identidad y autonomía de sus miembros.

Diversas organizaciones internacionales, ratifican los presupuestos anteriores, denunciando aspectos que constituyen una evidente amenaza para

las sociedades democráticas. Entre ellos, se encuentran: el creciente desinterés y apatía cívico-política, la desconfianza existente sobre el funcionamiento de las instituciones, así como la intolerancia, exclusión y discriminación social hacia determinados colectivos.

En cuanto a nuestro país, en el año 2007 se incluyó en el curriculum oficial como asignatura autónoma —no exenta de debate—, la denominada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Su incorporación se ha producido con cierto retraso respecto a otros países europeos. En la actualidad, esta asignatura ha pasado a denominarse *Educación Cívica y Constitucional*. Persigue como finalidad proporcionar a los alumnos el conocimiento de la Carta Magna, como norma suprema que rige la convivencia, al tiempo que evitar connotaciones ideológicas.

Un proyecto educativo innovador en este campo ha de ser, por definición, intercultural, ofrecer un carácter inclusivo y prestar atención a la formación ciudadana. Estos retos afectan directamente a la población inmigrante, al tiempo que constituyen condiciones imprescindibles para promover su inclusión social. La realidad expuesta invita a destinar los recursos necesarios en orden a impulsar, especialmente en este colectivo, las competencias cívico-ciudadanas que les hagan sentirse partícipes de la construcción y el progreso de la sociedad en que están insertos, siendo ciudadanos críticos y responsables.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Este artículo, es fruto de investigaciones realizadas con subvención externa tal como se ha mencionado. Una de ellas pretende promover la inclusión social y laboral de los inmigrantes a través de la educación superior. La otra, diagnosticar las actitudes y valores democráticos en los universitarios y la percepción que tienen sobre la inclusión social de la población foránea. Se aspira, a que los resultados obtenidos sirvan de pauta para diseñar las líneas básicas que impulsen la educación para una ciudadanía más abierta y plural en orden a promover una universidad inclusiva.

Entre las cuestiones formuladas se encuentran: ¿Cómo construir una ciudadanía responsable en una sociedad intercultural? ¿Cuál es el perfil del inmigrante universitario? ¿Cuáles son las actitudes, percepciones sociopolíticas y valores democráticos que caracterizan a los jóvenes universitarios? ¿Qué dificultades encuentra la población juvenil inmigrante para su inserción tanto en la sociedad como en la vida universitaria? ¿Cómo perciben los jóvenes autóctonos a la población inmigrante? y ¿Qué entienden por buen

ciudadano? En suma, nos preguntamos ¿Qué líneas de acción educativa contribuirán a que la educación superior sea promotora de inclusión social?

A partir de estos interrogantes se ha planteado el siguiente problema: ¿En qué medida los universitarios inmigrantes y autóctonos, desarrollan actitudes y valores democráticos respetuosos con la diversidad y promotores de una ciudadanía responsable?

En orden a dar respuesta al problema planteado, la finalidad de este trabajo, consiste en identificar los puntos diana que contribuyen a construir una ciudadanía activa, estableciendo las características que definen al buen ciudadano y, de este modo, obtener una información sólida para diseñar medidas educativas que propicien una educación superior inclusiva. Como elemento singular de diversidad, se presta especial atención a los jóvenes inmigrantes universitarios y a su inserción en la sociedad.

De acuerdo con la finalidad expresada se establecen como objetivos específicos los siguientes:

- Identificar los rasgos principales que caracterizan a los inmigrantes universitarios,
- Elaborar un diagnóstico sobre las actitudes y valores democráticos de los universitarios,
- Analizar la percepción sobre la inclusión social de los jóvenes inmigrantes y autóctonos,
- Definir qué entienden los jóvenes por buen ciudadano y los rasgos que lo caracterizan,
- Aportar directrices educativas que contribuyan a promover una ciudadanía intercultural promotora de inclusión social

La aproximación a nuestro objeto de estudio, dada su complejidad, requiere utilizar una metodología múltiple y diversa —cualitativa y cuantitativa—, con el fin de describir, comprender y explicar las variables que se deducen de los objetivos formulados. Las investigaciones en las que nos apoyamos son de naturaleza descriptiva, correlacional, no experimental y prescriptiva. Tratan, no sólo de reconocer la realidad, sino también desde una vertiente educativa, intervenir sobre la misma para mejorarla.

De acuerdo con los objetivos específicos perseguidos se han seleccionado las siguientes dimensiones o variables de los jóvenes universitarios que

se operativizan en: *Personal y académica* —perfil, aspiraciones de los inmigrantes y causas de abandono/éxito académico—; *Contextual y social* —motivos para emigrar, entorno familiar y relaciones con compañeros de otras culturas—; *Percepciones sobre la inclusión social* —motivos que la favorecen y dificultan e integración en la Universidad—; *Opinión sobre el funcionamiento de las instituciones socio-políticas* y, por último *Ciudadanía activa* —actitudes y valores democráticos y rasgos que definen al buen ciudadano—. Las dimensiones mencionadas servirán para alcanzar la finalidad principal de este trabajo y elaborar propuestas.

Como instrumentos de recogida de información, se elaboraron cuestionarios de opinión, entrevistas semiestructuradas y una escala de actitudes tipo Licker. Igualmente, se llevaron a la práctica cinco grupos de discusión en diferentes áreas geográficas, carreras y cursos con el fin de recoger distintas sensibilidades sobre el tema que nos ocupa. En todo momento, se ha intentado minimizar la deseabilidad social.

Las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados se han calculado a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach. Los resultados arrojaron un coeficiente de 0,857 para el cuestionario y de 0,849 para la escala. En cuanto a la validez, se recurrió a la consulta de expertos, validez de contenido, por considerarla la más adecuada. Se contó con la colaboración, en una ocasión de catorce expertos de distintas universidades y en otra de veintisiete, en su mayoría especialistas en metodología de investigación. Se realizó, en ambos casos, una aplicación previa de los instrumentos pilotos con el fin de comprobar la idoneidad de sus características técnicas. Las entrevistas semiestructuradas constaban de cuestiones abiertas, a fin de completar la información aportada por los datos cuantitativos. Se calculó su validez y fiabilidad a través de la triangulación y del contraste intersubjetivo. La población o universo está formada por jóvenes inmigrantes y autóctonos que cursan una carrera universitaria en el estado español, bien en la modalidad presencial o a distancia. Para determinar el tamaño de la muestra, en ambas investigaciones, se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 0,5. La muestra total, en una de las investigaciones, estuvo formada por 453 sujetos de un total de 29.636 (inmigrantes universitarios en el curso 2008-2009) y tiene carácter representativo. En la otra investigación, la muestra constituida por universitarios inmigrantes y autóctonos, ascendió a 2066 y es igualmente representativa.

Se utilizaron diversas técnicas de análisis de datos para alcanzar los objetivos propuestos. Para el tratamiento de la información cuantitativa se empleó el paquete informático SPSS, realizándose análisis descriptivos, inferenciales y multivariados. Para el enfoque cualitativo, se empleó el programa ATLAS.TI, cuyo proceso de análisis se desarrolla en dos fases: textual y conceptual, estrechamente interconectadas.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La información recogida se estructura de acuerdo con los objetivos y variables planteadas. Presenta los resultados más significativos de las dos investigaciones mencionadas. Las respuestas obtenidas se interpretan combinando los datos cuantitativos con los cualitativos, a fin de ofrecer una visión más completa de la realidad.

El perfil general del inmigrante universitario se ha elaborado prioritariamente a partir de los datos extraídos del cuestionario. Se recogen, seguidamente, las dimensiones más relevantes:

- *Dimensión personal*: La población que emigra se caracteriza por su juventud y sus rasgos personales coinciden, en gran medida, con los del universitario autóctono. Predomina el sector joven, entre 20 y 30 años, que asciende al 41,18%. La representación de las mujeres es marcadamente más acusada (71,3%). Al tener más barreras que superar, los estudios aparecen como una vía de promoción sociolaboral y de empoderamiento.
- *Dimensión académica*: Este colectivo se encuentra fuertemente motivado al inclinarse por estudios de larga duración: el 53,1%, lo hace en Grados e incluso un reducido número se inscribe en Postgrados (8,9%). Manifiestan deseos de seguir aprendiendo y obtener mayor cualificación académica, dado que el 42%, ya habían cursado y/o iniciado estudios universitarios en su país. Una cifra menor lo efectúa para legalizar el título de origen (19,6%).
- *Abandono/éxito académico*: Muchos se ven obligados a abandonar sus estudios, a pesar de mantener expectativas elevadas, debido a causas exógenas y endógenas. Entre las primeras, los problemas personales, familiares y laborales, así como conciliar estudio-trabajo lleva, al 40%, a desertar con la consiguiente frustración al no alcanzar sus expectativas. Muy distinta es la situación de la población autóctona que en un 67,4% declara dedicarse exclusivamente al estudio, lo que constituye un elemento diferencial singular. Respecto a las de naturaleza endógena resaltan las asociadas a sentimientos de soledad, cansancio, frustración y ansiedad ante lo desconocido y el agobio que conlleva aprobar un determinado número de créditos para permanecer en el país. La superación de las barreras indicadas favorecerá el éxito académico, por lo que las acciones educativas deberán orientarse en esta línea.

- *Dimensión contextual y social*: Los motivos que les llevan a emigrar están relacionados con la mejora de la calidad de vida a través de la promoción cultural y sociolaboral, registrándose escasas diferencias por sexo. Los inmigrantes valoran los estudios universitarios, pues son conscientes que, a mayor nivel de formación, suele corresponder mejores oportunidades profesionales. Los resultados de la investigación han puesto de relieve que se ha producido un ascenso intergeneracional en dicho colectivo: el porcentaje de los hijos con estudios superiores es más del doble que el de sus padres (el 44,2% frente al 23,4% del padre y del 17,2% de la madre). Conviene subrayar que no se detectan conflictos de convivencia relevantes. El inmigrante manifiesta que se siente bien en la sociedad de acogida e integrado en la Universidad. Por otro lado, la población de origen no declara animadversión alguna, por el contrario los valora positivamente, mostrándose abierta y tolerante.
- *Percepciones sobre inclusión social*: La población extranjera declara que los estudios constituyen una fuente de inclusión social. Ésta se encuentra también asociada a requisitos como acceder legalmente al país (43%), conocer el idioma (40%) y disponer de trabajo (52%). A este último factor se le concede especial importancia, ratificando así los resultados de la investigación realizada por Etxeberria y otros (2009, 105) sobre «Empleabilidad y formación de inmigrantes» en la que considera el empleo como una de las claves más importantes para la integración.

Apreciación similar expresan los jóvenes autóctonos que prefieren que dicho colectivo se integre socialmente, aunque se registran diferencias según la edad. Los más mayores destacan la importancia de disponer de un puesto de trabajo, mientras que los más jóvenes valoran más el conocimiento del idioma. Como factores que dificultan la integración, cabe mencionar por orden de importancia: los problemas para encontrar trabajo, un lugar de residencia y cumplir las exigencias legales. Relacionado con los aspectos anteriores se encuentra la construcción de la identidad ciudadana. En este sentido, una gran mayoría de jóvenes autóctonos consideran que la afluencia masiva de inmigrantes puede llegar a ser un elemento obstaculizador, aspecto que invita a reflexionar desde una vertiente educativa.

Al tratarse de inmigrantes universitarios se consideró conveniente recabar información sobre los aspectos que más les ayuda o dificulta en su proceso de inserción universitaria. Esta información se ha obtenido a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Sus resultados se plasman en la siguiente red:

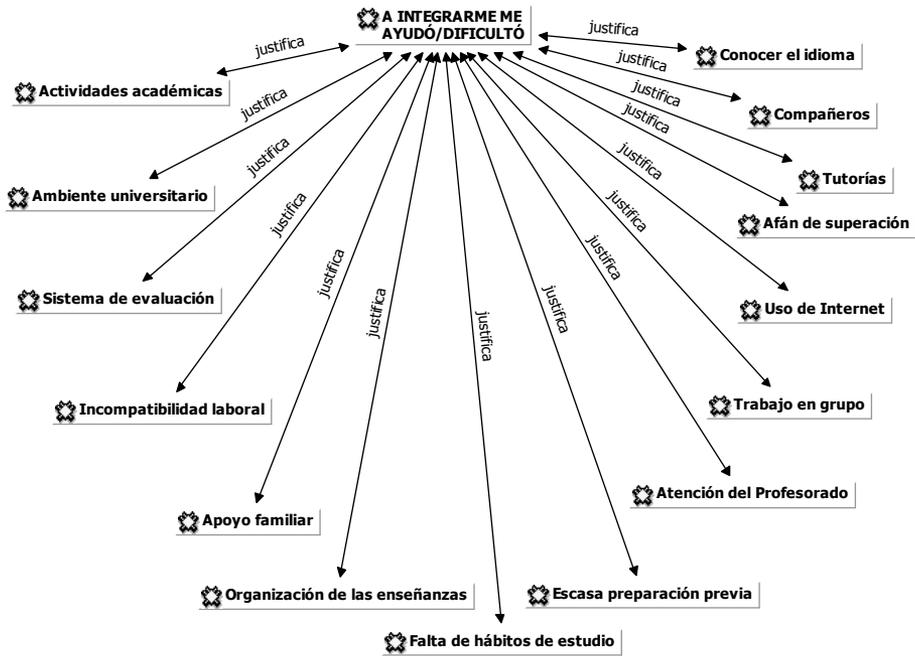


Gráfico 1. Integración en la Universidad

El estudio de la información anterior revela dos grandes bloques: los aspectos que favorecen la integración y aquéllos que la dificultan. Dentro de los primeros aparecen: *elementos del currículum* (organización de las enseñanzas, la atención del profesorado, el ambiente universitario y el uso de Internet); *metodología* (tutorías, sistema de evaluación; trabajo en grupo y actividades académicas y culturales) y, por último, *aspectos personales* (afán de superación, conocimiento del idioma, relación con los compañeros y apoyo familiar). El segundo, determina aquellas carencias que obstaculizan dicho proceso. Como más significativas se han identificado: la falta de hábitos de estudio, la incompatibilidad laboral y la escasa preparación previa. Para paliar estas carencias, los centros universitarios deberían diseñar planes de acogida que prestarán atención al desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, así como diseñar cursos introductorios de nivelación y adaptación.

- *Opinión sobre el funcionamiento de las instituciones socio-políticas:* A pesar del escepticismo existente entre la población juvenil, sobre el funcionamiento general de las instituciones socio-políticas, un número elevado de los encuestados, el 75%, declara su confianza en

el sistema, al afirmar que si algo no funciona es mejor denunciarlo a las autoridades que mantenerse pasivos. En esta misma línea, sostienen en un 72%, que la crítica al gobierno es beneficiosa puesto que puede contribuir a mejorar su tarea.

Esta población se muestra sensible a la ecología y al compromiso social. Las asociaciones más valoradas son las que se dedican a dichos fines: naturaleza, deporte, tiempo libre, inadaptados y a irradiar problemas sociales de marginación y exclusión, así como las que ofrecen asesoramiento jurídico y laboral a los inmigrantes. Ahora bien, esta alta valoración, no llega a plasmarse en un compromiso personal activo, lo que pone de manifiesto, nuevamente, una falta de coherencia. De acuerdo con estudios anteriores, se constata, una vez más, la evolución de una visión más positiva hacia otra más crítica e incluso desconfiada sobre el funcionamiento de las instituciones.

- *Ciudadanía activa: actitudes y valores democráticos*: Entre los rasgos a tener en cuenta para diagnosticar las actitudes y valores democráticos vinculados a una ciudadanía activa, se han elegido tres aspectos básicos: *gobierno, participación y democracia*. Los datos se han recogido a través de una escala tipo Likert
- *Gobierno*: un porcentaje muy alto (85%) considera que al gobierno le debería interesar mucho más lo que los ciudadanos opinan sobre las leyes nuevas. Reclaman mayor participación y demandan cauces concretos para expresarla, pues no se sienten suficientemente representados, siendo más críticos con el gobierno estatal que con el local al sentirlo más cercano al ciudadano.
- Los jóvenes de mayor edad perciben al gobierno alejado de sus intereses, inquietudes y preocupaciones que no ven reflejadas en las directrices políticas. Una cuestión preocupante es que se aprecia un gran desconocimiento del funcionamiento de las instituciones públicas, pues ignoran su misión y no manifiestan interés por comprender la función que desempeñan. Su apreciación es cada vez más crítica e incluso escéptica.
- *Participación*: a su entender, los partidos políticos no la propician, sin embargo contribuyen a asegurar la libertad de expresión. Esta percepción negativa se refleja principalmente en una escasa afiliación a los sindicatos y partidos políticos, así como a no ejercer el derecho al voto. Igualmente, piensan que no desempeñan un servicio

directo a los ciudadanos y además, su funcionamiento interno, no lo consideran democrático.

- Democracia: para los jóvenes las actitudes democráticas constituyen un valor fuertemente arraigado. Se declaran pacifistas, rechazan todo tipo de discriminación y la guerra. Piensan siempre que se pueden buscar la alternativa del diálogo para lograr el entendimiento mutuo. Al mismo tiempo, defienden la igualdad de derechos de los diferentes grupos sociales al considerar que todos tienen las mismas responsabilidades, obligaciones y libertades. Defienden la naturaleza, la igualdad entre sexos, el sistema de elecciones democráticas, el sentido de la eficacia política y el espíritu crítico. En este marco se inserta su interés por una equitativa distribución de bienes y por la cooperación internacional.
- *El buen ciudadano*: De acuerdo con la información obtenida, los universitarios definen al buen ciudadano por los rasgos que se muestran en el siguiente gráfico:

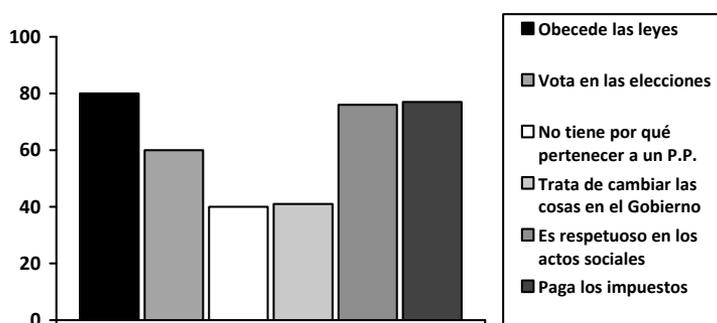


Gráfico 2. El buen ciudadano

A raíz de estos datos se pueden dibujar tres grandes categorías. *Cumplir las normas cívico-ciudadanas* aparece como el aspecto más valorado dado que engloba: obedecer las leyes (80%), pagar impuestos (77%) y respetar las reglas sociales (76%), que alcanzan porcentajes muy elevados. Una segunda categoría hace alusión al ejercicio del derecho al voto que ocupa un rango menor (60%), si bien superior a la media. La última hace referencia al hecho de que los jóvenes no consideran necesario pertenecer a un partido político, asociación o sindicato (40%) para considerarse un buen ciudadano, si bien el hecho de tratar de cambiar

las cosas en el gobierno (41%), aparece como un indicador al que le prestan interés.

De la información obtenida se desprende que no es posible determinar un único perfil de buen ciudadano, se dibujan, más bien, tres perfiles diferenciales con algunos rasgos compartidos:

- El denominado «*políticamente activo*» se caracteriza por su pertenencia a un partido político, sindicato o asociación, al tiempo que por votar en las elecciones y animar a otros a que lo hagan.
- El «*buen ciudadano no político*» valora las dimensiones de la vida privada, la lealtad familiar, la buena educación y la actitud de respeto a las normas sociales. Se le puede calificar de ciudadano leal y cortés,
- El «*no comprometido*», es aquel que cumple con sus deberes cívicos, pero sin llegar a implicarse afiliándose a partidos políticos, ni a sindicatos de los que no tienen buena imagen. Por lo tanto, se constata una cierta disonancia entre lo que estima y su comportamiento, puesto que tiene en alta consideración los valores democráticos y la participación cívico-política pero no se compromete en acciones concretas. Esta figura es con la que más se identifican los jóvenes.

La literatura ha puesto de relieve que los rasgos básicos de la ciudadanía se asocian a: la pertenencia a una determinada comunidad, al cumplimiento de derechos y deberes y a la participación en la vida pública (Beas, 2009). Estos tres elementos se reflejan en gran medida en los resultados obtenidos en esta investigación, si bien, los jóvenes aportan ciertos matices sobre la necesidad de participar en la vida pública para ser considerado buen ciudadano.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se destacan las principales conclusiones, intentando responder a los objetivos planteados.

- *La Universidad* es, en parte, reflejo de la sociedad; en ella participan alumnos de diferentes razas y culturas. Contribuye a la cohesión social y a la participación activa de los ciudadanos en la vida pública, al incorporar la diversidad cultural dentro de su organización. Se la considera promotora de inclusión social.

- *La educación para una ciudadanía* es indispensable en una sociedad pluricultural. Tiene por finalidad desarrollar competencias que propicien una integración activa, responsable y crítica en la comunidad. Constituye un eje fundamental para el desarrollo de sociedades más tolerantes y solidarias.
- *La ciudadanía inclusiva* fomenta el respeto y la comprensión de las diferencias, estimulando la comunicación y el diálogo intercultural.
- *Perfil del universitario inmigrante*: Es muy similar al autóctono si bien presenta rasgos diferenciales. Entre los comunes se hallan: no tener problemas de convivencia, ni actitudes xenófobas, aunque muestren rechazo por los grupos radicales. Como rasgos diferenciales cabe mencionar que una gran mayoría de inmigrantes necesita, para sobrevivir, conciliar el estudio con el trabajo. Valoran más el obtener una titulación europea por el prestigio social que se le otorga en su país. El hecho de que un mayor número de mujeres que de varones realice estudios superiores pone de relieve la contribución de la Universidad a la equidad e inclusión social.
- *Inserción social*: El acceso legal al país, el idioma y disponer de un trabajo son los requisitos esenciales que favorecen la integración.
- *Actitudes y valores democráticos*: Parecen bien consolidados y asentados en los jóvenes. Asumen los derechos humanos y la igualdad de género, se proclaman pacifistas y antiautoritarios, sensibles a los valores de la naturaleza y del deporte. Igualmente, se muestran dialogantes, tolerantes, solidarios y prefieren el sistema de gobierno democrático y una equitativa distribución de bienes. No es de extrañar, por lo tanto, que las asociaciones más valoradas sean las que se orienten hacia irradiar problemas sociales de marginación y exclusión.
- *Valoración de las instituciones*: Se registran situaciones contradictorias. Por un lado, este colectivo se muestra escéptico ante el funcionamiento de las instituciones, desarrollando un alto sentido crítico. Denuncian que no existen suficientes cauces de participación para hacer llegar sus propuestas, sin embargo, desconocen el funcionamiento de las mismas. Ahora bien, dicha denuncia, no se traduce en un compromiso activo de carácter cívico, social y político, produciéndose cierta incoherencia. Las actitudes que se constatan en este trabajo, en relación con investigaciones anteriores, reflejan que se está pasando de una visión más positiva y armónica

a una más crítica e incluso desconfiada, sobre el funcionamiento del sistema democrático.

— *Perfil del buen ciudadano*: Los jóvenes valoran al ciudadano no comprometido. No consideran necesario implicarse políticamente pero sí cumplir sus obligaciones cívicas. También, perfilan las cualidades facilitadoras de la convivencia, que debe reunir un «buen ciudadano»:

- Aceptación del pluralismo y de la diversidad
- Respeto y tolerancia,
- Empleo del diálogo como enriquecimiento mutuo y como solución de conflictos por la vía del consenso,
- Respeto a la identidad de cada persona, pueblo y cultura,
- Compromiso con el bien común y
- Desarrollo de actitudes de cooperación y participación solidaria.

En suma, el estudio viene a ratificar que la educación superior constituye un escenario adecuado para formar ciudadanos libres y responsables lo que resulta más complejo en sociedades multiculturales. No debe guiarse únicamente por el principio de igualdad de oportunidades, sino más bien promover la equidad social

A la vista de los resultados obtenidos, se formulan las siguientes propuestas a fin de impulsar una educación superior inclusiva, para lo cual ésta debe contar con:

- *Políticas y planes de acción participativos* que impliquen a la comunidad universitaria y tengan presentes los valores de la diversidad y la equidad, al tiempo que presten atención a los problemas provocados por las diferencias sociales y culturales. Han de contemplar programas de acogida de alumnos extranjeros con mecanismos de inserción, cursos de adaptación y de desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, así como espacios de diálogo y de conocimiento mutuo.
- *Profesorado sensible a la diversidad*. Desempeña una función singular para construir una universidad inclusiva.

- *Una oferta de educación superior a distancia*, adaptada a las necesidades de los estudiantes que les permita conciliar estudio, trabajo y obligaciones personales y familiares.
- *Actividades artísticas, deportivas y solidarias*, diseñadas por los propios estudiantes para favorecer la participación de los alumnos procedentes de distintas culturas, así como el trabajo colaborativo, cooperativo y la tutoría entre iguales.
- *Centros de recursos educativos* de carácter metodológico y de asesoramiento para apoyar el diseño de materiales, medios y plataformas para la formación e intercambio de conocimientos y experiencias relativas a la educación intercultural.
- *Ayudas al estudio* tales como becas, préstamos, exenciones, cupos y matriculas diferenciales según nivel de ingresos.
- *Investigación e innovación* didáctico-metodológica que posibilite la inclusión sociocultural del alumnado inmigrante.

Las propuestas anteriores se sustentan en la riqueza que aporta la diversidad cultural para superar la dicotomía entre cultura autóctona y cultura inmigrante. La Universidad, como lugar privilegiado para la expresión y el desarrollo del conocimiento, tiene la responsabilidad de impulsar una educación de calidad para todos de carácter inclusivo. Ésta debe basarse en los valores que impregnan los derechos humanos y favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

NOTAS

- 1 «*Hacia una universidad inclusiva. Medidas de apoyo al alumnado inmigrante*» Ministerio de Ciencia e Innovación 2009 (Programa de Estudios y Análisis. N° Ref. EA-2008-0030). IP: Pérez Serrano, G.. Equipo: García Llamas, J.L., Lebrero Baena, M^aP., Pérez Serrano, M., Quicios, P. y Sarrate Capdevila, M^aL.
- «*Valores y actitudes democráticos de los jóvenes*» (2003): IP: Pérez Serrano, G.. Equipo: Cardenas, R., Lopez Noguero, F. Mateos, F. y Pérez Guzman, MV. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Ondina, M^a T. (Coord) (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión, en VV.AA. *El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona: Univ. Pública de Navarra, 21-32.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. «Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo Cedex. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf (consulta: 2011, 6 de octubre).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Etxeberria, F. y otros (2009). Empleabilidad y formación de inmigrantes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 105-115.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 16, 119-134.
- Joppke, C. (2009). The inevitable lightning of citizenship en R. Zapatero-Barrero (ed.). *Citizenship policies in the age of diversity. Europe at the crossroads*. Barcelona: CIDOB.
- ads. Barcelona: CIDOB Foundation. pp. 37-52.
- Pérez de Cuéllar, J. (2001). *Diversidad e Interculturalidad*. París: UNESCO.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso. 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en. <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2011-datos-cifras.pdf?documentId=0901e72b80853a2f> [consulta 2011: 27 septiembre].
- Unión Europea (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas C-384/1 del 18/2/2000. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf [consulta: 2011, 6 de octubre].
- Unión Europea (2006). *Programa Europa con los ciudadanos 2007-20013*. Bruselas. Disponible en: <http://www.mcu.es/cooperacion/CE/Internacional/Ciudadania.html> [consulta: 2011, 8 de octubre].
- Velasco, J.C. (2006). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. *Isegoría*, 33, 191-206
- Zapata-Barrero, R. (ed.) (2009). *Citizenship policies in the age of diversity. Europe at the crossroads*. Barcelona: CIDOB.

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, Ciudadanía, Inmigración, Jóvenes, Educación, Inclusión social

KEY WORDS

Cultural diversity, Citizenship, Immigration, Young people, Education, Social inclusion

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Gloria Pérez Serrano, Catedrática de Pedagogía Social de la UNED. Técnica Superior de Investigación Educativa del CIDE. Premio del Consejo Mundial de Educación. Directora de «Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria». Ha dirigido varios Proyectos de Investigación sobre Diversidad cultural e inclusión social. Cuenta con publicaciones en el ámbito de la Educación Social, la Interculturalidad y la Metodología de Investigación Cualitativa. Coordinadora del Grupo de Investigación «Intervención socioeducativa» (Gi17).

M^a Luisa Sarrate Capdevila, Realizó estudios de Maître ès Arts y Licènce ès Arts en París y es Profesora Titular de la UNED. Ha recibido los Premios de Investigación en Ciencias Sociales sobre «Diversidad cultural e inclusión social» y de Investigación del Colegio de Licenciados y Doctores. Entre sus publicaciones e investigaciones se encuentran: la universidad inclusiva, la educación de personas adultas, y la animación sociocultural. Es miembro del Grupo de Investigación «Intervención socioeducativa» (Gi17).

Dirección de las autoras: Facultad de Educación. UNED
C/Juan del Rosal, 14 - 28040 - Madrid
E-mail: gloriaperez@edu.uned.es
msarrate@edu.uned.es

Fecha Recepción del Artículo: 15. Enero. 2012
Fecha Revisión del Artículo: 17. Mayo. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 21. Junio. 2012
Fecha Revisión para Publicación: 20. Agosto. 2012

5

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

(THE RIGHT TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN LATIN AMERICA)

Ana Ancheta Arrabal y Luis Miguel Lázaro
Universidad de Valencia

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.719

RESUMEN

Estudiamos aquí algunos de los factores que ayudan a comprender la situación actual del primero de los objetivos de la Educación para Todos en América Latina. Así, planteamos un marco que delimita la realidad socio-histórica de la región en lo que respecta al bienestar y la exclusión social como elementos que condicionan los procesos de desarrollo para, después, atender al progreso y situación de expansión de la educación y atención de la primera infancia, especialmente para los grupos más vulnerables de las sociedades latinoamericanas. Finalmente, analizamos las medidas y acciones planteadas para intentar hacer posible el derecho a una educación y atención de calidad y equidad para la primera infancia.

ABSTRACT

In this work we study the factors that help to understand the state of the first aim of the «Education For All» framework in Latin America. Therefore, the paper builds on the societal and historical structure of the region concerning elements such as the well-being and social exclusion which bias its development. From this view, we attend to the progress and expansion of the early childhood education and care (ECEC) provision throughout Latin American societies, particularly for vulnerable groups. Finally, we include an analysis on the settled measures and actions in support of the right to ECEC, both in terms of the quality and equality implications in this field.

En la actualidad, la educación y atención de la primera infancia (EAPI en adelante) constituyen una prioridad en la agenda político-educativa en buena parte de los países del mundo, tanto por su función social como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento. Desde esa perspectiva, analizar la orientación que se va asumiendo en América Latina en cuanto a expansión y organización de la provisión de la educación en el nivel inicial, puede resultar útil para identificar las tendencias subyacentes en un proceso que ha llevado a que, de todo el mundo en desarrollo, sea la región en la que se ha alcanzado el porcentaje más elevado de escolarización en el nivel preescolar (UNESCO, 2008). Logrado, no obstante, en un contexto determinado por problemas como la desigualdad y la exclusión social.

1. EL BIENESTAR DE LAS FAMILIAS LATINOAMERICANAS Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Las históricas desigualdades aún hoy vigentes en América Latina en términos de oportunidades de las familias en el acceso a recursos que posibilitan un nivel de bienestar aceptable, junto a la actual crisis global que incrementa progresivamente los niveles de vulnerabilidad económica y social, fijan los desafíos pendientes de un futuro incierto que delimita unas condiciones de vida de la población infantil en la región fuertemente divergentes con la enunciada voluntad política de los distintos países para avanzar hacia el pleno cumplimiento de los derechos de los niños. A este respecto, los datos son bien claros. En 2008 un 33% de la población se encontraba en situación de pobreza y cerca del 13% vivía en hogares con ingresos inferiores a los necesarios para satisfacer las necesidades alimentarias básicas (CEPAL, 2009, 8). Un escenario donde los niños latinoamericanos sufren especialmente, pues el 17,9% de los mismos se encontraba en 2007 en situación de pobreza extrema, es decir, algo más de 32 millones de niños (Espindola y Rico, 2010). En América Latina, además, el nivel de bienestar que permite crear las condiciones para asegurar el acceso universal a una educación de calidad queda determinado por el modo en que las familias articulan sus recursos con las oportunidades que ofrecen los mercados de trabajo en cada contexto y como se relacionan con dichas esferas proveedoras. La comprensión de este hecho subyace en dos aspectos básicos, el primero es el debilitamiento de la garantía de protección social debido a las reformas estructurales implementadas desde los años 70 y traducidas en una reducción de la capacidad de los Estados para ofrecer protección y recursos a las familias (Ottone, 2008). El segundo es esa desigualdad en las relaciones de las familias con las estructuras de oportunidades y de acceso a niveles de bienestar mínimos, pues en estos países el mercado laboral es restringido, segmentado y competitivo (SI-TEAL, 2007). Así, en tanto no se redefinan las responsabilidades implícitas en el pacto educativo entre Estado, sociedad civil y familias, ni se revise el modo

de circulación y acceso a los recursos necesarios que posibilitan trayectorias educativas estables y exitosas, la meta de una educación de calidad para todos dependerá en buena medida de cómo se configuran en cada sociedad dichas oportunidades de acceso para que las familias puedan construir y mantener niveles de bienestar aceptables (CEPAL, 2007).

En la actualidad, la población infantil entre 0 y 5 años de edad representa cerca del 11% del total de la región, pero con una clara la tendencia a la reducción de la presión y el peso total de este sector poblacional, trazando un horizonte demográfico futuro que debería implicar una mejora en la calidad de las acciones orientadas a garantizar el pleno cumplimiento de sus derechos. A este respecto, los grandes beneficios derivados de la inversión en programas orientados a los niños pequeños, en cuanto a sus habilidades para contribuir al desarrollo, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda la vida, evidencian que es determinante la EAPI, particularmente para familias en situación de marginalidad por su enorme potencial para compensar las carencias de los hogares y contribuir sustantivamente a romper el círculo reproductivo de la pobreza (Brundtland, 2007; UNESCO/PRELAC, 2012).

Desde una perspectiva democrática y comprometida con los derechos de los más pequeños, la calidad y la equidad resultan dos conceptos y dos procesos inseparables. Si bien, desafortunadamente, este binomio dista mucho de una realidad donde la pobreza extrema o la exclusión social, los conflictos armados y el trabajo infantil son expresiones evidentes de la violación efectiva de los derechos de los niños (SITEAL, 2007, Lázaro, 2011). Dentro de este contexto, lo realmente preocupante es que, con toda probabilidad, estos colectivos más vulnerables y desamparados lo seguirán siendo debido a su exclusión a través de mecanismos distintos como el bajo nivel educativo y social con que cuentan aquellos con menos recursos para movilizar (Gacitúa y Davis, 2000). Además, la estratificación social se reproduce en el sistema educativo, debilitando su capacidad para igualar las oportunidades, actuando como mecanismo de diferenciación social (SITEAL, 2007). De este modo, difícilmente se puede avanzar hacia el pleno cumplimiento de los derechos de la infancia si no se realiza un esfuerzo para desarrollar instituciones y mecanismos de promoción, seguimiento, control, participación y denuncia adecuados.

2. LA EXPANSIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La trayectoria histórica de las políticas de EAPI en América Latina es muy breve en comparación con el crecimiento y la expansión que ha expe-

rimentado la provisión de servicios destinados a las mismas. En buena medida porque su desarrollo fue bastante limitado y lento, dado el esfuerzo que históricamente los sistemas educativos latinoamericanos dedicaron a la universalización de la enseñanza primaria obligatoria. Todo ello dejó al nivel inicial sin una definición política, institucional ni pedagógica hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX (Diker, 2001) en la que los Estados definieran como una prioridad política el desarrollo de instituciones educativas específicamente destinadas a la primera infancia. Aparentemente, los países con mayor tradición histórica en la provisión y atención institucional de esta etapa son aquellos que han desarrollado mayores acciones legislativas y políticas para atender a los grupos vulnerables (Blanco y Umayahara, 2004). Así, desde el punto de vista de la regulación legal del nivel educativo inicial, encontramos un primer grupo de países en los que ya antes de 1990 existía legislación (SITEAL, 2009) centrada en la preescolar, con carácter de obligatoria en Panamá (1945 y 1995) y Venezuela (1980 y 1999). Y un segundo grupo en el que no era obligatoria en sus inicios pero sí se contemplaba en su oferta por leyes Orgánicas de Educación: Costa Rica (1957, 1958, 1992, 1996 y 2001); Cuba (1961, 1980 y 1984); Honduras (1966); y Ecuador (1983, 1992, 1999, 2000 y 2003). A ellos hay que añadir el grupo de naciones que desde los años noventa (UNESCO, 2007), van haciendo obligatoria la preescolar, mayoritariamente desde los 5 años: Argentina (1993); Colombia (1994); Costa Rica (1997); México (2002); y República Dominicana (1996). Desde los 4 años: El Salvador (1990); Panamá (1995); y Venezuela (1999). Y desde los 3 años: Perú (2004).

Paulatinamente, se registra en distintos países de la región una expansión de la oferta de instituciones infantiles hacia las décadas sesenta y setenta que la EAPI comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales (Vargas-Barón, 2006) bajo su reconocimiento como «el primer nivel del sistema educativo» y su diferenciación respecto a las características del nivel primario. No obstante, ante la ausencia inicial de políticas estatales que impulsaran la expansión de estos servicios y el establecimiento unificado de criterios y mecanismos de seguimiento, el desarrollo histórico del nivel muestra como rasgo característico la diversificación de su oferta. Planteada de acuerdo a la manera de entender su función social: por un lado, unos espacios de experimentación con especificidad pedagógica, y, por otro, el carácter netamente asistencial definido por una fuerte impronta de los «cuidados de tipo médico-sanitarios frente a la preocupación por la situación de abandono de los niños ante la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la extrema pobreza en que vivían un número importante de familias» (Harf y otros, 1996, 19). Esta tensión originaria entre instituciones de atención de corte asistencial para los niños de 0 a 3 años y una propuesta más pedagógica para los niños entre 3 y 5 años (Harf, y otros, 1996; Diker, 2005) marcó una quiebra inicial que per-

vive hasta el momento, fomentado un «lento reconocimiento del derecho de avanzar desde una visión de atención bastante restringida (solo de cuidado y de alguna «estimulación» aislada) hacia una que implicara el ser parte de un trabajo pedagógico» (Peralta, 2008, 34).

Como consecuencia de la falta de equidad en la EAPI y de recursos asignados a la misma por los Gobiernos, particularmente con respecto a las edades más tempranas, proliferaron los programas no formales aumentando en los años 70 y 80 tanto en cantidad como en cobertura (Fujimoto y Peralta, 1998), claramente apoyados por UNICEF considerando la necesidad de realizar variadas alternativas de atención infantil para llegar a los niños de las zonas deprimidas como un medio para combatir los efectos de la pobreza y de la marginalidad de la niñez. De hecho, llamativamente, la tasa de desarrollo de matrícula preescolar fue mayor durante la «década perdida», y no con el cierto grado de recuperación económica en los 90, pareciendo reflejar el dinamismo de los compromisos políticos asumidos (Myers, 1995). De este modo, el crecimiento de la EAPI en América Latina siguió una línea de desarrollo algo «asistemática» y ajena a las políticas de Estado, lo que generó un panorama de propuestas e instituciones diferentes entre sí. En la práctica, la vigencia de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) desencadenó profundos cambios centrados en dos grandes ejes: la creación de un nuevo andamiaje normativo reflejo de los compromisos asumidos al ratificar el texto regulando las obligaciones de los Estados; y la promoción de un conjunto de políticas orientadas a hacer efectivos los derechos de la infancia (SITEAL, 2007). Pero la EAPI aún no recibía la prioridad necesaria dado que se seguía destacando la niñez en su conjunto, sin particularizar en la primera infancia, o en los grupos más desfavorecidos. A este propósito, será por primera vez en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos de Jomtien, en 1990, que se precise un marco de acción más detallado, previendo la intervención de la familia y la comunidad, especialmente para niños pobres, desfavorecidos o discapacitados.

Todo lo anterior resultaría en una tendencia en la mayoría de los países hacia una expansión del nivel moderada y sostenida durante la primera mitad de los años 90, sin desdeñar el hecho de que los créditos internacionales otorgados a la educación preescolar y los programas de desarrollo infantil que incluían un componente educacional aumentarían notablemente durante esos cinco años (Myers, 1995). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por «dirigir» los programas hacia esta población, todavía existía un fuerte sesgo desfavorable en su cobertura (Peralta y Fujimoto, 1998, 106). Asimismo, la segunda mitad de los años 90 resultó de suma importancia para la EAPI en América Latina ya que las reformas que se implementaron tuvieron especial repercusión en este nivel, y la suma de los programas que añadían el componente educativo, tanto formales como no

formales, dejaría claro la necesidad de prestar atención educativa a esta etapa vital del desarrollo, así como en la promulgación de otros documentos adicionales relacionados con el derecho a la educación de los grupos étnicos y lingüísticos minoritarios. En abril de 2000 el Marco de Acción de Dakar de la EPT refrendó un compromiso colectivo para actuar y revertir la situación en lo referente a la EAPI, al que le siguieron otros importantes pronunciamientos latinoamericanos como la Declaración de Panamá «La educación inicial en el siglo XXI», o posteriores como la de Morelia y la de Scarborough de 2005 (CIDI, 2005). Como resultado, los Ministros de Educación de los países miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) han revisado sistemáticamente los avances logrados y las lecciones aprendidas en el diseño y ejecución de políticas destinadas a la EAPI con respecto a dichos compromisos, generando así una Agenda Conjunta de Trabajo 2007-2009 para el logro de unos objetivos comunes (OEA, 2007)¹.

3. EL ESTADO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

En el momento actual, la EAPI en América Latina se caracteriza por un nuevo dinamismo muy prometedor fruto de distintos acuerdos y compromisos. Igualmente, un aspecto destacable de la misma en esta región es que no está monopolizada específicamente por parte de los Ministerios de Educación, lo cual posibilita el carácter integral que tiende a llevar aparejado. Los esfuerzos de los países en el desarrollo de Planes Nacionales se enmarcan dentro de procesos internos, en ocasiones muy complejos, y con plazos muy disímiles entre sí, dibujando un mapa bastante heterogéneo. A pesar de la dificultad de realizar un balance de los logros alcanzados por dichas acciones, es evidente que prevalece un clima de debate y transformación de las políticas mientras se procura adaptarlas a las exigencias del enfoque integral (SITEAL, 2009) promoviendo acciones transversales e intersectoriales con un fuerte sentido holístico de la concepción del desarrollo humano. Si bien, incluso existiendo una gran similitud en los Planes de Acción Nacionales de los diferentes países, una revisión conceptual de los documentos de las políticas de EAPI evidencia las singularidades nacionales². En cualquier caso, la realidad muestra que el hecho de contar con un diseño curricular nacional integrado y diversificado, no garantiza *per se* que se den de manera eficiente los procesos de articulación entre los diferentes niveles, ni el respeto a la diversidad y a la identidad (Fujimoto, 2009). Igualmente, a pesar de que los países tienen bien definidos las políticas, planes y acciones nacionales de EAPI, éstas no reflejan su espíritu en los programas y servicios locales y, tal y como veremos en el siguiente apartado, la situación de las niñas y los niños

más pequeños sigue siendo muy crítica y se agudiza en las familias más pobres, en el sector rural y entre las poblaciones indígenas e inmigrantes.

En todo caso, intentar un diagnóstico sobre la situación educativa de los grupos vulnerables durante la primera infancia en América Latina no resulta una tarea sencilla. Por una parte, los datos y estadísticas de la región en esta materia no siempre están disponibles y cuando lo están, a veces, no son fiables. Por otra parte, hablar de América Latina como un conjunto regional siempre tiene el riesgo de ocultar las importantes diferencias que hay en y entre los países. Las ambiciosas «Metas educativas 2021 para transformar la educación en la década de los bicentenarios» sostienen dos metas cuantitativas que interesan ahora en particular. Por una parte, aumentar la oferta de Educación Inicial de 0-6 años, consiguiendo que entre el 50 y el 100% de los niños de 3 a 6 años reciban atención educativa temprana en 2015 y el 100% la reciba en 2021, y logrando que entre el 10 y el 30% de los niños de 0 a 3 años participen en actividades educativas en 2015, y entre el 20 y el 50%, en 2021. Por otra, se propone: potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella, estableciendo como nivel de logro que entre el 30 y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tenga titulación en 2015 y que entre el 60 y el 100% disponga de ella en 2021 (Marchesi, 2009, 150). Conviene señalar que estos objetivos, tal y como sucede con la formulación de otros muy similares de la agenda educativa global, han sido precisados a pesar de la frecuente falta de sistematización, registro, control y evaluación de información y de datos comparables relativos a la situación educativa de los menores. Especialmente los pertenecientes a grupos vulnerables (de sectores sociales más pobres, zonas rurales, poblaciones indígenas o niños invisibles que carecen de identificación), pues los países no siempre revelan esta situación.

A propósito del análisis de la calidad de la EAPI, surge la necesidad de explorar el impacto relativo de los diversos factores —endógenos y exógenos— que inciden en ella, y distinguir los aspectos materiales y culturales en cada uno de ellos (Tedesco, 1983). Generalmente, la mayoría de los gobiernos reglamentan los programas recurriendo a indicadores estructurales que se pueden medir con facilidad, pero igualmente importantes —o incluso más— son otros factores como la calidad de la equidad, la receptividad, la diversidad cultural y lingüística o la situación de los niños con necesidades especiales (UNESCO, 2007). En esta línea, dada la conveniencia de garantizar unos estándares mínimos de calidad en los diversos tipos de EAPI, es oportuno señalar algunos aspectos y dificultades relevantes para evitar una desigualdad de oportunidades de base a este respecto. Uno de ellos es el hecho de que la gestión y organización de los servicios recaiga en instituciones diversas —incluyendo las áreas de Educación, de Bienestar Social y

de Familia— desde el nivel de gobierno nacional hasta el municipal. Otro factor clave en la calidad de la EAPI se relaciona con el personal docente —mayoritariamente femenino— pues, a pesar de que en la mayoría de los países se han definido contenidos curriculares específicos y se ha precisado el nivel y los trayectos de formación profesional mínima, en un buen número de casos el personal encargado no tiene ninguna cualificación específica, sobre todo en programas no formales, y sólo un 84% de los maestros de preescolar cumple con el criterio de una formación superior de secundaria, presentando una menor capacitación que sus homólogos de primaria (UNESCO, 2007). También la elevada disparidad regional en la ratio alumno/profesor, dificultando la atención individualizada que necesitan los niños pequeños o los pertenecientes a grupos vulnerables. En esta misma perspectiva, otro elemento de indudable importancia lo constituye la aprobación de la obligatoriedad del último tramo de la EAPI como una de las medidas emprendidas por los Gobiernos para resolver la situación de desatención de la infancia temprana en algunos países. Esa iniciativa, llevada a cabo en especial durante las dos últimas décadas, ha conformado un panorama actual muy diverso entre los países latinoamericanos que ya han incorporado uno o más años de educación preescolar dentro de la educación básica obligatoria. No obstante, a pesar de esta expansión en la cobertura de EAPI en la región, la calidad sigue constituyendo un motivo de preocupación y el elemento más complejo de reglamentar y evaluar de los programas, representando el principal reto de la política educativa en todos los niveles.

Considerando ahora datos significativos de los dos ámbitos de la EAPI en los que se registra una mayor cobertura y oferta de servicios: la Educación preprimaria y la Educación inicial no formal, el análisis de la cobertura de este nivel en Latinoamérica resulta complicado. Lo es en vista de la variedad de programas y de grupos de edad que cada uno de los mismos cubre y, además, es difícil de precisar porque una cantidad no determinada de niños está en establecimientos no registrados, obstaculizando fijar en qué medida se subestima la realidad (Myers, 1995). A pesar de sus inconsistencias, es necesario resaltar los avances registrados en América Latina, pues, como ya indicamos, el número de niños escolarizados en la enseñanza preprimaria ha aumentado sustancialmente en los últimos treinta años (UNESCO, 2007). Sin embargo, existe un problema grave de inequidad en cuanto a la cobertura pues siempre hay un notable desequilibrio entre la atención que se presta de los 4 a los 6 años, con una clara desatención de los menores de tres años (UNESCO-UNICEF, 2000). Asimismo, aunque más del 84% de los niños asistía al último año de EAPI (CEPAL, 2007), la cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos más altos y en los sectores urbanos. Así, la fuerte disparidad social respecto al acceso, presente en todos los países de la región, hace más que visible la desigualdad entre los diferentes grupos sociales (SITEAL, 2007). De hecho, el acceso a la EAPI se encuentra muy sesgado, respondiendo a un

patrón social y geográfico muy pronunciado, y las diferencias regionales pueden ser muy acusadas entre y dentro de los países (CEPAL, 2010). Acentuadas, además, en relación con la provisión pública y privada del sector; con un peso muy significativo a favor de esta última en los países de los Grupos 3 y 4 de la Tabla 1. En conjunto, como puede observarse en esa Tabla 1, manejando las variables más significativas para caracterizar la naturaleza de la EAPI en la región, pueden establecerse con claridad cuatro grupos de países para dar cuenta de ello. Así, al contrario de lo que en la actualidad sucede en la región en educación primaria, con un escenario muy homogéneo en el que en 2005 sólo Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua no alcanzan el 80% de escolarización, la situación de la preescolar es mucho más diversa, coexistiendo escenarios educativos muy heterogéneos incluso dentro de los propios países de la región, que, obviamente, son el resultado de la particular evolución histórica de cada uno de sus sistemas educativos, de sus tradiciones educativas, para configurar y determinar presentes diferenciados.

		ÁREA GEOGRÁFICA		CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR			TOTAL
		URBANO	RURAL	BAJO	MEDIO	ALTO	
GRUPO 1	% DE NIÑOS DE 5 AÑOS ESCOLARIZADOS	92,8	71,0	85,1	90,7	95,1	91,6
	% QUE ASISTE AL SECTOR PÚBLICO	63,4	77,5	85,1	74,5	39,1	64,0
GRUPO 2	% DE NIÑOS DE 5 AÑOS ESCOLARIZADOS	87,3	79,3	76,4	89,0	97,4	85,4
	% QUE ASISTE AL SECTOR PÚBLICO	76,0	93,7	93,5	79,6	50,4	80,0
GRUPO 3	% DE NIÑOS DE 5 AÑOS ESCOLARIZADOS	80,5	59,9	57,2	76,3	90,0	72,4
	% QUE ASISTE AL SECTOR PÚBLICO	43,9	62,8	60,7	51,2	34,9	50,0
GRUPO 4	% DE NIÑOS DE 5 AÑOS ESCOLARIZADOS	63,9	39,6	35,7	69,9	83,2	51,4
	% QUE ASISTE AL SECTOR PÚBLICO	41,5	57,3	50,6	50,9	32,3	47,8
TOTAL	% DE NIÑOS DE 5 AÑOS ESCOLARIZADOS	85,3	67,2	67,0	86,3	94,9	80,4
	% QUE ASISTE AL SECTOR PÚBLICO	70,0	84,4	86,3	74,7	45,3	73,3

Tabla 1. Porcentaje de niños de 5 años escolarizados y sector de gestión educativa al que asisten, según área geográfica, clima educativo del hogar y grupos de países3, América Latina, *circa* 2007.

Fuente: SITEAL, 2009.

De manera global, un dato muy positivo es la existencia de paridad de género en las tasas escolarización en este nivel en la mayoría de los países latinoamericanos. No obstante, es posible que una revisión más detenida de las mismas, por ejemplo, considerando la desigualdad de acceso, mostrara unos resultados menos esperanzadores (UNESCO, 2007). A este respecto, está ampliamente reconocido que las comunidades indígenas y las afro-descendientes han sido las últimas en ser incorporadas y aún siguen estando entre los sectores sociales con menor acceso a la educación, así como es persistente la pro-

funda brecha que existe entre zonas urbanas y rurales en los sistemas educativos de la región (SITEAL, 2007). Todo ello indica una menor atención institucional y participación del Estado en la provisión de servicios y programas para los niños con menores posibilidades de acceder a la EAPI, a pesar de que esta es una etapa fundamental en el desarrollo humano.

Los datos más recientes confirman las tendencias ahora señaladas. La persistencia en la desigualdad de acceso y permanencia en el nivel, determinado por el promedio de años que los niños están en el nivel pre-primario, hacen que un menor en Cuba, Uruguay o México tenga la probabilidad de permanecer el doble o hasta el triple de años en el nivel que uno viva en Bolivia o Ecuador. También en las tasas de asistencia, superiores al 90% en Guatemala, Uruguay, México, Brasil, Venezuela y Argentina e inferior al 50% en Honduras. Así como la brecha de oportunidad en función del nivel socio-económico de las familias y de su residencia en zonas urbanas o rurales. En el primer aspecto, las diferentes oportunidades de asistencia a nivel primario para los menores entre las familias de quintiles de ingreso inferior y superior son muy marcadas en Paraguay, Honduras y El Salvador; más equilibradas en Guatemala y Uruguay. Las diferencias más altas entre oportunidades de acuerdo a la zona rural o urbana se concentra en Paraguay, Chile, Perú, El Salvador; y Colombia, siendo en Guatemala donde es más equilibrada.

4. MODALIDADES DE PROVISIÓN DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y COLECTIVOS VULNERABLES EN AMÉRICA LATINA: EL RETO DE LA EQUIDAD.

Como ya hemos señalado, con la escasez de recursos y la prioridad otorgada a la educación básica, la EAPI tuvo severas restricciones en el gasto público que impidieron invertir en la expansión de los servicios con mayor intensidad, situación que fue suplida en muchos países con la inversión privada y la contribución de la sociedad civil. Como resultado hay una expansión significativa de los servicios y más cobertura donde las modalidades no escolarizadas, o no formales, han utilizado en mayor proporción la inversión del Estado sumada al aporte privado. Estas propuestas, a su vez, plantean modalidades de intervención muy diferentes a las del sistema educativo, y, en muchos casos, logran un nivel de impacto mayor al tener una vía de llegada a las familias de determinados sectores que no ha sido lograda por las propuestas formales o escolarizadas. El abanico de propuestas alternativas que proliferan a lo largo de América Latina es muy extenso, y da cuenta de una demanda y necesidad creciente de opciones que garanticen el acceso universal a alguna propuesta que atienda las necesidades educativas específicas de los pequeños y sus familias. Sin embargo, la extrema diversidad de dichas propuestas torna

muy complejo clasificarlas y evaluar su valor educativo e impacto en las diversas poblaciones según estándares de calidad. En este punto, lo heterogéneo «juega en contra» de la fortaleza de la EAPI, porque si bien esta variedad ofrece mayores posibilidades de acceso para toda la población, incluidos los sectores más vulnerables, la diferenciación sigue existiendo por la calidad desigual de dichas propuestas, porque los recursos asignados siguen siendo diferenciados, y, además, no logran superar su inicial función preventiva o paliativa. A su vez, los sectores de ingresos medios y altos acceden a propuestas alternativas complementarias a las instituciones formales, ensanchando aún más la brecha entre unos y otros.

Actualmente la vía no formal ha tomado auge, dado que permite ampliar la atención a la niñez con un menor coste que la vía institucional, alcanzando grados de incidencia creciente y resultando una deseable respuesta educativa para sectores sociales que se encuentran en una situación desfavorada. Su base filosófica fundamental radica (Fujimoto, 2000) en que se fundamentan en el trabajo responsable y creador de la comunidad y responden a necesidades sentidas y realidades concretas, brindando igualdad de oportunidades, y haciendo un uso práctico de la equidad, utilizando los principios de flexibilidad y funcionalidad de conceptos como tiempo, espacio y gestión social, con un éxito aún mayor cuando se da la participación decisiva de los padres. Como vemos en el Cuadro 1, queda patente que en un mismo país, más allá de los planes y estrategias de acción nacionales propulsados los últimos años, puede darse la existencia de varias formas organizativas de EAPI no formal. La mayoría tienen, igualmente, un sesgo en la cobertura en función de la dependencia institucional, las edades de los niños que atienden o el contexto en el que se desarrollan. No obstante, con frecuencia, se cuestionan los pro-

MODELOS	Visitas o cuidado basados en el hogar	Atención de padres y otros adultos	Programas de atención grupal	Educación Informal
ARGENTINA		Plan Nacional de Acción a favor de la Madre y el Niño	Área de Educación Inicial Primeros Años	
BOLIVIA		Centros familiares y comunitarios Programa Nacional de Atención de Niños y Niñas menores 6 años.	Centros integrales de desarrollo infantil y PROANDES (Proyecto Subregional Andino de Servicios Básicos y Políticas para la Infancia)	
BRASIL	Cunas domiciliarias y Aldeas Infantis SOS Brasil	Centros Comunitarios y Programa Familia Brasileña fortalecida por la Educación Infantil	Jardines Comunitarios PRONAICA* y PAPI (Programa de Atención a la Población Infantil)	Pastoral del Niño y Proyecto CRECHE
CHILE	PPH (Proyecto de Padres a Hijos) y Familia Educadora: Educando en los primeros años	Centros Comunitarios de Atención Preescolar, Programas para padres : Manolo y Margarita	JUNJI*, INTEGRA*, CEAMIN (Centros comunitarios de atención), (PMI) Programa de mejoramiento de la infancia, Chile Crece Contigo.	Jardín Infantil a Distancia y a Domicilio

COLOMBIA	Hogares de Bienestar PROMESA del CINDE*, FAMI y Casas Vecinales.	Jardines Comunitarios, Programas de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI),	Programas de mejora infantil y de estimulación temprana, Proyectos Costa Atlántica y Grado Cero.	Programa Niño a Niño del CINDE*
COSTA RICA	Hogares Comunitarios del Instituto Mixto de Ayuda Social	Centros de Educación y Nutrición	Centros Infantiles de Atención Integral, Centros de Desarrollo Infantil y Plan de Acción para el Desarrollo Humano, Infancia y Juventud	Círculos infantiles y ventanas en el mundo infantil
CUBA	Educa a tu Hijo	Educa a tu Hijo	Educa a tu Hijo	
ECUADOR		Programa Creciendo con Nuestros Hijos	Programa de Atención Integral a menores de 6 años "Nuestros Niños", PDI y ORI*	
EL SALVADOR	Crecer en familia y Programa "Toma mi mano"	Centros de Bienestar Infantil, y Programa "Ternura"	Centros de Desarrollo Integral Preescolar, Centro Infantil de Protección Inmediata y EDUCO	
GUATEMALA	Casas del niño	Programa Hogares Comunitarios	PAIN, Programas "Niños Refugiados del Mundo: Jardines Infantiles" y "De la mano educame"	Tías Maravillosas
HONDURAS	Centros de cuidado diurno y Hogares de Cuidado Infantil	Centros Comunitarios para la Iniciación Escolar	Centros de Educación Preescolar No Formal (CEPENF)	
MÉXICO	Proyecto "Trabajando juntos"	Centros de Atención Infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey	Proyecto Nezahualpilli, Educación Inicial No escolarizada rural e indígena, Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI)	Programa de Atención Infantil a Distancia
NICARAGUA	Casas comunales del niño	Proyecto de Prevención Social	PAININ, CEPNE y CDI*, Centros de Atención Infantil, Programa del Ministerio de Familia de asistencia a niños en edad preescolar	
PANAMÁ	Programa de Educación Inicial en el hogar	CEFACEI* Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial	CEFACEI*	Programas de radio
PARAGUAY	Hogar Educativo Comunitario	Proyecto Comunitario VY'RENDA y CEBINFA*	Escuela Viva, Programa Educativo-Pastoral de Alternativas de Atención menores 5 años	Proyectos de la Iglesia Católica
PERÚ	Sistema Nacional de	WAWA WASI, Hogar Educativo	Centros de Recursos para el Aprendizaje en la Educación Inicial CRAEI, PRONOEI,	La alegría de Jugar, Perú

Cuadro 1. Programas no formales de educación y atención de la primera infancia en américa latina.

Fuente: elaboración propia a partir de Fujimoto y Young, 2004; OEI, 2010 y SITEAL, 2009.

gramas educativos no formales a propósito de si realmente alcanzan los logros previstos del desarrollo de los niños, y de si pueden aspirar a equipararse con los que se alcanzan en la vía institucional. Otra dificultad, en el plano de la gestión y administración, es la poca atención que se les presta desde las instancias oficiales. Por último, cualquiera que sea la forma que asuma, su expansión constituye un gran desafío, ya que, como observamos en el Cuadro 1, su implantación real depende de una compleja red de instituciones locales, regionales y nacionales donde, dado el importante rol de la sociedad civil en el apoyo a comunidades específicas, urge, pues, la necesidad de una mayor colaboración intersectorial, entre diferentes instancias gubernamentales y entre éstas y las instituciones no gubernamentales.

- PRONAICA: Programa Nacional de Atención al Niño y al Adolescente.
- INTEGRA: Fundación INTEGRA con los Programas de Desarrollo Integral del Menor.
- JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- PROMESA: Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente.
- CINDE: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- FAMI: Programa Familia, Mujer e Infancia.
- CDI: Programa de Centros de Desarrollo Infantil.
- ORI: Operación Rescate Infantil.
- CEPNE: Centros de educación no escolarizada y CDI: Centros de Desarrollo Infantil.
- CEFACEI: Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial.
- CEBINFA: Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia.
- PAIGRUMA: Programa de Atención Integral en Grupo de Madres.
- PIETAF: Programas de Estimulación Temprana con base en la Familia.
- PRONOEI: Programa No Escolarizado de Educación Inicial.
- NUCOL: Ampliación de cobertura a través de los medios de comunicación local.
- FIPEI: Federación de Instituciones Populares de Educación Infantil.
- PIC: Preescolares Integrales de Calidad.
- PACOMIN: Programa Paraguaná de Atención Comunitaria a la Niñez.

Finalmente, es claro que en América Latina ha habido avances significativos en cuanto a ganar visibilidad y legitimidad para la atención y educación de la primera infancia, y que se han realizado esfuerzos significativos para modificar algunos factores que pueden condicionar de forma muy negativa la calidad de vida de la infancia y el cumplimiento de sus derechos (BID, 2007), de tal forma que se mantiene en la actualidad un compromiso gubernamental con esa orientación. Sin embargo, no se han logrado alcanzar todavía las metas institucionales propuestas, y sigue recayendo sobre las propias familias la tarea de crear las condiciones de bienestar y la motiva-

ción necesarias para sostener este esfuerzo durante toda la niñez. Algo que resulta sumamente difícil desde la marginalidad o la exclusión. Más allá de las estadísticas, la gran importancia que en los países latinoamericanos tiene para este nivel la oferta no formal, nos habla claramente de las limitaciones e insuficiencias reales de las acciones gubernamentales en la lucha contra la desigualdad, así como del papel fundamental que tiene la sociedad civil para el logro de esa meta. En este sentido, y si persisten estas tendencias, la falta de equidad para los niños más pobres y desfavorecidos, que supone a la larga pesadas diferencias en el desarrollo de las opciones de vida y riesgo de exclusión social, seguirá impidiendo el cumplimiento de la premisa básica de que la Educación y Atención de la Primera Infancia debe estar al servicio de una auténtica democratización social en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de llevar una vida plena.

NOTAS

- 1 Por su relevancia para la población infantil los siguientes: a) contar con marcos legales y normativos y esquemas de financiamiento que permitan la implementación sostenible de las políticas de primera infancia; b) aumentar, de acuerdo a las realidades de cada Estado miembro, la cobertura de atención integral de calidad a la primera infancia, con un objetivo a largo plazo de universalizar la atención integral a la primera infancia, desde el nivel maternal; c) definir e incorporar en las políticas de atención integral y educación de la primera infancia, procesos y criterios para la atención de poblaciones en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, étnicas migrantes, y con necesidades educativas especiales; y d) definir e implementar programas de atención integral que atiendan a los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades, características y contextos particulares.
- 2 Se identifican (SITEAL, 2009) tres tendencias entre los países de América Latina adoptando el enfoque integral en el diseño e implementación de políticas orientadas a primera infancia, familias y comunidades: la intersectorialidad, la participación de los distintos niveles del Estado, y el compromiso de la sociedad civil. Además, existen al menos tres modos de orientar y centrar las acciones: un primer grupo de países que se vale del criterio de focalización como subsidiario del de universalidad, otros que ponen el énfasis en el apoyo, y un tercer grupo aplica la estructura mixta de apoyos sin priorizar o enfatizar un criterio sobre otro.
- 3 La agrupación de países que SITEAL presenta ajusta variables socioeconómicas, demográficas y culturales que les confieran una cierta homogeneidad. En el Grupo 1: Argentina, Chile y Uruguay. En el Grupo 2: Brasil, México, Colombia, Costa Rica y Panamá. En el Grupo 3: Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay. Y en el Grupo 4: El Salvador, Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Guatemala. (SITEAL, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. BID. (2007). ¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina. *Ideas para el Desarrollo en las Américas* (IDEA), 14, 1-16.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Síntesis Regional de Indicadores de la Primera infancia*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Brundtland, G. H. (2007). Los nuevos actores. Conferencia magistral del Seminario. *Romper el ciclo de la pobreza: invertir en la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: http://www.iadb.org/sds/SOC/publication/publication_53_1394_s.htm [Consulta 2009, 14 de enero].
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: «Principales tendencias»* OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf> [Consulta 2009, 15 de diciembre].
- Espindola, E. y Rico, M^a. N. (2010). La pobreza infantil un desafío prioritario. *Desafíos*, 10, 4-9.
- Fujimoto, G. y Young, M. E. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13 (2),
- Fujimoto, G. (2000). Modalidades Alternativas de Atención en la Educación Infantil Temprana. Ponencia presentada en el *Seminario Mundial de Educación Parvularia o Inicial. Una Educación Infantil para el Siglo XXI*. Santiago de Chile.
- Fujimoto, G. (2001). Consensos Latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años. Primer Encuentro Estatal de Educación Inicial *La calidad en la Educación Inicial*. Monterrey, Nuevo León, México. Disponible en: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2001/ponencia_2001_gaby_fujimoto.htm#_ftn15#_ftn15 [Consulta 2010, 3 de mayo].
- Fujimoto, G. (2009). La infancia y las comunidades aborígenes en América Latina. En SITEAL. *Primera Infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. Buenos Aires: OEI/IPE-UNESCO, 34-36.
- Gacitúa, E. y Davis, S. (eds.) (2000). *Pobreza y exclusión social en América Latina y el Caribe*. FLACSO-Costa Rica, San José: Banco Mundial.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinellicelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Lázaro, L. M. (2011) La educación inicial en América Latina y los Derechos del Niño. En Dávila, P. y Maya, L. M. (comps.) *Derechos de la infancia y educación inclusive en América Latina*. Buenos Aires: Garnica/UNESCO/OEI/227-260.
- Marchesi, Á. (2009). *Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Buenos Aires: Santillana.

- Myers, R. G. (1995). *La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <http://www.preal.cl> [Consulta 2010, 8 de junio].
- OEA (2007). *Proyecto de «Compromiso Hemisférico por la Educación Inicial y la Agenda Conjunta de Trabajo 2007-2009»*. Washington. Disponible en: <http://www.sedi.oas.org/dec/Vministerial/> [Consulta 2010, 20 de enero].
- Ottone, E. (2008). Aportes del debate sobre el rol del Estado en el desarrollo de América Latina. En SITEAL. *Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Buenos Aires: OEI/IIPE-UNESCO, 32-34.
- Peralta, M. V. y Fujimoto, G. (1998). *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: OEA.
- Peralta, M. V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.
- SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*. Buenos Aires: OEI/IIPE-UNESCO.
- SITEAL (2009). *Primera Infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. Buenos Aires: OEI/IIPE-UNESCO.
- Tedesco, J. C. (1983). Modelo Pedagógico y Fracaso Escolar. *Revista de la CEPAL*, 21, Santiago de Chile: CEPAL.
- UNESCO-UNICEF (2000). *Educación en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*. Bogotá, Colombia: UNESCO-UNICEF.
- UNESCO (2007). *Rapport mondial de suivi sur l EPT 2007. Un bon depart. Éducation et protection de la petite enfance*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO.
- UNESCO/PRELAC (2012). *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPI 2012*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.
- Vargas-Barón, E. (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: Guías para la acción*. Bogotá, Colombia: CINDE.

PALABRAS CLAVE

Atención, educación, primera infancia, derechos de los niños.

KEY WORDS

Early childhood education and care, children's rights.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:

Luis Miguel Lázaro Lorente, Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación. Desde 1984 ha desempeñado en la Universidad de Valencia su tarea como docente e investigador. Es autor de numerosas publicaciones sobre historia de la educación popular en España, la educación superior en los países desarrollados y los problemas de la educación en América Latina.

Ana Ancheta Arrabal, Profesora en la Universidad de Valencia en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación por el que es Doctora con mención europea en políticas de educación y atención de la primera infancia desde la perspectiva internacional y comparada, contando con diversas publicaciones y participación en proyectos sobre dicha temática.

Dirección de los autores: Departamento de Educación Comparada e
Historia de la Educación
Avenida Blasco Ibáñez, no. 30, Tercera Planta
46010 VALENCIA
E-mail: luis.lazaro@uv.es
ana.ancheta@uv.es

Fecha Recepción del Artículo: 5. Enero. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 09. Mayo. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 15. Junio. 2011
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

6

¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE EL RAZONAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS Y EL DE LA POBLACIÓN GENERAL? LA TEORÍA DUAL DE RAZONAMIENTO Y LA TAREA DE SELECCIÓN DE WASON

(ARE THERE DIFFERENCES BETWEEN MATHEMATICS STUDENTS REASONING AND GENERAL POPULATION REASONING? DUAL PROCESS THEORY OF REASONING AND WASON SELECTION TASK)

Miguel López Astorga
Universidad de Talca (Chile)
Rodrigo Lagos Vargas
Universidad de Los Lagos (Chile)

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.720

RESUMEN

Inglis y Simpson sostienen que existen importantes diferencias entre el razonamiento de los estudiantes universitarios de Matemáticas y el de la población general, ya que, en un experimento propuesto por ellos basado en la tarea de selección en 2006, los estudiantes de Matemáticas obtuvieron mejores resultados que otros. Ellos intentaron explicar este hecho mediante la teoría dual de razonamiento, pero nosotros exponemos en este trabajo un experimento similar en el que no hallamos diferencias significativas de ejecución entre los distintos tipos de estudiantes. Por ello, concluimos que es posible que la tarea de selección no sea un ejercicio apropiado para describir la forma en que razonan los distintos estudiantes y que son necesarias más evidencias para asegurar que los estudiantes de Matemáticas razonan de un modo diferente.

ABSTRACT

Inglis and Simpson hold that there are significant differences between Mathematics university students reasoning and general population reasoning, since, in an experiment based on selection task presented by them in 2006, Mathematics students obtained better outcomes than other students. They tried to explain this fact by means of dual process theory of reasoning. We present in this paper a similar experiment. Our experiment does not show significantly different executions between Mathematics students and other students. For this reason, we conclude that it is possible that selection task is not an appropriate task for describing the different students reasoning and we need more evidences for confirming that Mathematics students reason in a different way.

INTRODUCCIÓN: LA TEORÍA DUAL DEL RAZONAMIENTO

De manera más o menos fundamentada, suele pensarse, tanto por parte de docentes como de otros profesionales, que el estudio de ciertas materias desarrolla determinadas capacidades o competencias en los alumnos. Un intento de demostración empírica de que esto efectivamente es así es el que nos presentan Inglis y Simpson (2006). Según estos autores, la población general utiliza en sus razonamientos heurísticos cuya acción no se aprecia, en un número relevante de casos, en los individuos con formación matemática. Para defender tal afirmación, se basan en un teoría ampliamente aceptada en el momento presente en el ámbito de la ciencia cognitiva: la teoría dual del razonamiento (Skemp, 1979; Evans y Over, 1996; Stanovich y West, 2000; Evans, 2003; Legrenzi, 2008; López Astorga, 2009).

La teoría dual del razonamiento se caracteriza, fundamentalmente, por la tesis de que existen dos unidades cognitivas distintas en el cerebro humano, denominadas, por la mayor parte de los autores, Sistema 1 y Sistema 2. En adelante, vamos a utilizar las expresiones S1 y S2 para referirnos a estos dos sistemas, como se hace comúnmente en la literatura de la ciencia cognitiva. El caso es que S1 se relaciona con el ámbito intuitivo y es el responsable de, entre otros factores, los heurísticos más o menos irracionales que aprendemos de la experiencia (Reyna, 2004) y que utilizamos de manera inconsciente y con gran rapidez. Por su parte, S2 designa lo que habitualmente consideramos de manera neta razonamiento, encontrándose, por tanto, vinculado con procesos mentales analíticos y reflexivos que generalmente demandan cierto tiempo al sujeto.

Un buen ejemplo para ilustrar el alcance explicativo de la teoría dual bien puede ser, según entendemos, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En las primeras fases, en las que el individuo se introduce en el nuevo idioma, necesita pensar detenidamente para construir una oración gramaticalmente correcta. Se torna precisa toda una reflexión minuciosa con el objeto de no errar en determinadas concordancias básicas propias de la lengua en particular, como pueden ser, por ejemplo, las relativas al género y al número. Desde el marco de la teoría dual, podemos interpretar que en estos primeros momentos intervienen decisivamente las capacidades analíticas relacionadas con S2. Progresivamente, el individuo se va habituando a las expresiones y las va utilizando, paulatinamente, de modo casi inconsciente, hasta llegar a un punto en que es capaz de hablar y escribir con patente fluidez en el idioma que ya ha aprendido. En estas fases finales, podemos hablar de heurísticos que el sujeto ha adquirido e interiorizado y de un uso manifiesto del ámbito intuitivo vinculado con S1.

Pero lo que nos interesa en estas páginas es que, en opinión de Inglis y Simpson (2006), se pueden observar ciertos heurísticos propios de S1 en la población general cuando se enfrenta a determinados ejercicios de razonamiento. Por el contrario, los individuos con experiencia y conocimientos en el área de las Matemáticas parecen operar cognitivamente de otra manera. Inglis y Simpson creen que puede darse una de estas dos posibilidades:

- A. La formación matemática ha alterado los heurísticos de S1 en la mente de los matemáticos y, por consiguiente, puede decirse que sus intuiciones son otras muy distintas a las de la población general.
- B. Los matemáticos manifiestan una mayor tendencia a utilizar las capacidades implicadas en S2 y a prescindir de los heurísticos presentes en S1, esto es, recurren a su razonamiento analítico, no guiándose, de este modo, por sus intuiciones, con mayor frecuencia que la población general.

Las conclusiones de Inglis y Simpson (2006) se apoyan en los resultados experimentales que pueden obtenerse en algunos ejercicios de razonamiento clásicos en el ámbito de las ciencias cognitivas y que pueden interpretarse en función de la teoría dual de razonamiento. En concreto, uno de los ejercicios que nombran explícitamente Inglis y Simpson (2006) y en el que centran su experimentación es la famosa tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason (Wason, 1966, 1968). Inglis y Simpson consideran que ésta es una tarea en la que se espera que el participante utilice S2 y que, sin embargo, en la mayor parte de las ocasiones, los individuos se enfrentan a ella empleando S1, lo cual provoca que altos porcentajes de sujetos no la realicen correctamente. Empero, lo más interesante de este ejercicio, a su juicio, es el hecho de que se puede observar una cierta tendencia en los estudiantes de Matemáticas a resolverlo mejor. Con el propósito de demostrarlo, diseñaron un experimento basado en la tarea de selección que pareció confirmar sus supuestos.

El problema básico sobre el que va a gravitar este trabajo reside en que nosotros hemos planteado también a estudiantes de Matemáticas un ejercicio similar y no hemos logrado los mismos resultados. No obstante, pensamos que lo más aconsejable, antes de describir el experimento de Inglis y Simpson y el nuestro propio y de comentar los resultados de ambos, es señalar en qué consiste realmente la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason, cuál es su respuesta correcta y cómo suelen ejecutarla generalmente los participantes. Procedemos a ello en nuestro siguiente apartado.

1. LA TAREA DE SELECCIÓN COMO EVIDENCIA EMPÍRICA A FAVOR DE LA TEORÍA DUAL DE RAZONAMIENTO

La tarea de selección de las cuatro tarjetas ha sido considerada como una evidencia confirmadora de la teoría dual de razonamiento debido a los extraños resultados que suelen obtenerse con ella. Esta tarea ha sido descrita en un número considerable de trabajos. Seleccionamos nosotros aquí la descripción que se nos ofrece en López Astorga (2008):

«La tarea consiste en mostrarle al sujeto experimental cuatro tarjetas con un número en una cara y una letra en la otra, pero de manera que sólo pueda ver una de las caras de cada tarjeta. Generalmente, en las caras visibles aparecen dos números y dos letras. Supongamos que se contempla < A > en la primera tarjeta, < C > en la segunda, < 2 > en la tercera y < 3 > en la cuarta [aquí se halla en el texto original una referencia a una figura en la que aparecen las cuatro tarjetas mencionadas]. Lo que el participante tiene que hacer es seleccionar la tarjeta o las tarjetas que es necesario girar para comprobar si el siguiente enunciado condicional es verdadero o falso:

Si en una tarjeta hay una vocal en una cara, entonces hay un número par en la otra [el enunciado está escrito con letra cursiva en el texto original]» (López Astorga, 2008, 78-79).

No es muy complejo, tras un simple análisis lógico, descubrir que las tarjetas «A» y «3» de esta versión de la tarea son las correctas, pues la tarjeta «A» puede tener «3» en su otra cara y en el reverso de «3» puede figurar «A», siendo, en ambos casos, el enunciado condicional falso. Las tarjetas «C» y «2» son irrelevantes. «C» es una consonante y nada de lo que mostrara en su lado oculto invalidaría el enunciado en cursiva. Por su parte, «2» tampoco aportaría información, ya que el enunciado establece que debe haber un número par cuando aparece una vocal, y no, a la inversa, que también sea preciso que figure una vocal cuando en una cara tengamos un número par (dicho con otros términos, si «2» muestra en su otro lado «C», el enunciado no es falso).

Los resultados de esta tarea son sorprendentes porque los sujetos, sean de la condición cultural que sean, no suelen resolverla de una manera correcta desde el punto de vista lógico. La selección más habitual suele ser el par compuesto por la tarjeta con la vocal y la tarjeta con el número par. La segunda selección más frecuente consiste en elegir únicamente la tarjeta con la vocal.

Muchas teorías han surgido con el propósito de explicar tan aparentemente anómalos resultados, pudiéndose encontrar una revisión crítica de la

mayoría de ellas, por ejemplo, en Santamaría (1995). Sin embargo, el análisis de tales teorías excede con mucho los propósitos de este trabajo, pues lo relevante para nosotros aquí es que Inglis y Simpson (2006) son de los autores que piensan que la problemática que rodea a esta tarea supone un apoyo importante para la teoría dual de razonamiento. En su opinión, altos porcentajes de participantes yerran y eligen la combinación vocal y número par porque la ejecutan utilizando heurísticos intuitivos de S1, cuando, para resolver este ejercicio adecuadamente, es necesario recurrir a S2.

Los estudiantes de Matemáticas constituyen, a su juicio, como hemos apuntado, una excepción, ya que parecen seleccionar las tarjetas lógicamente válidas en un número significativamente mayor de casos. El experimento que presentan en Inglis y Simpson (2006) pretende ser, también lo hemos indicado, una demostración de este hecho. Por ello, exponemos a continuación las características generales de tal experimento y los resultados logrados con él.

2. EL EXPERIMENTO DE INGLIS Y SIMPSON (2006)

Con el propósito de averiguar cuál de las dos hipótesis, A o B, expuestas en nuestro primer apartado describe de manera más óptima la realidad, Inglis y Simpson (2006) presentaron una versión de la tarea de selección de las cuatro tarjetas a tres grupos:

1. Estudiantes de Matemáticas.
2. Profesores universitarios de Matemáticas.
3. Estudiantes de Historia.

El tercer grupo, el de los estudiantes de Historia, fue incluido por ellos en su experimento con la intención de que representara el modo de razonar de la población general, pues asumieron que era un grupo que debía disponer de muy poca experiencia en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos y en el de la realización de operaciones algorítmicas.

La versión empleada fue bastante similar a la que hemos ofrecido en el apartado precedente y mantuvo sus características esenciales. Únicamente era posible distinguir en ella algunas pequeñas diferencias puramente formales: en las tarjetas aparecían, por este orden, los caracteres «D», «K», «3» y «7» y la regla establecía que:

Toda tarjeta que tiene una «D» en una cara tiene un «3» en la otra.

Además, entrevistaron a algunos participantes, tanto historiadores como matemáticos, y grabaron sus respuestas con el fin de transcribirlas para un posterior análisis.

Quizás, es importante insistir en que esta versión utilizada por Inglis y Simpson no es, a pesar de lo que aparentemente pudiera parecer, muy diferente a la que hemos presentado más arriba. Entre las dos versiones, podemos establecer las siguientes equivalencias de tarjetas:

«D»: «A»

«K»: «2»

«3»: «C»

«7»: «3»

De esta manera, tenemos que, en la versión de Inglis y Simpson (2006), el par de tarjetas que constituye la respuesta lógicamente correcta está conformado por «D» y «7». «D» debe ser girada porque puede presentar «7» en su otro lado y, en ese caso, la regla sería falsa. «7» también tiene que ser seleccionada porque, si tuviera «D» en su otra cara, nos indicaría, igualmente, que la regla no es cierta. Por su parte, «K» y «3» no nos ofrecen información digna de consideración. Nada de lo que pueda haber en el reverso de «K» puede falsar la regla y lo mismo ocurre con «3», ya que la regla no obliga a que, cuando aparezca «3», tenga que haber «D» en su cara inversa, sino a lo contrario, a que «D» debe ir acompañada por «3».

Como resultado, Inglis y Simpson (2006) obtuvieron diferencias significativas entre las tarjetas seleccionadas por los estudiantes de Matemáticas y las elegidas por los estudiantes de Historia. No obstante, hallaron lo que, a su juicio, era una dificultad que debía ser enfrentada: si tenemos en cuenta la importancia que se le suele conceder a la lógica en los estudios matemáticos, el porcentaje de estudiantes de Matemáticas que se inclinó por el par de tarjetas válido desde el punto de vista lógico —en su versión, como hemos reflejado, el par «D» y «7»— no fue tan elevado como podría esperarse, puesto que apenas el 28% de los estudiantes de Matemáticas seleccionó dicho par. Por su parte, y esto también merece ser mencionado, los profesores de Matemáticas sólo incrementaron un poco más el porcentaje, ya que el número de ellos que ofreció la respuesta correcta no sobrepasó el 43%.

Inglis y Simpson (2006) aceptaron que los datos obtenidos no permitían decantarse con rotundidad a favor de ninguna de las dos hipótesis, A o B, enunciadas más arriba, es decir, que no era posible, a partir de los re-

sultados cuantitativos de su experimento, decidir si los estudiantes de Matemáticas ejecutan mejor la tarea de selección porque se han modificado sus heurísticos de S1 o porque utilizan S2 con mayor frecuencia. Por ello, recurrieron a la revisión de las entrevistas con algunos participantes que grabaron. Tales entrevistas revelaron, según interpretaron Inglis y Simpson (2006), que la tendencia inicial de los estudiantes de Matemáticas era muy semejante a la de la población general, pues, en un principio, parecían centrarse también en heurísticos inconscientes. Sin embargo, basándose en las significaciones estadísticas ofrecidas por la vertiente cuantitativa de su estudio, consideraron que, si se reflexionaba globalmente acerca de toda la información recabada, tanto cualitativa como cuantitativa, necesariamente había que admitir que los matemáticos muestran mayores inclinaciones que la población general al uso de S2 para revisar críticamente la acción de S1.

Estas conclusiones, que, en sí mismas, pueden parecer poco firmes, aún pueden revestir mayor ambigüedad si atendemos al hecho de que Inglis y Simpson (2006) reconocen explícitamente que, aunque es perfectamente posible pensar, a partir de la información arrojada por su experimento, que la cognición del matemático se caracteriza por una utilización más frecuente de S2, también lo es afirmar que los matemáticos no son tan competentes para detectar errores lógicos como podría creerse, quizás, a su juicio, porque la regla de inferencia del *modus tollens*, regla lógica claramente implicada en la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason, no es tan importante para las habilidades matemáticas como imaginamos.

La regla del *modus tollens* puede ser representada de un modo similar a éste:

Si A, entonces B

No B

Luego no A

Lo que nos indica, por tanto, es que, en un enunciado condicional («si A, entonces B»), el antecedente («A») es una condición necesaria del consecuente («B») y que, si se da el antecedente («A»), debe darse forzosamente también el consecuente («B»). Esto significa que, si el enunciado condicional («si A, entonces B») es verdadero, no cabe un escenario en el que tengamos «A» y no tengamos «B». Podemos comprobar esto con mayor claridad si recurrimos a un ejemplo con contenido temático. Pensemos en este enunciado condicional:

Si un territorio es un país, entonces tiene una bandera.

Aquí «A» equivale a «ser un país» y «B» corresponde a «tener una bandera». Si aceptamos que el enunciado es correcto y comprobamos que un territorio concreto no tiene bandera (no «B»), estamos autorizados para concluir que dicho territorio no es un país (no «A»).

En una versión de la tarea de selección como la expuesta en el apartado 2 de este trabajo, esta regla parece esencial para que el participante pueda elegir «3», una de las dos tarjetas correctas. Esta tarjeta, la del número impar, parece ser la realmente problemática en la tarea. Recordemos que la otra tarjeta válida, la «A», suele ser elegida por altos porcentajes de participantes y que es una tarjeta presente en las respuestas más frecuentes que podemos encontrar documentadas en la literatura sobre este ejercicio.

Es el *modus tollens* el que parece conducirnos a inferencias más o menos semejantes a ésta:

Si hay «A» en una cara de una tarjeta, entonces tenemos «2» en la otra cara de esa misma tarjeta.

Una tarjeta muestra «3» en una de sus caras.

Luego no puede haber «A» en la otra cara de esa misma tarjeta.

Esta estructura lógica no parece ser muy distinta de la que correspondería a la versión que Inglis y Simpson (2006) plantean. En ella, la inferencia requerida para notar que la tarjeta «7» es relevante sería similar a la siguiente:

Toda tarjeta que tiene una «D» en una cara tiene un «3» en la otra.

Una tarjeta muestra «7» en una de sus caras.

Luego no puede haber «D» en la otra cara de esa misma tarjeta.

Los razonamientos de esta índole son los que, precisamente, según entendemos, Inglis y Simpson (2006) consideran como no tan fundamentales en la formación matemática como cabría suponer. Ellos parecen sostener que, si las inferencias de este tipo estuvieran más relacionadas con las ca-

pacidades que se desarrollan con el aprendizaje de las disciplinas matemáticas, los resultados en su experimento habrían sido más óptimos. No podemos olvidar que, aunque significativo con respecto a los estudiantes de Historia, el número de respuestas correctas entre los estudiantes de Matemáticas fue bastante discreto.

En cualquier caso, puesto que los resultados de Inglis y Simpson (2006) no parecen ser demasiado concluyentes, creemos que se halla completamente justificado el plantear un experimento similar al suyo, aunque con algunas diferencias para intentar detectar posibles variables que inciden en ellos y que Inglis y Simpson no atendieron. Y es que hay muchas incógnitas que las respuestas de sus participantes no despejan completamente, pues, aunque se observa una mejoría en la ejecución de los estudiantes de Matemáticas, tal mejoría no es, como hemos indicado, tan patente ni tan evidente como, *a priori*, podríamos prever y, por esta misma razón, no nos permite decantarnos categóricamente ni por la hipótesis A ni por la hipótesis B que ellos proponen. Al mismo tiempo, no cabe duda de que es interesante profundizar más en las posibles relaciones que pueden existir entre el desarrollo de las capacidades matemáticas y la adquisición de competencias para utilizar reglas lógicas y detectar errores lógicos. Exponemos, así, a continuación, en qué consistió nuestro estudio y cuáles fueron los resultados que obtuvimos.

3. UNA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES CHILENOS

Hay un elemento que, desde nuestro punto de vista, no se explicita adecuadamente en el experimento de Inglis y Simpson (2006). Entre sus estudiantes de Matemáticas, podemos encontrar alumnos de diferentes niveles, unos cursando sus primeros años de estudios universitarios y otros recibiendo enseñanza de postgrado. Éste es, para nosotros, un elemento bastante importante, ya que puede suceder que lo que mejore las ejecuciones de los participantes no sea el hecho de, simplemente, estudiar una carrera del ámbito matemático, sino el hallarse en un determinado nivel de dicha carrera.

Como decimos, Inglis y Simpson (2006) no nos ofrecen tal información acerca de sus participantes. Únicamente, nos indican el nivel que cursan algunos de tales participantes cuando reproducen, a modo de ejemplos, las entrevistas que mantuvieron con ellos. No obstante, en nuestra opinión, ésta es una circunstancia que debe ser tratada de un modo más sistemático.

Así, con el propósito de comprobar qué es lo que sucede en un experimento similar al de Inglis y Simpson (2006) en el que todos los estudiantes

de Matemáticas son del mismo nivel y con la intención de revisar las conclusiones que ellos derivaron ante los datos tan discretos que obtuvieron en su estudio cuantitativo, propusimos el experimento que describimos y comentamos a continuación. Obviamente, nuestros resultados nos revelaron también orientaciones para reflexionar acerca de hasta qué punto es pertinente recurrir a la aplicación de los supuestos de la teoría dual de razonamiento para explicar las selecciones de estudiantes de distintas carreras en la tarea de selección de las cuatro tarjetas.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Nuestros participantes fueron 63 alumnos de Pedagogía en Educación Media del Campus de Osorno de la Universidad de Los Lagos (Chile). De ellos, 33 cursaban el primer año de la especialidad de Historia y Geografía, mientras que los 30 restantes la de Matemáticas y Computación. Cabe agregar que, en los planes de estudios de estos alumnos, una parte importante de la carga académica se encuentra, para todos los semestres, centrada en asignaturas vinculadas con la especialidad, lo que significa que los estudiantes de Historia y Geografía asisten, en todos los niveles, a un número considerable de horas lectivas dedicadas a materias relacionadas con las ciencias sociales y los de Matemáticas y Computación, también en todos los niveles, a una cantidad destacable de horas relacionadas con materias propias del ámbito de las ciencias exactas. Éste, creemos, no es un aspecto sin trascendencia, ya que estamos identificando a los alumnos de Matemáticas de Inglis y Simpson (2006) con alumnos de una carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación. Nosotros consideramos que tal identificación es legítima debido a que, como decimos, en el plan de estudios de los alumnos de Pedagogía en Matemáticas y Computación de la Universidad de Los Lagos aparecen bastantes materias que habitualmente corresponden a carreras universitarias centradas en las matemáticas puras. A título ilustrativo, podemos indicar algunas de las asignaturas que cursan los estudiantes de la Universidad de Los Lagos en la mencionada carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación:

Primer semestre: Álgebra I, Geometría I, Computación Básica.

Segundo semestre: Álgebra II, Geometría II, Cálculo I.

Tercer semestre: Álgebra III, Informática I, Computación I, Cálculo II.

Cuarto semestre: Álgebra IV, Geometría III, Cálculo III, Informática II.

Quinto semestre: Álgebra V, Cálculo IV, Estadística I, Informática III.

Sexto semestre: Álgebra VI, Cálculo V, Estadística II, Computación II.

Séptimo semestre: Geometría IV, Cálculo VI, Informática IV.

Octavo semestre: Álgebra VII, Electivo de Especialidad, Computación III.

Noveno semestre: Seminario de la Especialidad.

Como hemos señalado, éstas no son las únicas materias que cursan los alumnos, pues, además, también se les imparte, en todos los semestres, otras relacionadas de manera más o menos directa con la pedagogía en general o con la pedagogía de las matemáticas y de la computación en particular. No obstante, las materias indicadas justifican, desde nuestro punto de vista, que comparemos los resultados de nuestros participantes con los de los estudiantes de Matemáticas de Inglis y Simpson (2006).

Por otra parte, elegimos a estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía porque así también lo hicieron Inglis y Simpson (2006) con el propósito de que representaran a la población general. De este modo, a partir de lo expuesto, podemos decir que las diferencias más destacables entre el experimento de Inglis y Simpson (2006) y el nuestro en cuanto a participantes residen, a nuestro juicio, en que todos nuestros estudiantes, tanto los de Matemáticas como los representantes de la población general, cursaban su primer año en la Universidad.

4. 2. Materiales, Diseño Y Procedimiento

Todos nuestros participantes realizaron el mismo ejercicio: una versión de la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason en los términos expuestos en el apartado segundo de este trabajo (es decir, utilizando las tarjetas «A», «C», «2» y «3» y la regla *Si en una tarjeta hay una vocal en una cara, entonces hay un número par en la otra*). A todos ellos se les preguntó previamente si habían tenido ocasión de estudiar o analizar la tarea en algún momento de su vida o si, simplemente, la conocían, y ello con el propósito de eliminar las interferencias que podría provocar en los resultados la acción de participantes que supieran, con antelación, cuál era la respuesta correcta.

Puesto que todos nuestros participantes aseguraron no haber tenido noticia alguna de la tarea de selección con anterioridad, se les pidió que firmaran un documento en el que aseguraban que daban su total consentimiento para realizar la investigación, que se les había informado de los objetivos generales que se perseguían con ella (tal información se les ofreció

de manera que pudieran implicarse en la labor a realizar y con el propósito de despertar su motivación y su entusiasmo sin, por ello, obviar el requisito fundamental para realizar la tarea de selección de no conocerla previamente) y que se les había indicado que sus datos serían tratados con confidencialidad y de manera anónima, que podían retirarse de la investigación cuando lo desearan y que, finalizado el estudio, se les facilitarían, si así lo requerían, los resultados obtenidos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las combinaciones de tarjetas seleccionadas por nuestros participantes, así como el porcentaje de ellos que se inclinó por cada una de tales combinaciones, se indican en la tabla 1.

Tarjeta/s elegida/s	Estudiantes de Historia	Estudiantes de Matemáticas
A	13 (20,6%)	2 (3,2%)
C	2 (3,2%)	0 (0%)
2	2 (3,2%)	1 (1,6%)
3	2 (3,2%)	0 (0%)
A, C	1 (1,6%)	0 (0%)
A, 2	12 (19%)	19 (30,2%)
C, 2	1 (1,6%)	1 (1,6%)
C, 3	0 (0%)	1 (1,6%)
2,3	0 (0%)	1 (1,6%)
A, C, 3	0 (0%)	1 (1,6%)
A, 2, 3	0 (0%)	1 (1,6%)
A, C, 2, 3	0 (0%)	3 (4,8%)

Tabla 1: Combinaciones de tarjetas seleccionadas y porcentajes de participantes correspondientes a cada una de ellas.

Como se puede apreciar, además de que los datos son tremendamente dispersos, estos resultados no resisten mayores análisis estadísticos, ya que ninguno de los participantes, ni del grupo de los estudiantes de Matemáticas ni del de los estudiantes de Historia, optó por el par de tarjetas correcto desde el punto de vista lógico, en nuestra versión, el par «A» y «3». De esta manera, como intuitivamente se puede predecir, no se halló significación estadística alguna (en chi-cuadrado de Pearson, $gl: 11$ y sig. asintótica (bilateral): 0,025; en V de Cramer, valor: 0,589 y sig. aproximada: 0,025).

Ante esta situación, no parece tener mucho sentido plantearse cuál de las hipótesis, A o B, propuestas por Inglis y Simpson (2006) es la válida, esto es, no resulta muy idóneo intentar comprobar si los estudiantes de Matemáticas trabajan mentalmente con heurísticos correspondientes a S1 diferentes a los utilizados por la población general o si, por el contrario, tratan de resolver los problemas lógicos empleando las capacidades analíticas implicadas en S2 con mayor frecuencia que el resto de la población, pues nuestro estudio parece refutar ambas hipótesis. Dicho con otros términos, si la teoría dual de razonamiento es un enfoque apropiado para analizar, mediante él, nuestros resultados y la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason es una evidencia a favor de tal teoría, nuestro experimento revela que i) los heurísticos de S1 no son muy diferentes en nuestros estudiantes de Matemáticas y nuestros estudiantes de Historia y ii) que nuestros estudiantes de Matemáticas no manifiestan especiales tendencias a usar S2.

Por tanto, los resultados obtenidos tampoco reflejan que sea decisivo entrevistar a nuestros participantes de manera similar a como lo hicieron Inglis y Simpson (2006), puesto que las selecciones mayoritarias parecen apuntar que los dos grupos de estudiantes no razonan de modo muy distinto.

Una explicación posible de la discrepancia existente entre los resultados de Inglis y Simpson (2006) y los nuestros podría ser que la formación matemática recibida por nuestros estudiantes de Matemáticas es deficitaria o, por lo menos, de una calidad inferior a la que poseían los estudiantes de Matemáticas de Inglis y Simpson (2006). Empero, consideramos que deducir conclusiones semejantes a partir de nuestro estudio puede ser un poco apresurado. No debemos olvidar que, aunque son estudiantes del primer año de sus respectivas carreras universitarias, existen ya notables diferencias entre la formación matemática de nuestros dos grupos de estudio. En Chile, como en tantas otras realidades educativas, en los últimos años de la Educación Media los estudiantes eligen itinerarios académicos distintos en función de sus preferencias y de sus expectativas laborales o profesionales. De este modo, tenemos que pensar que la mayor parte de nuestros estudiantes de Matemáticas cursó, previsiblemente, durante la Educación Media, mate-

rias relacionadas con las ciencias exactas y formales, lo cual no ocurrió, casi con total probabilidad, con nuestros estudiantes de Historia.

Tenemos que admitir, por tanto, que, a cierto nivel, nuestros estudiantes de Matemáticas deben poseer, al menos, en teoría, una formación lógico-matemática lo suficientemente sólida. Si a esto le añadimos que en el experimento de Inglis y Simpson (2006) es posible observar, como vamos a mostrar más abajo, el recurso a procedimientos metodológicos que, como mínimo, son discutibles, no parece muy apropiado sostener, sin matices, que la causa de nuestros malos resultados se halle, fundamentalmente, en las características particulares de nuestros participantes.

Entendemos también que debe ser tenido en cuenta el hecho de que la regla que utilizamos nosotros (*si en una tarjeta hay una vocal en una cara, entonces hay un número par en la otra*), que es la que mayoritariamente aparece en la literatura de la ciencia cognitiva, no es exactamente la misma que la que emplearon Inglis y Simpson (y que nosotros hemos traducido por *toda tarjeta que tiene una «D» en una cara tiene un «3» en la otra*). Quizás, la regla utilizada por Inglis y Simpson (2006) favoreció a los estudiantes de Matemáticas, ya que puede hacer pensar en un problema o ejercicio visualizable en términos de la teoría de conjuntos e interpretable por medio de relaciones de inclusión (por ejemplo, entendiéndolo —según las tarjetas de Inglis y Simpson— que el conjunto de las tarjetas con «D» es un subconjunto de las tarjetas con «3» y que, aunque puede darse la combinación «K» y «3», no es posible el par «D» y «7»). Sin embargo, nosotros preferimos inclinarnos por la regla tal y como generalmente es utilizada por los investigadores de la psicología del razonamiento porque deseábamos comprobar si, efectivamente, había una mejor ejecución por parte de los participantes con formación matemática en una versión más fiel a la original utilizada por Wason.

Un problema metodológico importante para nosotros en la investigación de Inglis y Simpson (2006) ya ha sido nombrado. Se trata del relativo a la diferencia de niveles de formación que es posible observar entre sus estudiantes de Matemáticas, algunos de los cuales cursaban sus primeros años de carrera y otros eran alumnos de postgrado. En nuestra opinión, es plausible suponer, por ejemplo, que los estudiantes que eligieron en su experimento el par de tarjetas adecuado desde el punto de vista lógico fueron los que se encontraban en niveles académicos avanzados. Si esto fuera correcto, lo que su estudio revelaría es que, para resolver de manera óptima la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason, es necesario contar con una formación matemática bastante profunda, y no sólo con la que se ofrece en los primeros años en las universidades. Tal tesis sería consistente con el incremento de selecciones válidas que Inglis y Simpson (2006) notaron entre los profesores de Matemáticas, pero debemos recordar que tal incremento,

a pesar de ser significativo, resultó muy modesto, pues ni siquiera la mitad de los profesores eligió el par válido (apenas lo hizo un 43%).

Pero otro elemento dudoso que detectamos en la metodología empleada por Inglis y Simpson (2006) tiene que ver con que sus participantes respondieron a la tarea en línea y a través de internet. Como son conscientes de que este procedimiento puede ser discutible y, aparentemente, poco riguroso, remiten a un trabajo suyo anterior (Inglis y Simpson, 2004) para una discusión más detallada de tal procedimiento. El problema, a nuestro juicio, reside en que, tras la lectura de dicho trabajo, simplemente podemos deducir que, aunque se les preguntó también a los participantes si conocían la tarea, tal pregunta se hizo por medio de correos electrónicos y que, con la intención de evitar que alguno de ellos respondiera en más de una ocasión, se registraron las direcciones IP de sus ordenadores. Ellos mismos admiten que, al emplear esta metodología, no es posible controlar si el participante se encuentra, por ejemplo, en un cibercafé, por lo que, según entendemos, no se puede tener certeza acerca de si el individuo se halla solo y concentrado en una habitación o rodeado de amigos que pueden orientarle y ayudarle en su respuesta. Por consiguiente, consideramos que la metodología utilizada por nosotros fue, en este sentido, más fiable y que el estudio de Inglis y Simpson (2006), como también, claro está, el de Inglis y Simpson (2004), presenta ciertas características que generan dudas y que, en nuestra opinión, podrían haberse evitado.

Obviamente, también cabría suponer que otra posible explicación para nuestros resultados podría ser que nuestros participantes no realizaron el ejercicio con seriedad o que, al menos, no presentaron toda la motivación que hubiera sido deseable para ejecutarlo de manera óptima. Sin embargo, contra este argumento podríamos afirmar que los resultados recogidos por nosotros son consistentes con los habitualmente observados en esta tarea y con los que logró el propio Wason (1966, 1968) en sus versiones iniciales, pues la selección mayoritaria en los dos grupos fue la combinación «A» y «2», es decir, la combinación preferida generalmente por los sujetos que se enfrentan a esta tarea.

Por lo demás, trabajos como, por ejemplo, el de Almor y Sloman (2000) o el de Stenning y Van Lambalgen (2002) parecen demostrar, como se interpreta en López Astorga (2008), que los problemas de la tarea de selección de las cuatro tarjetas no se encuentran directamente relacionados con posibles dificultades de razonamiento que pueden presentar los participantes, sino con el hecho de que se trata de una tarea bastante confusa en la que el grado de abstracción es tan elevado que no se puede garantizar con total seguridad que el sujeto comprenda de modo completamente adecuado sus instrucciones. De hecho, las representaciones mentales que el individuo se

construye tras la lectura de las mismas pueden ser distintas a las que correspondería elaborar a partir de una interpretación absolutamente literal del texto. En este sentido, la dificultad intrínseca propia de la tarea de selección puede significar, en la práctica, que esta tarea no es verdaderamente útil para informarnos acerca de la actividad cognitiva humana, ya que el participante puede interpretarla de modos diversos.

Con fines exclusivamente ilustrativos, podemos decir que una interpretación posible podría ser entender la regla no como condicional, sino como bicondicional, creyendo así que la regla implica que, efectivamente, cuando hay una vocal, tiene que haber un número par, pero también que, cuando hay un número par, tiene que haber igualmente en el otro lado de la tarjeta una vocal. Si el participante comprende así la regla, evidentemente, las tarjetas correctas para resolver la tarea no son la «A» y la «3» de la versión de nuestro experimento, sino, como señala Santamaría (1995), las cuatro tarjetas. Tres de nuestros estudiantes de Matemáticas seleccionaron las cuatro tarjetas, por lo que consideramos legítimo pensar que no necesariamente razonaron erróneamente, sino que interpretaron la regla como bicondicional y razonaron adecuadamente a partir de tal interpretación. En cualquier caso, al margen de insistir en que la interpretación bicondicional es sólo una más de entre las posibles que pueden darse ante un escenario tan abstracto como el de la tarea de selección, creemos oportuno reflejar que interesantes discusiones sobre la posible interpretación bicondicional de la regla en las distintas versiones de esta tarea pueden encontrarse, por ejemplo, en Geis y Zwicky (1971) y en Stenning y Van Lambalgen (2001).

Un último aspecto que entendemos que debe ser analizado es el relativo a la idoneidad de considerar la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason como una evidencia a favor de la teoría dual del razonamiento. Inglis y Simpson (2006), como también Legrenzi (2008), aceptan esta idea sin mayor argumentación, pero nosotros estamos convencidos de que tal aceptación necesita justificaciones más elaboradas. A nuestro juicio, la teoría dual del razonamiento es un importante marco explicativo con enormes potencialidades para describir el ámbito cognitivo humano y, por ello, no cuestionamos sus tesis esenciales. Lo que nos crea ciertas dudas es que, a pesar de que sus defensores sostienen que algunos heurísticos de S1 son innatos y otros adquiridos por experiencia, la mayor parte de los ejemplos propuestos en la literatura hacen referencia a heurísticos adquiridos por aprendizaje, como los diagnósticos clínicos que realizan los médicos y que ignoran la probabilidad de ataque al corazón sin enfermedad coronaria preexistente (Reyna, 2004) o los movimientos intuitivos de piezas por parte de los expertos en ajedrez de los que nos hablan los propios Inglis y Simpson (2006).

En cualquier caso, es obvio que, si los heurísticos de S1 de los estudiantes de Matemáticas se han alterado y ello les permite resolver correctamente la tarea de selección, precisamente, por la acción de la educación matemática recibida (hipótesis A de Inglis y Simpson, 2006), tal educación debería tener vínculos directos con las capacidades necesarias para ejecutar la tarea y, especialmente, con la regla lógica del *modus tollens* comentada más arriba. No obstante, Inglis y Simpson (2006) admiten explícitamente que los resultados de su experimento pueden explicarse porque el *modus tollens* no es un elemento tan básico en la formación matemática como parece. Si esto es así, entendemos que no hay argumentos para sostener la hipótesis A de Inglis y Simpson (2006) y que sólo nos queda como alternativa posible la B, esto es, que los estudiantes de Matemáticas obtienen mejores resultados que la población general al ejecutar la tarea de selección porque presentan una mayor tendencia a utilizar las habilidades de razonamiento analítico de S2. El problema es que no cualquier estudiante de Matemáticas refleja esta tendencia o, al menos, no el estudiante de Matemáticas de cualquier nivel, pues ninguno de nuestros estudiantes eligió las tarjetas lógicamente válidas.

6. CONCLUSIONES

Como se ha mostrado en las páginas precedentes, no parecen existir diferencias entre los resultados en la tarea de selección de estudiantes de Matemáticas y estudiantes de carreras sin contenido matemático. Probablemente, únicamente estamos ante dos posibilidades: o es necesaria una formación más avanzada que la proporcionada en los primeros años de estudios universitarios de Matemáticas o, realmente, la formación matemática no influye en la capacidad para resolver ejercicios lógicos como la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason. Es posible decantarse, por supuesto, por la primera opción y argumentar que la clave puede residir en el hecho de que nuestros alumnos eran, precisamente, de primer año y que, previsiblemente, trabajando con niveles superiores podrían hallarse mejores niveles de ejecución en los participantes que conforman el grupo de los estudiantes de Matemáticas. Sin embargo, lo que es incuestionable es, como decimos, que la formación matemática recibida hasta el primer año de estudios universitarios vinculados con el área lógico-matemática no parece ser suficiente para resolver adecuadamente ejercicios lógicos como la tarea de selección de Wason.

Por supuesto, también se puede objetar que las conclusiones de nuestro estudio deben circunscribirse exclusivamente a la realidad educativa chilena. Quizás así deba ser, pero, por las razones expuestas más arriba, nosotros no creemos que la causa de la discrepancia entre los resultados de

Inglis y Simpson y los nuestros se hallen necesariamente en las características particulares de nuestros estudiantes. Nuestros estudiantes de Pedagogía en Matemáticas y Computación procedían de distintos centros educativos y todos, al menos, para el nivel deseable para la Educación Media, tenían una cierta formación mínima en el ámbito matemático. No podemos olvidar, en este sentido, que el estudio de Inglis y Simpson presenta problemas metodológicos que, desde nuestro punto de vista, provocan que sus resultados no puedan ser tomados sin reservas. Por tanto, no se puede decir que dispongamos de evidencias concluyentes para sospechar que los estudiantes chilenos reciben una educación matemática diferente a la de otras zonas del planeta y que estas diferencias se traducen en un menor desarrollo de las capacidades para resolver tareas lógicas. Como mínimo, hay que reconocer que éste es un problema abierto.

Por otra parte, si aceptamos los supuestos de la teoría dual del razonamiento, los resultados experimentales obtenidos por nosotros nos muestran que nuestros participantes, tanto en el caso de los estudiantes de Matemáticas como en el de los de Historia, se enfrentaron a la tarea utilizando heurísticos de S1 y que las diferencias en formación matemática entre los dos grupos no significaron operaciones basadas en heurísticos distintos. Dicho de otro modo, en los dos grupos se operó con los mismos heurísticos y con el mismo sistema (S1).

No obstante, un dato muy revelador, a nuestro juicio, es que las selecciones de nuestros participantes, en los dos grupos, fueron congruentes con los resultados presentes en la literatura de la ciencia cognitiva, pues la selección mayoritaria fue la combinación de la tarjeta con la vocal y la tarjeta con el número par. Esto nos puede conducir a explicaciones más simples de esta problemática y que no recurren a la teoría dual, como, por ejemplo, la basada en los trabajos ya nombrados de Almor y Sloman por una parte, Stenning y Van Lambalgen por otra y López Astorga por otra. De esta manera, sin ignorar ni obviar a la teoría dual, se puede decir que quizás la causa de las dificultades se encuentre en la propia tarea, pues no cabe duda de que sus instrucciones se prestan a interpretaciones diversas.

Por lo que a esto se refiere, conviene no olvidar que, como evidencian Almor y Sloman (2000), en el razonamiento sobre la tarea de selección pueden distinguirse dos fases: una previa de procesamiento del texto y otra de razonamiento inferencial propiamente dicho. No debemos confundir estas dos fases, pues corremos el riesgo de deducir que una mala ejecución de la tarea de selección se debe a la ausencia de determinadas capacidades lógicas, cuando, en realidad, obedece a una interpretación alejada de la literalidad de las instrucciones, como nos lo recuerdan todos los autores mencionados en el párrafo precedente.

Ante esto, podemos decir que, incluso en el caso de que los estudiantes de otros países presentaran, en los mismos niveles académicos, mejores habilidades para resolver la tarea de selección (lo cual es bastante discutible a partir de las consideraciones comentadas por nosotros en estas páginas), tales habilidades bien podrían estar relacionadas con capacidades para la comprensión de textos, y no con capacidades para la actividad lógico-inferencial. Es posible que el ámbito lingüístico se encuentre mucho más relacionado con el lógico-matemático de lo que podría, *a priori*, suponerse y que la tarea de selección de las cuatro tarjetas de Peter Wason no mida solamente la capacidad de razonamiento lógico, sino también las destrezas para comprender enunciados abstractos. Y es que podemos, incluso, suponer, que la educación matemática mejora la comprensión de instrucciones basadas en enunciados de este tipo, pero, como hemos comprobado, no necesariamente en los primeros años universitarios de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almor, A. y Sloman, S. A. (2000). Reasoning versus text processing in the Wason selection task -a non-deontic perspective on perspective effects. *Memory & Cognition*, 28, 1060-1069.
- Evans, J. St. B. T. (2003). In two minds: dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (10), 454-459.
- Evans, J. St. B. T. y Over, D. E. (1996). *Rationality and reasoning*. Hove: Psychology Press.
- Geis, M. C. y Zwicky, A. M. (1971). On invited inferences. *Linguistic Enquiry*, 2, 561-566.
- Inglis, M. y Simpson, A. (2004). Mathematicians and the selection task, in Johnsen Hoines, M. y Fuglestad, A. B. (eds) *Proceedings of the 28th International Conference on the Psychology of Mathematics Education*. Bergen, 3, 89-96.
- Inglis, M. y Simpson, A. (2006). Characterising mathematical reasoning: studies with the Wason selection task, in Bosch, M. (ed) *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Sant Feliu de Guíxols, 1768-1777.
- Legrenzi, P. (2008). *Processi duali nel pensiero*. Venecia: Working Papers, Dipartimento delle Arti e del Disegno Industriale (DADI), enero, Università Iuav di Venezia.
- López Astorga, M. (2008). Las cuatro tarjetas y el razonamiento humano. *Ciencia Cognitiva*, 2 (3), 78-80.
- López Astorga, M. (2009). ¿Funciona el cerebro de los grandes maestros del ajedrez de manera diferente al de la población general? *Ciencia Cognitiva*, 3 (3), 83-85.
- Reyna, V. F. (2004). How people make decisions that involve risk: a dual-processes approach. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 60-66.
- Santamaría, C. (1995). *Introducción al razonamiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skemp, R. R. (1979). *Intelligence, learning and action*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Stanovich, K. E. y West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: implications for the rationality debate. *Behavioural and Brain Sciences*, 23 (5), 645-726.
- Stenning, K. y Van Lambalgen (2001). Semantics as a foundation for psychology: a case study of Wason's selection task. *Journal of Logic, Language and Information*, 10, 273-317.
- Stenning, K. y Van Lambalgen, M. (2002). The natural history of hypotheses about the selection task: towards a philosophy of science for investigating human reasoning, in Manktelow, K. y Chung, M. (eds) *Psychology of reasoning: historical and theoretical perspectives*. Londres: Psychology Press, 127-156.
- Wason, P. C. (1966). Reasoning, in Foss, B. M. (comp) *New horizons in psychology*. Harmondsworth: Penguin, 135-151.
- Wason, P. C. (1968). Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, 273-281.

PALABRAS CLAVE

Chile, cognición, lógica matemática, pensamiento lógico, razonamiento

KEY WORDS

Chile, cognition, mathematical logic, logical thinking, reasoning

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:

Miguel López Astorga, Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia por la Universidad de Cádiz (España). Grado de Doctor reconocido por la Universidad de Chile. Académico del Instituto de Estudios Humanísticos «Juan Ignacio Molina», Universidad de Talca (Chile). Líneas de investigación: Filosofía de la Educación y Análisis del Conocimiento; Filosofía de la Ciencia Cognitiva; Procesamiento del Lenguaje Natural.

Rodrigo Lagos Vargas, Master en Iniciación a la Investigación en Filosofía, Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile). Líneas de investigación: Filosofía de la Educación; Ética.

Dirección de los autores: Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile)
Avda. Fuchslocher 1305, Osorno (Chile)
E-mail: milopez@ulalca.cl
rodlagos@ulagos.cl

Fecha Recepción del Artículo: 24. Junio. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 27. Enero. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Junio. 2011

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

7

RECURSOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES PEDAGÓGICAS

(VIRTUAL RESOURCES FOR THE LEARNING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE: PEDAGOGICAL PROSPECTS AND LIMITATIONS)

M. Gloria Ríos Guardiola
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.721

RESUMEN

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, las herramientas virtuales (aplicaciones de la web 2.0 y los campus virtuales) forman ya parte de los recursos pedagógicos con más perspectivas, dado que facilitan el aprendizaje y la comunicación en una lengua extranjera. Las competencias de expresión y comprensión, tanto orales como escritas, pueden ser desarrolladas gracias al uso de una interfaz en la lengua objeto de estudio, soportes de vídeo y audio, y la posibilidad de relacionarse tanto con los miembros de la comunidad de aprendizaje como con otros internautas.

En el presente estudio analizamos las distintas posibilidades de estos recursos desde un punto de vista pedagógico, lingüístico y cultural, desde la óptica del enseñante y desde la del alumno, y mostramos tanto las múltiples ventajas que poseen como sus limitaciones, basándonos en el análisis de experiencias concretas.

ABSTRACT

Virtual tools (applications of the web 2.0 and virtual campus) take already part of the pedagogical resources with more possibilities in the field of language teaching in both, helpers in learning and in the communication with a foreign language. Expression and comprehension competences, both written and oral, can be developed thanks to the use of an interface in the aimed language, supported by video and audio and the chance of bearing relations both with other members of the learning community and other internet users.

In the present research, we go into the different possibilities of these resources from a pedagogical, linguistic and cultural point of the view from both, the teacher's and the student's perspective, and we show at the same time the advantages which they have got and their limits based on the analysis of concrete experiences.

INTRODUCCIÓN

Las aplicaciones de la llamada web 2.0 o web social nos ofrecen un repertorio de posibles herramientas pedagógicas que no debe ser desaprovechado, teniendo en cuenta que muchos de los alumnos están habituados a este contexto. Entre sus múltiples características debemos subrayar la de constituir un entorno virtual en el que se produce la colaboración y el intercambio ágil de información entre sus usuarios. Poseen además múltiples posibilidades técnicas, a las que hemos de sumar su potencial creativo y formativo.

En el campo de la enseñanza de idiomas, el profesor puede ver en estos recursos un factor importante de motivación del alumno por el atractivo que supone el uso de una herramienta que le resulta familiar, así como la oportunidad de contar con un amplísimo banco de recursos tanto pedagógicos como lingüísticos y culturales reales para el aprendizaje de una lengua y, lo que es más importante, el acercamiento y contacto con la realidad socio-cultural y lingüística de esta. De igual modo, muchas universidades ponen a disposición de sus miembros un espacio o campus virtual, inspirándose en las utilidades que ofrecen estas nuevas herramientas tecnológicas y aplicándolas a un contexto académico. Por ello, resulta interesante analizar las ventajas que supone el uso pedagógico de estos instrumentos y presentar propuestas basadas en experiencias concretas.

1. WEB 2.0: EL BLOG Y LAS REDES SOCIALES

1.1. El blog

Constituye un portal de expresión, que permite reflejar la propia perspectiva, y de comunicación, ya que ofrece la posibilidad de que otros comenten sus contenidos. Esto ayuda a construir relaciones con lectores y otros *bloggers* con intereses semejantes, creándose comunidades en las que se inspiran y motivan unos a otros.

Entre las numerosas ventajas que presentan los blogs, destacamos las siguientes:

- Facilidad de creación, personalización y actualización, no requiriéndose ningún conocimiento previo.
- Permite la publicación de contenidos en la Red haciéndolos accesibles a cualquier internauta, además de permitir la relación con nuestros alumnos a través de los «comentarios» (interacción y conexión con fenómenos del mundo real).
- Ofrece herramientas de edición y de publicación muy útiles para la práctica de una lengua extranjera: interfaz en la lengua objeto de estudio, elaboración de textos escritos, lectores audio o vídeo, grabación de secuencias orales y de vídeos (blogs audio, podcasts y videoblogs), enlaces hipertextuales.

1.1.1. Desde el punto de vista del alumno

- Le ofrece ocasiones de autoafirmación y favorece que reflexione sobre lo que aprende y el modo en que aprende, así como la asunción de responsabilidad en el propio aprendizaje.
- Adopta una actitud más activa, siendo capaz de construir conocimientos por sí mismo, lo que conlleva un cambio en la relación pedagógica con el profesor y un importante factor de motivación e implicación, especialmente si existe un proyecto vinculado a sus necesidades personales y profesionales¹, ya que se trata de tareas realistas (Grosbois, 2009; Tomé, 2009).
- Favorece el diálogo, los intercambios y el trabajo colaborativo, sintiéndose estimulados por participar en una comunicación auténtica (Tomé, 2007a): el blog les permite dar a conocer sus producciones y trabajos, poniéndolos en común con el resto de compañeros, sabiendo que pueden ser vistos por cualquier internauta.
- Como usuario del blog, se convierte en productor de información y, a la vez, la producción resultante es expresión que deja de percibirse únicamente como un actividad de clase, particularmente si se produce en el seno de un marco más amplio, como es el caso de blogs con autores procedentes de distintos grupos de clase o de diferentes instituciones.
- Puede tener diferentes orientaciones u objetivos: desde una perspectiva individual, puede ser usado: como *cuaderno virtual* o *dia-*

*rio de prácticas*² en el que recoge todas las actividades relacionadas con una asignatura y que facilitará al profesor la evaluación del alumno, la comunicación con este y, si además incluye la valoración de sus compañeros, se convertirá en una herramienta de gran utilidad en su proceso de aprendizaje, permitiéndole reflexionar; como *portafolio* en el que refleje su experiencia de aprendizaje (*ciberportafolio*)³; como *portal de expresión y creación personal*⁴, en el que, orientado por su profesor, refleje sus intereses con relación a la lengua estudiada y su contexto sociocultural.

Desde una perspectiva colectiva o colaborativa, puede ser usado como: *blog de aula*, facilitando un entorno de aprendizaje virtual en el que intervienen tanto el profesor como los alumnos, que también serán usuarios registrados para poder editar contenidos (a diferencia de una web tradicional).

El blog, en este caso, constituye el soporte de recursos⁵, tareas y trabajos de los alumnos, a la vez que un espacio de comunicación, de debate y de puesta en común y favorece nuevas prácticas pedagógicas colaborativas como la redacción de documentos, la corrección oral y escrita, el diálogo,... (Tomé, 2009c).

En función de los contenidos que se quieren agrupar en él o de los objetivos pretendidos, podemos crear varios. Por ejemplo, un audioblog para trabajar las destrezas de comprensión y expresión oral⁶, de expresión escrita⁷, videoblogs para incorporar la imagen a través de vídeos de los alumnos⁸, ...

Otro ejemplo del uso de esta herramienta como recurso colaborativo son los *blogs entre grupos o instituciones*. Estos se sitúan en un contexto pedagógico pero no están relacionados con una asignatura, sino con un proyecto de intercambio y colaboración a distancia que puede realizarse con otros grupos de la misma institución de enseñanza o con otras instituciones (tales como centros de Primaria, Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas o Universidades nacionales o extranjeras), lo cual enriquece mucho más el proceso de aprendizaje e incrementa la motivación del alumno.

Tomemos como ejemplo los siguientes proyectos:

- El «Proyecto León-Grenoble», entre la Universidad Stendhal de Grenoble y la Universidad de León, que pretende la interrelación de los alumnos de ambas instituciones⁹.

- El blog del Proyecto «i-voix» para el intercambio entre los alumnos del *Lycée de l'Iroise* en Brest y el *Liceo Cecioni* de Livorno en torno a la lectura, la escritura y la creación¹⁰.
- El blog «Eurosphère»¹¹ como portal de un proyecto de colaboración pluridisciplinar con carácter profesional entre grupos de francés lengua extranjera de varios países europeos: Collège Technique «Gheorghe Asachi» de Boto ani (Rumania), IES «Val Miñor» (España), LP Camille Schneider (Alsacia), liceo de Nova Gorica (Eslovenia), liceo «Leonardo da Vinci» (Italia), liceo Dimitrie Cantenir (Rumania) y la Universidad de León (España). Sus objetivos son técnicos, jurídicos, lingüísticos y culturales y se apoyan en las contribuciones y comentarios de jóvenes de 16 a 20 años que quieran intercambiar sus ideas y sus experiencias o realizar las actividades propuestas.

1.1.2. Desde la óptica del profesor:

- En su intento de familiarizarse previamente con esta herramienta, percibe el modo que el alumno tiene de acercarse a ella.
- Desde la perspectiva en el MCER, se recuerda al profesor de idiomas la conveniencia de organizar la enseñanza de estos en torno a tareas lingüísticas lo más auténticas posibles con un objetivo de comunicación explícito. En este contexto, el blog es una de las herramientas a destacar ya que permite proponer tareas o actividades pedagógicas en un contexto comunicativo real, guiando a los alumnos en diversas actuaciones: sugiriendo, corrigiendo, animando, escuchando, moderando,...

Consideramos interesante destacar algunas de las posibles tareas propuestas —basadas en criterios constructivistas— ya que permiten la potenciación del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la enunciación de juicios, el análisis, la síntesis, la creatividad y la toma de decisiones, todo ello combinado con técnicas de investigación y de trabajo cooperativo: *Cazas del tesoro*¹², *Web tasks*¹³ y *Webquests*¹⁴.

- Conserva las huellas del aprendizaje de los alumnos, conservando sus trabajos que están siempre disponibles, por lo que constituye un instrumento de evaluación.
- Le permite desarrollarse profesionalmente, ya que el uso del blog conlleva su puesta al día en lo referente a recursos pedagógicos y tecnológicos y además favorece su proyección exterior como do-

cente, pudiendo elaborar blogs en los que ofrece una serie de recursos pedagógicos a disposición de otros enseñantes o de cualquiera que desee aprender una lengua de forma autodidacta, utilizándolo como portafolio docente —en el que puede incluir su formación, aprendizajes, reflexiones y opiniones, publicaciones y experiencias¹⁵— o como diario de investigación y gestión bibliográfica.

- Puede convertirse tanto en una extensión virtual de la clase, como hemos visto anteriormente, como en una herramienta de aprendizaje que posee elementos facilitadores de la comunicación, la interacción, la reflexión, y la organización, intercambio y construcción del conocimiento.

1.2. Las redes sociales

Ofrecen buenas herramientas desde un enfoque educativo y, desde la óptica del aprendizaje de una lengua, facilitan la tarea de inmersión en un entorno lingüístico extranjero gracias a la interfaz y a la posible inclusión de miembros de países en los que se habla la lengua estudiada.

En el ámbito de la enseñanza formal, esta comunidad puede estar constituida por profesores¹⁶, por alumnos¹⁷ o por profesores y alumnos procedentes de la misma o de distintas instituciones, así como de distintos niveles de enseñanza (enseñanza secundaria, escuelas oficiales de idiomas, universidades o escuelas universitarias).

Debe existir un moderador cuyas funciones serán, entre otras, identificar temas importantes en el área de conocimiento, planificar tareas para la comunidad, conectar informalmente a los miembros de esta y potenciar el desarrollo de sus miembros.

Fuera del contexto de la enseñanza formal, se trata de formar una comunidad de práctica o grupos de personas que comparten una serie de motivaciones, establecen un compromiso mutuo por el que cada miembro comparte su propio conocimiento y recibe el de otros¹⁸. En este contexto, el aprendizaje de la lengua adquiere las características de un aprendizaje informal y a menudo implícito.

Mientras que el uso del blog como extensión virtual de la clase requiere una serie de funciones que hacen que un solo blog no sea suficiente, una red social ofrece, además de un espacio de comunicación abierto en el que todos vean los mensajes entre profesor y alumnos o entre alumnos, un espacio de privacidad que permite sobre todo la comunicación del profesor con un

alumno concreto o de dos alumnos entre sí, permite una comunicación en tiempo real, iniciar debates, foros y, sobre todo, el incremento de la posibilidad de que los alumnos participen de forma autónoma.

Fuera del ámbito académico, podemos encontrar redes sociales cuyos miembros comparten el deseo de aprender o enseñar una lengua (*Community Language Learning*)¹⁹. En ellas el usuario puede preguntar dudas, participar en foros, encontrar un compañero con quien practicar; encontrar recursos gratuitos, hacer sus propias grabaciones e incluso enseñar o ayudar a otros miembros.

Entre sus ventajas, podemos subrayar: además de todas las enumeradas para el blog (puesto que el blog es una de las utilidades que incluye una red social), la propiciación de un aprendizaje que se produce a través de la colaboración, aprendizaje que es percibido por el alumno de manera informal; el desarrollo de parte del contenido surge de las necesidades expresadas en los intercambios que se producen entre sus miembros; facilitan la conexión entre estos permitiendo que el conocimiento fluya y generando el sentimiento de comunidad (factor básico para que una comunidad sea eficaz).

Este entorno permite gran diversidad de usos y motivaciones, de tipos de actividades, miembros con diferentes niveles en el dominio de esa lengua y con distintos estilos de aprendizaje, observable en parámetros como el nivel de participación (creación de entradas, realización de comentarios, intervención en foros,...) o tan solo de recepción o lectura de las distintas intervenciones (habitualmente el porcentaje mayor).

En este tipo de comunidades se lleva a cabo un aprendizaje informal e implícito que tiene origen en la interacción de sus miembros y la razón principal de su éxito reside en la motivación intrínseca y el placer perseguido y experimentado (Ala-Mutka, 2010). No existe un moderador o guía, se trata de una comunidad de iguales procedentes de diferentes lugares y con distintas lenguas que se animan unos a otros a participar, que se piden consejos y que pueden proveer multitud de puntos de vista abriendo el horizonte individual de percepción.

Podemos preguntarnos entonces qué rol desempeñaría un docente en esta comunidad. En este caso, debe tener una función de observación y análisis e intervenir desde una posición de igual para ser considerado por el resto de miembros como uno más.

En el estudio comparativo realizado entre 12 redes sociales de aprendizaje (Aceto y otros, 2010) se concluye que en ellas existe una dimensión sociocultural y ética, una dimensión evaluadora dada la presencia de mecanismos de evaluación entre iguales y una motivación común relacio-

nada ya sea con un interés profesional, ya sea una necesidad personal. Además del aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de habilidades comunicativas en dicha lengua, se desarrollan las siguientes habilidades y competencias: habilidades digitales, iniciativa, competencias sociales y cívicas, autoconfianza, conciencia cultural, expresión cultural, pensamiento crítico, habilidades organizativas y creatividad. Estas competencias forman actualmente parte de los objetivos en los nuevos currículos de enseñanza, y de ahí la importancia de animar y permitir a los estudiantes que relacionen las tareas de clase con sus vidas e intereses y sugerir diferentes acercamientos.

2. CAMPUS VIRTUAL

Este entorno de trabajo es actualmente ofrecido por un número cada vez mayor de universidades. Permite establecer todo tipo de relaciones:

- desde el punto de vista del profesor: con los alumnos que forman parte de cada una de sus asignaturas (de forma colectiva o individualizada).
- desde la perspectiva del alumno: dentro de cada una de las materias en las que está matriculado, con el profesor que imparte una determinada asignatura así como los alumnos que en un curso académico cursan también dicha asignatura, pudiendo comunicarse con un compañero o con todo el grupo utilizando únicamente la lengua extranjera.

Para mostrar las características que puede poseer un campus virtual, tomamos como ejemplo el de la Universidad de Murcia: SUMA, que aúna cuatro vertientes: la administrativa, la extracurricular, la comercial y la docente, interesándonos particularmente esta última.

En SUMA docente, el profesor puede planificar sus asignaturas y trabajar con sus alumnos a través de una estructura que se basa en el concepto de «aula virtual». En ella, se delimitan cuatro espacios de trabajo (tres de ellos administrados al profesor y uno administrado por los alumnos, al que tiene acceso el profesor

2.1. SUMA docente. Espacio dedicado a la gestión

En él el profesor puede:

- configurar herramientas docentes de cualquiera de los espacios, permitiendo incluso unificar grupos procedentes de distintas titulaciones que cursan una misma asignatura, lo que favorece el intercambio entre un mayor número de alumnos ya que se supera la barrera que suponen los distintos horarios de los grupos así como su ubicación espacial. Resulta enriquecedora a la par que motivadora la posibilidad de trabajar y comunicarse con compañeros con distintos intereses personales y profesionales ya que proceden a menudo de otras titulaciones de la Universidad.
- comunicarse, por escrito o en tiempo real, con otros profesores con los que pudiera compartir dicha asignatura, así como con cualquiera de los alumnos integrantes del grupo creado. Esta posibilidad permite que este intercambio comunicativo en lengua extranjera sea percibido particularmente por el alumno como algo más espontáneo y desvinculado del rígido contexto del aula.
- con respecto a un alumno concreto: consultar las estadísticas del uso que ha hecho del entorno virtual, ver los contenidos que ha elaborado y puesto en red, así como las anotaciones que ha podido realizar en su propia ficha.

2.2. SUMA docente. Espacio de trabajo

De este espacio subrayamos los siguientes apartados: guía docente, contenidos (permite, por un lado, al profesor publicar los contenidos de su asignatura que pueden poseer cualquier formato —páginas web, documentos sueltos, presentaciones, imágenes, sonidos,...— y por otro lado permite al alumno acceder a los contenidos del profesor, así como depositar los suyos (prácticas, ejercicios,...) en su espacio virtual de contenidos), un tablón de anuncios para que el profesor cuelgue avisos de la asignatura y un espacio para *FAQs (Frequently Asked Questions)*, en donde se recopilan las preguntas más frecuentes e interesantes. En este espacio se trabajan competencias tanto de expresión como de comprensión fundamentalmente escritas aunque este entorno permite la incorporación de actividades de carácter oral a partir de las cuales se proyecten ejercicios de comprensión o de corrección por parte de otros compañeros. Del mismo modo, los alumnos suben prácticas de pronunciación realizadas a través de programas de software gratuito como *audacity* o de conversación realizadas y grabadas por programas como *Skype*.

2.3. SUMA docente. Espacio de comunicación

Este es el espacio más importante que ofrece el campus virtual en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera ya que su interfaz permite distintos modos de comunicación por medio de la lengua objeto de estudio a los integrantes del grupo a través de tutorías electrónicas, de la creación de foros de discusión y de la participación en chats.

2.4. SUMA docente. Rincón del alumno

Es un espacio exclusivo para el alumno en el que puede colgar sus propios contenidos y compartirlos con sus compañeros (*Cajón «desastre»*), poner sus propios avisos al profesor y resto de compañeros (tablón de alumnos o *Panel de corcho*), iniciar sus propios foros (*debates*) y comunicarse en tiempo real con el resto de compañeros, participando en un chat que no es moderado por el profesor (*Sala de conversación*). Mientras que en el espacio previamente descrito el profesor está siempre presente y mantiene un rol de guía, llevando principalmente la iniciativa, en el rincón del alumno no puede participar aunque sí observar. Ello le permite conocer los distintos estilos de comunicación y aprendizaje del alumno en función de la relación establecida con el resto de compañeros y su mayor o menor participación: modo de comunicación, qué tipo de contenidos aporta a la comunidad que configuran, modos de corrección adoptados entre ellos, ...

3. CONCLUSIONES

Cada una de las herramientas brevemente aquí relacionadas posee sus ventajas y limitaciones en función del uso pedagógico que se pretenda. Si nuestro objetivo es la configuración de un aula virtual, las opciones que ofrecen mayores posibilidades son el campus virtual y las redes sociales. En el caso de un campus virtual, dependerá de las herramientas que nos ofrezca cada universidad. Sus mayores ventajas consisten en la facilidad que supone para el profesor su uso ya que no tiene que poseer ningún conocimiento técnico y en la percepción del alumno de este entorno como contexto académico y oficial, sintiéndose más comprometido a participar. Esto constituye también una cierta limitación, ya que el alumno suele seguir únicamente las indicaciones del profesor excluyendo la espontaneidad en la participación y en su expresión. Posee además otras limitaciones como es el hecho de que, para ser miembro de un grupo, el alumno deba estar matriculado en la asignatura, solo pueda ser visualizado por el profesor o profesores que imparten una asignatura y los alumnos del grupo y su acceso se limite a un curso escolar, por lo que no se puede construir un proyecto a más largo plazo.

La creación de una red social constituye una de las mejores opciones por su configuración técnica (permite innumerables posibilidades) y su mayor accesibilidad, solucionando las limitaciones de un campus virtual, previamente descritas. Es importante destacar que una vez superada la resistencia del alumno a familiarizarse con una nueva herramienta, se percibe un alto grado de motivación y participación: si en un principio es el profesor quien, como moderador, debe establecer tareas o proponer actuaciones, pronto son los miembros de la comunidad los que toman la iniciativa asumiendo el proyecto personalmente (producen contenidos, invitan a otros compañeros a sumarse a la comunidad o a intervenir y la retroalimentación que reciben les hace implicarse cada vez más). Además de este uso en el contexto de enseñanza informal y/ o formal, que puede completarse con una iniciativa compartida con miembros de otras instituciones de enseñanza en la que pueden arbitrarse tareas amplias a realizar relacionadas con un posible ámbito de interés como puede ser el profesional, aumentando así las posibilidades de motivación de los estudiantes.

Los blogs tienen más limitaciones como aula virtual, sin embargo hay que destacar ciertas ventajas: en primer lugar, es un buen modo de familiarizarse con las nuevas herramientas sociales debido a su facilidad de uso (la mayor parte de profesores que inician una red social han comenzado elaborando todo tipo de blogs); en segundo lugar, pueden combinarse con el uso de un campus virtual para compensar aquellas limitaciones antes relacionadas, vinculándolo al desarrollo de una competencia o destreza concreta (expresión escrita, expresión oral a través de videoblogs, pronunciación por medio de audioblogs, ...).

No podemos dejar de mencionar que actualmente es una de las más efectivas herramientas on-line para el aprendizaje de una lengua, ya sea en el marco de una asignatura con unos parámetros establecidos o de forma autónoma, recurriendo a aquellos blogs cuyo objetivo es facilitar recursos y actividades o visitando, e incluso participando, en aquellos blogs cuya temática pueda resultar interesante y que nos abren la puerta al contexto real de una lengua, con un estilo más informal, sencillo y claro. De hecho, actualmente es a menudo utilizada por traductores que recurren a comunidades de blogs relacionadas con temas o actividades muy concretos para interpretar o acceder a nociones de lenguaje especializado (Hernández González, 2005).

Para el éxito de esta empresa, es fundamental la participación de los alumnos, lo que resulta difícil como podemos observar en la mayor parte de los blogs que podemos encontrar, en los que observamos poca interacción. Esto puede tratar de resolverse estableciendo la obligación de hacer comentarios, de contestar a un comentario en un plazo determinado, responsabilizarse de organizar una actividad, un tema de debate,... teniendo en

cuenta que su participación en él formará parte de su evaluación. Estas consideraciones pueden ser de gran utilidad, pero como docentes no debemos olvidar que la participación e implicación de nuestros alumnos están vinculadas a la motivación y esta a su vez a la planificación de tareas reales, ya sea vinculadas a su futuro profesional (normalmente con mayor porcentaje de éxito véase por ejemplo la propuesta de Muriel Grosbois [Grosbois, 2009]) ya sea a sus intereses personales.

Nuestro reto será extraer el máximo partido a estas herramientas, de modo que la motivación y la investigación lleguen a promover en nuestros alumnos la participación y el disfrute de las mismas, generando su desarrollo y utilidad.

NOTAS

1. Podemos considerar buenos ejemplos de ello por un parte el proyecto llevado a cabo por el IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres) de París y los estudiantes del King's College de Londres. El objetivo de este consistía en producir un recurso numérico de utilidad para su práctica como enseñantes. La consecución de este objetivo permitió al mismo tiempo la observación de la evolución de la producción oral en lengua extranjera de los alumnos franceses (Grosbois, 2009). Por otra parte, queremos mencionar el proyecto León-Grenoble en el que participaron ambas universidades y cuyo objetivo era la realización de tareas multimedia por parte de estudiantes de máster en Francés Lengua Extranjera de la Universidad de León, en colaboración con los alumnos de la Universidad de Grenoble (Tomé, 2009).
2. Blog elaborado por cuatro alumnas en donde relatan un viaje: <http://legrandvoyagepipa.blogspot.com/> o el creado por una alumna de Traducción e Interpretación en el que combina el resultado de sus tareas con la elaboración de material, para la asignatura «Traducción económico-financiera», que comparte con sus compañeros: <http://nereika.canalblog.com>.
3. «L'expérience de ma vie: une année en erasmus», blog de la alumna Erasmus Andréé-Laurence: <http://ciudadleon.canalblog.com/>
4. Blog de una alumna de Filología Francesa: <http://patouch.hautetfort.com/> .
5. Como soporte de unidades didácticas: <http://entrez.canalblog.com/>, como repositorio de recursos: <http://ticseneducacion.canalblog.com/>; «FLE Kaleidosblog», dentro del proyecto FLE-NET de la Universidad de León (<http://flenet.canalblog.com>); o aquellos que ofrecen recursos pero enmarcados en el ámbito de la música (<http://chansonfle.blogg.org>), del cine (<http://cinematice.blogspot.com>) o de la literatura (<http://litteraturepassion.over-blog.com/>).
6. «Audio Blog- Campus Virtual FLE» de la Universidad de León, Proyecto FLENET en el que la función «Commentaires» permite enviar ficheros audio en formato MP3: <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmtd/LoudblogFLE/> .
7. Blog elaborado por mis alumnos de la Universidad de Murcia, en el que publican artículos relacionados con la actualidad, comentando a su vez los redactados por sus compañeros y recibiendo comentarios externos de internautas de cualquier procedencia («Blog Actualité»: <http://franactual.blogspot.com>).
8. «Audio Carnet FLE 2006 (<http://campus6.podomatic.com/>) o «Campus Virtual FLE- Audio Vídeo Blog» (<http://www3.unileon.es/personal/wwdfmtd/blogFLE/>), ambos llevados a cabo

en la Universidad de León, Proyecto FLENET.

9. <http://flenet.rediris.es/projetLG/webProjetLG05.htm>
10. <http://i-voix.over-blog.com/>
11. <http://eurosphere.hautetfort.com/>
12. <http://www.isabelperez.com/wizard/choristes.htm?ID=78044> (creada por Francisco J. Ponce Capitán).
13. Algún ejemplo: *Au département de français*, elaborada por Elena Moltó para el primer ciclo de estudios universitarios de lengua y cultura francesa (<http://www.uv.es/=moltoe/webquest/audept/top.html>), *La sortie de l'usine Lumière à Lyon*, creada por Carmen Vera (<http://delaudio-visuelpourlescoursdefle.blogspot.com/search/label/Cyber-rallyes.>), *Voyage-cyberallye à Paris*, creada por Mario Tomé (<http://flenet.rediris.es/acti/rally1.html>)
14. Ejemplos: *La justice en question et Chistian Ranucci*, creada por M.Teresa Bourgain Monier (<http://personales.ya.com/calonso/ranucci/index.htm>); *À nous de préparer notre échange*, creada por Luis Ángel Torres Sahagún (<http://acacia.pntic.mec.es/ltos0002/>).
15. Por ejemplo el blog elaborado por el profesor Juan Ángel Martínez García de la Universidad de Oviedo, en el que expone sus experiencias en la enseñanza con blogs e incluye enlace a todos ellos: <http://www.unioviedo.es/jamg/informaciondelprofesor.htm>
16. Redes sociales cuyos miembros son mayoritariamente profesores de francés y que comparten intereses, preocupaciones, recursos, ideas y experiencias, a la par que se comunican por medio del francés: Campus FLE éducation (<http://flecampus.ning.com/>), Ici on parle de tout (<http://grou.ps/carmenvera/signin/warn/home>); Portail pour les profs de FLE et des DNL francophones (http://grou.ps/dnl_francophones/blogs/item/exercices-decouste-avec-la-pub).
17. Una asignatura de traducción de la Universidad de Alcalá de Henares (<http://traduccion2008.ning.com/>).
18. Buen ejemplo de ello es la red social «Foreigners in Lille, site des étrangers francophones de Lille et d'ailleurs» (<http://foreignerinlille.ning.com/>), de la que forman parte los extranjeros francófonos ubicados en Lille (Erasmus, trabajadores,...). Comparten experiencias e información en torno a su estancia en dicha ciudad.
19. Italki (<http://www.italki.com/>), Babel: (<http://www.babel.com/>), Livemocha (<http://www.livemocha.com/>), skype community (<http://forum.skype.com/index.php?s=8da6f7f4a2f7312980ef76cfddbfb943&showforum=140>),Lingorilla (<http://www.lingorilla.com/es>), Abroad languages(<http://www.abroad-languages.com/penpals/>), sharedtalk (<http://www.sharedtalk.com/>).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceto, S., Dondi, C., Marzotto, P., Ala-Mutka, K. & Ferrari, A. (2010). *Pedagogical Innovation in New Learning Communities: An In-depth Study of Twelve Online Learning Communities*. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission JRC. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf> [consulta 2012, 20 de julio].
- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in informal Online Networks and Communities. JRC Scientific and Technical Reports*. European Commission. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56310.pdf> [consulta 2012, 20 de julio].
- Balagué, F. (2007): Uso de los blogs en distintos contextos educativos. *Aula-blog*. Disponible en: <http://www.aula-blog.com/uso-de-los-blogs-en-distintos-contextos-educativos> [consulta 2012, 20 de julio].
- Bautista, G; Borges, F; Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bull, G.; Kajder, S. (2005). *La escritura con Weblogs. Una oportunidad para los diarios estudiantiles*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Weblogs1.php> [consulta 2012, 20 de julio].
- Cassany, Daniel (2007). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Creeber, G.; Roston, M. (2009). *Digital Cultures: Understanding New Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaix-Bryan, T. (2008). *Le blog: nouvel outil pédagogique ou comment rendre les langues encore plus vivantes*. Mémoire du Colloque Cyber-langues, Dijon. Disponible en: http://www.cyber-langues.asso.fr/IMG/pdf/interventionThibaut_Chaix-Bryan.pdf [consulta 2011, 2012, 20 de julio].
- Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. *Instructional Technology Forum*. Disponible en: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>. [consulta 2012, 20 de julio].
- Grosbois, Muriel (2009). TIC, tâches et nativisation: impact sur la production orale en L2. *ALSIC*, 12, 19-39. Disponible en <http://alsic.revues.org/index1224.html> [consulta 2012, 20 de julio].
- Hernández González, M. Belén (2005). Los cuadernos de bitácora (weblogs) como recurso para el traductor, en Posteguillo, Esteve, Gea Valor, Insa, Renau (eds.). *Language at work: language learning, discourse and translation studies*. Castellón: Universidad Jaime I, 311-325.
- Martínez, J. A. (2009): Aplicaciones de los blogs en la clase de francés, *Tourdetoile*, 11. Disponible en: <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/> [consulta 2012, 20 de julio].
- Martínez, J. A., Alvarez, S. (2008). El aula transparente como una propuesta pedagógica en FLE. El e-manual, Çédille. *Revista de Estudios Franceses*, 4, 305-323. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/cedille/cuatro/martinez-alvarez.pdf> [consulta 2012, 20 de julio].
- Santa María, F. (2009): Redes sociales educativas y comunidades de aprendizaje, *Tour de Toile*, 11. Disponible en: <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/> [consulta 2012, 20 de julio].
- Tomé, M. (2006). *Les weblogs dans le Campus virtuel*. Disponible en:

- <http://www.agoravox.fr/actualites/medias/article/les-weblogs-dans-le-campus-virtuel-9800> [consulta 2012, 20 de julio].
- Tomé, M. (2007a). Applications pédagogiques des weblogs dans le Campus FLE. *Estudios Humanísticos- Filología*, 29, 341-373.
- Tomé, M. (2007b). Recherches et expériences dans les blogs du *Campus Virtuel FLE*. *Çédille*, 3, 265- 268.
- Tomé, M. (2009a). Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Espagne, Revue du GERFLINT*, 2, 261-279:
- Tomé, M. (2009b). La web 2.0 en la enseñanza de una lengua extranjera. *Tour de Toile*, 11. Disponible en: <http://fletnet.rediris.es/tourdetoile/> [consulta 2012, 20 de julio].
- Tomé, M. (2009c) Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE). *ALSIC*, 12, 90-108.

PALABRAS CLAVE

Web 2.0, blog, red social, francés, campus virtual, aula virtual

KEY WORDS

Web 2.0, blog, social network, French, virtual campus, virtual lecture

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

M. Gloria Ríos Guardiola, Doctora en Filología Francesa. Líneas de investigación: lengua y literatura de la Edad Media y S.XVI y didáctica del francés lengua extranjera. Profesor Ayudante. Departamento de Filología Francesa, Románica, Italiana y Árabe de la Facultad de Letras, Universidad de Murcia.

Dirección de la autora: Facultad de Letras
Campus de la Merced, 30100 Murcia.
E-mail: gloriarg@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Septiembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 20. Enero. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Agosto. 2011

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

8

EJES, ARTICULACIÓN Y EVALUACIÓN DEL USO DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

(BLENDED LEARNING IN TRANSLATOR TRAINING: FEATURES, CONFIGURATION AND EVALUATION)

Anabel Galán Mañas
Departamento de Traducción e Interpretación
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.722

RESUMEN

En este artículo presentamos una breve introducción a la enseñanza semipresencial en la formación de traductores. Se exponen cuáles son los ejes que articulan la semipresencialidad y las fases que debe seguir un curso en esta modalidad. A continuación, se detalla la evaluación que se ha llevado a cabo con estudiantes de la licenciatura de traducción e interpretación con el objetivo de recoger su opinión sobre la enseñanza en esta modalidad. Para recoger datos, se ha utilizado un cuestionario diseñado para tal propósito en el que los 73 estudiantes que han formado parte de la muestra tenían que dar su opinión sobre el modelo de tutela utilizado, la carga de trabajo que supone la semipresencialidad, el diseño de los materiales, la metodología de trabajo y las herramientas virtuales. Por último, se analizan los resultados obtenidos, que demuestran que, en opinión de los estudiantes, la semipresencialidad promueve la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de autoorganización.

ABSTRACT

This article gives a brief introduction to blended learning in translator training, setting out the characteristic features of blended learning and the phases that should be followed when designing a blended learning course. This is followed by an evaluation of the opinions of Universitat Autònoma de Barcelona students from the undergraduate degree programme, which attempts to reflect their opinion on blended learning. The data is based on a sample of 73 undergraduates who were asked to give their opinion of the tutorial model

used, the work load which blended learning involves, course material design and the working methodology and virtual tools used. The final section analyses the resulting data which show that, according to students, blended learning promotes autonomy, responsibility and self-organisation skills.

INTRODUCCIÓN

La semipresencialidad desempeña un papel cada vez más importante en la formación universitaria, en la que la tendencia es mantener la estructura presencial en una parte del proceso y completar éste con trabajo autónomo del estudiante fuera del aula (Coaten, 2003; Marsh, 2003 y Brennan, 2004). En este modelo, la presencialidad sigue ofreciendo una relación directa estudiante-profesor y estudiante-estudiante (McDonald, 2006), mientras que la no presencialidad promueve la flexibilidad de horarios, la facilidad de acceso al aprendizaje sin tenerse que desplazar, la formación personalizada o la diversidad de estilos de aprendizaje.

En la formación de traductores, la semipresencialidad resulta adecuada para familiarizar al estudiante con el trabajo autónomo (individual y en equipo) y con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos aspectos tienen una gran importancia no sólo para el estudiante, sino también para el profesional, ya que muchos son los que deben trabajar con un grupo de traductores, terminólogos, revisores, etc. mediante plataformas de trabajo colaborativo y herramientas de comunicación síncrona y asíncrona.

En este sentido, la semipresencialidad se ajusta a algunas de las directrices que propone la Declaración de Bolonia (1999) para el Espacio Europeo de Educación Superior: la orientación de los estudios académicos hacia la futura práctica profesional de los estudiantes, la construcción de conocimiento por parte del estudiante o la responsabilidad y la autonomía del estudiante.

En este artículo, exponemos qué entendemos por enseñanza semipresencial, cuáles son los ejes que la articulan (presencia, distancia, sincronidad y asincronidad) y las fases que debe seguir el diseño de un curso en esta modalidad (análisis, diseño, aplicación, evaluación y ajuste).

Presentamos también la valoración que han hecho los estudiantes de una propuesta pedagógica diseñada específicamente para esta modalidad en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, en cada una de las cuales se han aplicado dos unidades de la propuesta pedagógica para la formación de traductores en esta modalidad.

Por último, presentamos los resultados obtenidos de la evaluación en relación con la metodología de trabajo de la semipresencialidad, el tipo de tutela que prefieren los estudiantes, la carga de trabajo que supone, el diseño de los materiales y las herramientas virtuales que la promueven.

1. ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

La semipresencialidad o *blended learning*, como apunta Thorne (2003), es la evolución más lógica y natural de la enseñanza; la solución ante los desafíos del aprendizaje que pretende cubrir las necesidades de los individuos, ya que integra los avances tecnológicos utilizados por el aprendizaje en línea con la interacción y la participación ofrecida en el aprendizaje tradicional y además se apoya en el saber y el contacto individualizado con un tutor. La semipresencialidad, según la autora, es la combinación de tecnología multimedia, vídeo y texto animado, clases virtuales, correo electrónico y chat, todo ello combinado con formas de docencia tradicionales y tutorías personalizadas.

Según Allan (2007), la combinación a que hace referencia la semipresencialidad incluye el tiempo, el lugar y las tecnologías. Sin embargo, otros aspectos, como el contexto de aprendizaje, el enfoque pedagógico, el tipo de estudiantes y la interacción en el proceso de aprendizaje, también pueden ampliar el significado de *blended learning* e incluir combinaciones diferentes.

No obstante, por muy innovadora que pueda parecer la combinación de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, algunos autores, como Allan (2007), ya vaticinan que a la larga la palabra *blended* (que significa combinación o mezcla) desaparecerá del término *blended learning*, porque se aceptará que cualquier curso integre una combinación adecuada de actividades y estrategias de aprendizaje, tanto virtuales como presenciales.

Entre las ventajas de adoptar un modelo basado en la semipresencialidad, Bonk y Graham (2006) apuntan:

- Riqueza pedagógica, dado que la semipresencialidad promueve el aprendizaje autónomo en el que el estudiante trabaja a su propio ritmo para adquirir información o conceptos de base, el aprendizaje basado en prácticas presenciales centradas en el aprendizaje activo y en la aplicación de experiencias, con metodologías como el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en las que se incentiva la toma de decisiones, en vez de las clases magistrales y el aprendizaje a distancia para transferir el aprendizaje a un contexto profesional.

- Flexibilidad, que es otro elemento importante que buscan las personas que quieren estudiar pero que tienen otros compromisos, como trabajo o familia y que no quieren sacrificar el contacto humano de los cursos presenciales.
- Reducción de costes, ya que la semipresencialidad ofrece la posibilidad de llegar a un gran grupo de estudiantes, geográficamente disperso, en un período corto gracias a los sistemas de distribución virtual de los contenidos de aprendizaje.

Pero no todo son ventajas en la semipresencialidad. Allan (2007) apunta que el diseño de un curso en esta modalidad es mucho más complejo que el de un curso presencial, ya que hay que prever toda una serie de recursos y tecnologías, así como un equipo de personas, y todo esto lleva su tiempo y a menudo requiere negociaciones muy detalladas con todos los agentes implicados. Otra cuestión consiste en cubrir las expectativas que tiene el estudiante al matricularse a un curso en esta modalidad, ya que en el caso de no cubrir las expectativas se sentirá decepcionado. El acceso y la disponibilidad de determinadas herramientas desde casa o desde el lugar de trabajo también pueden plantear un serio problema.

Bonk y Graham (2006) también presentan algunos inconvenientes de la semipresencialidad: 1) muchos autores han observado que los estudiantes prefieren la presencialidad, aunque otros apuntan que no es necesaria y que se consiguen los mismos resultados mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica; 2) el estudiante no puede decidir el tipo de combinación que quiere, es decir si prefiere más o menos trabajo virtual; 3) el estudiante debe ser lo suficientemente disciplinado para realizar las actividades virtuales para vencer estos inconvenientes.

McDonald (2006) apunta que es necesario que haya un equilibrio entre los medios de comunicación utilizados para promover un aprendizaje efectivo, y no debería haber más de un 50% de actividades virtuales. McDonald también opina que en la semipresencialidad es clave que el sistema de tutela esté bien definido. De hecho, la semipresencialidad podría y debería, por un lado, aumentar el número de respuestas del docente ante las necesidades del estudiante, sea en línea o presencialmente y, por otro lado, reducir el tiempo de respuesta.

La introducción de la semipresencialidad en las instituciones en las que los cursos son tradicionalmente presenciales tiene como ventaja que las sesiones presenciales se complementan con las clases virtuales y se puede cubrir la gran diversidad de necesidades de los estudiantes, así como los diferentes estilos de aprendizaje (McDonald, 2006). En cuanto a la tutela, la

autora defiende que precisamente las herramientas posibilitan una retroalimentación rápida y generalizada a todo el grupo o individualmente.

En nuestra opinión, la semipresencialidad es la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje. A continuación listamos algunos de los aspectos que consideramos que caracterizan la semipresencialidad:

- 1) El componente tecnológico no pretende eliminar la presencia porque sí, sino fomentar un modelo constructivista en el que el estudiante sea el principal agente del proceso de enseñanza y que potencie el aprendizaje autónomo de éste.
- 2) El uso de las tecnologías no tiene lugar únicamente en las sesiones no presenciales, sino que dependerá de cada necesidad educativa, presencial o no presencial.
- 3) Las sesiones no presenciales tampoco tienen por qué apoyarse en las tecnologías, ya que podrían consistir simplemente en una actividad en grupo fuera del aula, sin el apoyo de ningún tipo de herramienta tecnológica.
- 4) Cada curso tiene una proporción de sesiones presenciales y de sesiones no presenciales, definidas según las necesidades, para las que el uso de la tecnología resulta esencial.

De cualquier manera, el uso de las TIC no se limita a la formación a distancia, ni tan solo a la semipresencial, sino que cada vez es más patente en los contextos universitarios presenciales, ya que permite combinar diferentes metodologías a lo largo del proceso de formación. Por otro lado, el uso de las TIC en sí mismo no garantiza un mejor aprendizaje; éste será el resultado del enfoque pedagógico que se elija y de la aplicación de las herramientas en las actividades de aprendizaje.

2. EJES DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

El proceso de aprendizaje de un curso en la modalidad semipresencial viene articulado por los siguientes ejes: presencialidad, distancia, sincronidad y asincronidad (*cfr.* Galán-Mañas, 2009). A continuación damos algunos detalles de cada uno de ellos.

2.1. Presencialidad

Se ha escrito muy poco sobre cómo puede contribuir la presencialidad al aprendizaje en la modalidad semipresencial, si bien puede deberse, como indica McDonald (2006), a que las ventajas que aporta son demasiado obvias para reconocerlas. Existen numerosas maneras en que la presencialidad puede servir de apoyo al aprendizaje.

Una de las ventajas de la presencialidad es el contacto personal entre estudiantes y entre estudiantes y profesor. Este contacto hace que el aprendiz se sienta estimulado por el contacto con otros estudiantes y guiado por sus profesores. Las sesiones presenciales son de gran valor cuando se desea llamar la atención sobre ciertos contenidos o bien tutelar a los estudiantes, especialmente cuando la materia es especialmente compleja o difícil de entender. En otras ocasiones la presencialidad se puede utilizar para introducir y concluir un curso o para presentar trabajos finales. Puede asimismo resultar útil para realizar actividades como la lluvia de ideas, la toma de decisiones y la formación de grupos (McDonald, 2006).

Sea cual sea la frecuencia de las sesiones presenciales, el hecho de que en los cursos presenciales y semipresenciales el porcentaje de abandono sea bajo, demuestra la importancia del cara a cara. No obstante, los beneficios que se le atribuyen al aprendizaje presencial se pueden conseguir por otros medios, como por ejemplo las tecnologías de comunicación sincrónica.

En nuestra opinión, en un modelo semipresencial, las sesiones presenciales deberían servir, entre otras funciones, para debatir el contenido de la asignatura, el sistema de evaluación y la metodología que se seguirá; dotar a los estudiantes de la competencia para el uso de las herramientas tecnológicas necesarias para el normal desarrollo del curso; reforzar la relación entre estudiantes y entre profesor y estudiantes; crear grupos de trabajo; asignar trabajos y detallar la metodología que hay que seguir para desarrollarlos; resolver ejercicios guiados por el docente; aclarar dudas que surjan en la sesión o de sesiones anteriores; simular proyectos reales; tutelar de forma personalizada o en grupo; evaluar el cumplimiento de las tareas solicitadas; orientar los objetivos de la siguiente sesión...

Como desventajas de la presencialidad se pueden citar el tiempo que pierden los estudiantes en llegar a la universidad y la incompatibilidad de los horarios de las clases con el trabajo. En estas sesiones suele ser asimismo un problema la falta de aulas con ordenadores para todos los estudiantes. Además, el éxito de una sesión presencial también depende de la dinámica que siga el docente y de su capacidad de estimulación para que todos los estudiantes participen activamente en las actividades de aprendizaje.

2.2. Distancia

Gracias a las tecnologías de la información y la comunicación se abren nuevas posibilidades que permiten crear actividades de aprendizaje virtual, tanto sincrónicas como asíncronas, para las que no es necesario coincidir en el espacio y en el tiempo para desarrollar una acción formativa.

Pero trabajar a distancia no consiste en virtualizar lo presencial, en ofrecerle contenidos al estudiante que tendrá que memorizar y a los que además tendrá que enfrentarse en soledad. Se trata de crear un espacio de aprendizaje virtual que conceda mayor énfasis a la actividad autónoma del estudiante.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la tecnología hace posible la enseñanza virtual, pero no es el contexto de enseñanza-aprendizaje en sí. Así, por ejemplo, el uso de un sitio web como repositorio de materiales de aprendizaje no garantiza ningún tipo de aprendizaje.

En contraposición, el sistema de organización que permiten las tecnologías de la información y la comunicación otorga un papel activo al estudiante, ya que al estar dispuesta de forma hipertextual, el estudiante puede escoger el trayecto que le interese, sin tener que seguir una secuencia lineal. También le permiten decidir su ritmo de trabajo, además del atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (sonido, vídeo, animaciones) (Gros Salvat, 2005).

A nuestro modo de ver, las ventajas de la enseñanza y el aprendizaje a distancia residen en: 1) la flexibilidad que le ofrece al estudiante para trabajar a la hora que quiera y desde donde quiera, 2) el trabajo virtual también resulta muy positivo para los estudiantes más desaventajados o más lentos, que suelen necesitar más tiempo para realizar las actividades o para participar en un debate, 3) el trabajo con herramientas electrónicas y entornos virtuales le acerca a la realidad profesional a la que se deberá enfrentar, ya que pocos son los sectores que no tienen integradas las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, entre las desventajas podemos citar las siguientes: 1) algunos estudiantes no disponen de conexión a Internet o tienen una conexión que falla con cierta frecuencia, como suele suceder a los estudiantes que residen en algunos campus de universidades; 2) si bien es cierto que la virtualidad acerca a los estudiantes a las herramientas que deberán usar cuando formen parte del mercado de trabajo, los más desaventajados tendrán que demostrar competencia no sólo ante los contenidos de aprendizaje sino también ante las tecnologías, cosa que puede tener como resul-

tado una inversión ingente de horas de trabajo; 3) algunos estudiantes no disponen de la autodisciplina necesaria para organizarse y cumplir con el calendario marcado que exige la virtualidad y 4) en lo que se refiere al docente, el problema que surge ante toda esta diversidad de tecnologías es que el profesor no puede hacer frente a la carga de trabajo (leer todas las participaciones de los foros de discusión y moderarlas, responder los correos electrónicos, tutelar a través del chat, ponerse al día con las tecnologías que van surgiendo en el mercado, etc.).

En la formación de traductores, las sesiones no presenciales pueden ser útiles para organizar debates en el foro, por ejemplo sobre aspectos profesionales, la traducción de referentes culturales, problemas terminológicos de un texto, la realización de un encargo de traducción (individual o en grupo), la búsqueda de información y documentación, como por ejemplo la búsqueda de glosarios, bases de datos, hábeas, consultas a especialistas, etc.

2.3. Sincronicidad

Las herramientas de comunicación sincrónica son aquellas que permiten establecer la comunicación en tiempo real, siempre que varios participantes estén conectados simultáneamente a una misma plataforma o entorno.

La comunicación sincrónica se suele utilizar en la formación para crear entornos de aprendizaje virtuales con una comunicación en tiempo real. Los estudiantes necesitan estar conectados al mismo tiempo y la experiencia de aprendizaje puede consistir en una interacción entre tutor y estudiante, una presentación de diapositivas o vídeo. Este tipo de interacción también permite que a lo largo de la presentación los alumnos se hagan comentarios y preguntas entre ellos sin interrumpir la presentación.

Según McDonald, las sesiones sincrónicas son recomendables en la fase inicial de un proyecto, en el que es importante que todos los estudiantes participen. En estas sesiones se pueden llevar a cabo actividades como la lluvia de ideas o bien se pueden utilizar para definir los objetivos y la metodología del curso, las fases que se deberán seguir para ejecutar la actividad, etc.

Algunas de las herramientas sincrónicas que existen en el mercado son: el chat de voz y de texto, la videoconferencia, la sala de reunión virtual, el *whiteboard* o el uso compartido de aplicaciones y de documentos. Como sugiere McDonald (2006, 87), las herramientas con sonido se deberían utilizar para actividades como la lluvia de ideas, para las que es ne-

cesaria la espontaneidad, el *whiteboard* o los *chats* de texto para mantener el registro de un debate y las salas de reunión virtual para el trabajo en pequeños grupos.

Las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para la formación sincrónica son las clases magistrales, las charlas por parte de un especialista, los debates en pequeños grupos, las actividades de aprendizaje cooperativo, los estudios de casos, las simulaciones, entrevistas, etc.

En la formación de traductores, la sincronía puede resultar útil como forma de tutela inmediata. En este sentido, el profesor puede citar a un grupo de estudiantes en el *chat* y resolver los problemas que hayan podido surgir en una tarea de traducción. La sincronía también es recomendable para que los estudiantes realicen un encargo de traducción de forma cooperativa o que el profesor presente el proceso que deberán seguir aquellos para una actividad concreta, como por ejemplo la confección de una factura, el análisis de pre-traducción, la creación de un glosario, etc.

Las herramientas de comunicación sincrónica presentan las siguientes ventajas: 1) los estudiantes tienen una sensación de «presencia» respecto al profesor o a sus compañeros, ya que los pueden ver y/u oír, 2) la posibilidad de archivar los diálogos para poder consultarlos posteriormente de forma asíncrona, 3) el docente puede aclarar las dudas que haya en el mismo momento y 4) el carácter social de este tipo de comunicación suele ser muy estimulante para el estudiante.

Entre los inconvenientes de este tipo de herramientas podemos citar: 1) cualquier problema técnico puede hacer que se interrumpa la comunicación entre los participantes; 2) la necesidad de coincidir en el tiempo puede plantear un problema si se tiene en cuenta que algunos estudiantes trabajan, tienen familia o están en lugares con husos horarios diferentes y 3) no todos los estudiantes disponen de conexión a Internet con banda ancha para poder establecer comunicación sincrónica desde sus hogares y las instituciones a que pertenecen no suelen ofrecer la infraestructura suficiente para que todos los estudiantes dispongan de estas herramientas simultáneamente.

2.4. Asincronicidad

Las herramientas de comunicación asíncrona son las que posibilitan la comunicación en tiempo no real. Este tipo de herramientas permite que un usuario envíe un comentario (a otro usuario o a un grupo) y que éste (o

éstos) le respondan más tarde. La asincronicidad no tiene por qué utilizarse exclusivamente como medio de comunicación, también puede servir para promover actividades de aprendizaje que el estudiante pueda realizar a su propio ritmo.

La asincronicidad puede resultar muy útil en situaciones de aprendizaje cooperativo, coevaluación o debates. Entre las herramientas asíncronas más conocidas se puede encontrar el correo electrónico, las listas de distribución, los foros, los blogs, los wikis...

Algunas de las herramientas asíncronas que existen en el mercado son: el foro de debate, la bitácora, el wiki, el correo electrónico, las listas de distribución, el *streaming* de audio o de video. La elección de una herramienta sincrónica o asíncrona dependerá del tipo de actividad de aprendizaje. El uso de varias herramientas, del tipo que sean, para una actividad reforzará la «combinación» propia de la modalidad semipresencial. Por otro lado, a la hora de trabajar con herramientas sincrónicas o asíncronas, hay que tener en cuenta que, por muy motivadoras que sean las tareas, si no forman parte de la evaluación sumativa muchos estudiantes no participarán.

Por este motivo, se hace necesario que todos los aspectos que formen parte de la actividad de aprendizaje —comunicación, participación, ejecución del ejercicio, etc.— se consideren tan importantes como las sesiones presenciales, ya que en caso contrario los estudiantes pueden juzgar que lo único que importa es asistir a las clases.

Las herramientas de comunicación asíncrona tienen las siguientes ventajas: 1) la flexibilidad de la comunicación, ya que promueven el diálogo y la colaboración a lo largo de un período, sin necesidad de coincidir en el tiempo ni el espacio; 2) el incremento de la reflexión, ya que al no tener que ofrecer un comentario al instante, permite revisar documentos tantas veces como sea necesario y, en consecuencia, el estudiante puede marcar su propio ritmo de aprendizaje; 3) siempre queda constancia del historial de participaciones de los distintos miembros del grupo, de modo que cualquier usuario puede consultarlo tantas veces como sea necesario. Esto también le puede resultar útil al docente para la evaluación sumativa.

Por otro lado, algunos inconvenientes de las tecnologías asíncronas son: 1) se requiere cierta disciplina para llevar al día la lectura de todas las aportaciones del grupo, como en el caso de los foros; 2) algunos usuarios se pueden sentir desmotivados debido a la impersonalidad de la situación, a diferencia de las herramientas sincrónicas.

3. DISEÑO DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Una vez analizada la importancia de la semipresencialidad y los ejes que la articulan, nos hemos propuesto diseñar un modelo para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). Para alcanzar ese objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar una propuesta pedagógica de unidades didácticas para la enseñanza de la traducción.
- Experimentar el modelo propuesto con el fin de evaluar su adecuación.
- Analizar los resultados obtenidos en la experimentación.
- Ajustar la propuesta a partir de los resultados obtenidos.

3.1. Contexto

El modelo para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial se ha diseñado para dos asignaturas de la licenciatura de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010):

- Iniciación a la traducción del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna). Esta asignatura consta de 4,5 ECTS. Los alumnos disponen de tres horas lectivas semanales distribuidas en dos sesiones de 1,5 horas dos veces por semana.
- Traducción científico-técnica del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna). La asignatura de traducción científico-técnica del inglés al español, con 3,75 ECTS se cursa en tercer año de carrera y tiene la misma distribución horaria que la anterior.

3.2. Grado de semipresencialidad

El cómputo de presencialidad en términos de horas de trabajo del estudiante se ha realizado a partir de los ECTS de cada una de las asignatu-

ras (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) y se ha otorgado un 35% de presencialidad del total de horas de trabajo del estudiante.

Estos cálculos sirven de orientación para la programación de la semipresencialidad de la asignatura, si bien en el caso concreto de las unidades didácticas se adapta a la especificidad de los contenidos que se deben trabajar, de manera que algunas unidades se realizan mayoritariamente de forma presencial y otras especialmente a distancia. Al ser la traducción una competencia básicamente procedimental el estudiante tiene que aprender a hacer y esto supone que, especialmente en los niveles de iniciación, hay más trabajo presencial, ya que el estudiante debe automatizar los procesos de la traducción y la aplicación de métodos y procedimientos de traducción y documentación. Esto quiere decir que, al principio, el aprendizaje es mayoritariamente guiado y progresivamente se hace más autónomo.

3.3. Fases del diseño de un curso semipresencial para la formación de traductores

Para el diseño del curso semipresencial hemos seguido las siguientes fases (*cf.* Galán-Mañas, 2009): análisis, diseño, aplicación, evaluación y ajuste. Seguir estas fases garantiza que se conozcan las necesidades de los estudiantes, se planifique y diseñe el curso teniendo en cuenta dichas necesidades, se imparta, se evalúe su adecuación y se mejoren los aspectos necesarios. A continuación detallamos cada una de estas fases:

- 1) Análisis de las necesidades. La primera fase del diseño de un curso semipresencial consiste en analizar las necesidades. Como punto de partida habría que considerar las siguientes cuestiones:
 - Razón por la que se opta por un curso semipresencial. En nuestro caso, optamos por la semipresencialidad siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, pero muy especialmente porque creemos que la combinación de sesiones presenciales y no presenciales y la utilización de tecnologías en los actos formativos refuerzan la comprensión, la reflexión y la interacción, además de ofrecer flexibilidad horaria y promover la autonomía y responsabilidad del estudiante.
 - Grupo al que se dirige el curso (número de estudiantes, conocimientos previos en traducción y los idiomas de trabajo, competencia en las herramientas tecnológicas, porcentaje de estudiantes que

trabajan y que podrán dedicarle menos horas a la asignatura o porcentaje de estudiantes extranjeros (que deberán traducir a una lengua que no será su lengua materna) del grupo. Para recoger estos datos diseñamos un cuestionario que los estudiantes deben completar al iniciar el curso.

- Objetivos de aprendizaje del curso.
 - Tecnologías disponibles. En la Universitat Autònoma de Barcelona, institución para la que hemos diseñado la propuesta en la modalidad semipresencial, disponemos del Campus Virtual, un entorno virtual de aprendizaje (EVA) con múltiples herramientas que van desde un repositorio de materiales didácticos, hasta un foro, un wiki, un servicio de mensajería o espacios para colgar avisos, noticias, consultar notas, etc. Además de las herramientas que ofrece el Campus Virtual, también se ha propuesto el uso de una bitácora o el uso compartido de documentos.
 - Personas que estarían involucradas en el diseño e implementación del curso, su disponibilidad horaria, su competencia tecnológica... Dadas las características de nuestra institución, nosotros deberíamos hacer la función de docente, tutor, creador y diseñador de los materiales de aprendizaje.
 - Enfoque pedagógico del diseño curricular. Hemos optado por un modelo constructivista y el enfoque por tareas de traducción propuesto por Hurtado (1999) y la formación por competencias aplicadas a la traducción (Hurtado: 2008).
 - Duración del curso. Las asignaturas para las que se han confeccionado los diseños curriculares son cuatrimestrales.
- 2) Diseño. Esta fase consiste en producir todos los materiales y actividades de aprendizaje, además de definir el grado de presencialidad y virtualidad, concretar las herramientas que se utilizarán en cada actividad, el formato que se dará a los materiales (texto, sonido, imagen, animación), la proporción de trabajo individual y en grupo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación, la estimación del tiempo de dedicación del estudiante y del docente o las competencias mínimas de los estudiantes para poder seguir el curso con normalidad.

Al diseñar un curso en la modalidad semipresencial es importante que la integración entre presencialidad y virtualidad se produzca

en todos los niveles: asignatura, unidad didáctica y actividad, aunque dadas las características de una institución de tradición presencial esto no ha sido siempre posible.

- 3) Implementación. Al implementar el curso, el docente, o en su caso el tutor, debe participar en toda una serie de actividades, como guiar en las actividades presenciales y virtuales, dar soporte técnico a los estudiantes, proporcionar retroalimentación, etc.

Antes de iniciar la completa implementación del curso, sería conveniente experimentar por lo menos una pequeña parte, ya sea con una muestra de unidades didácticas o con un grupo reducido de estudiantes. Esto permitiría identificar posibles problemas y corregirlos, especialmente en lo que se refiere al cálculo de los tiempos de dedicación (del estudiante o del docente), recursos, uso de las herramientas, tipo de actividades, consignas, etc.

- 4) Evaluación. La evaluación supone la recogida de información sobre el curso con el fin de medir y valorar los resultados obtenidos. Esto permitirá valorar el entorno físico y el entorno virtual de aprendizaje, los materiales y el proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere al entorno físico, los datos pueden ofrecer información sobre si el aula está bien equipada, si se dispone de los programas necesarios, o si el personal de apoyo está disponible o, en su ausencia, si el profesor es capaz de resolver los problemas que surjan.

En cuanto al entorno virtual de aprendizaje, la evaluación debería valorar si el acceso a éste es fácil y rápido, si los sistemas de seguridad funcionan bien, si es fácil usarlo, si es posible seguir diferentes itinerarios a través del entorno de aprendizaje, si todas las aplicaciones funcionan correctamente y si los estudiantes han tenido problemas con las herramientas.

Los aspectos que habría que valorar respecto a los materiales de aprendizaje son si se indican las competencias que se trabajarán, si el lenguaje utilizado es claro, si el contenido es relevante y la progresión adecuada, si se promueve la práctica, si se ofrece retroalimentación personalizada y si están actualizados. Es necesario también valorar si el diseño de los materiales es consistente en todas las unidades didácticas.

Con la evaluación del proceso de aprendizaje se pueden explorar aspectos del curso semipresencial como el desarrollo de las competencias de comunicación virtual y las estrategias de aprendizaje, el uso hecho de los materiales de aprendizaje; el uso de las herramientas virtuales de comunicación (correo electrónico, foros de debate, chat); el equilibrio entre trabajo autónomo y en grupo y entre trabajo presencial y virtual.

5) Ajuste de la propuesta. Los resultados de la evaluación deben servir para ajustar la propuesta, aunque también es posible que no sea necesario introducir ningún tipo de cambio. Los cambios podrían consistir en:

- Introducir más trabajo presencial o virtual.
- Modificar la progresión de los contenidos.
- Asignar herramientas diferentes para la realización de las actividades.
- Retocar el diseño de los materiales.
- Detallar mejor las consignas de las actividades.
- Modificar el calendario de actividades para conceder más o menos tiempo.
- Eliminar, modificar o introducir actividades de aprendizaje.

En definitiva, el éxito de un diseño dependerá del conocimiento que se tenga de las necesidades del grupo de aprendizaje en general y de cada individuo en particular. Es importante también que los objetivos sean realistas y que la combinación entre presencia y virtualidad adecuada. Asimismo, hay que decidir qué herramientas tecnológicas se ajustan mejor a las características del curso y a las competencias de los estudiantes.

4. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, es importante comprobar en la práctica previa por lo menos una pequeña parte de los materiales de un curso antes de implementarlo totalmente. En este sentido, antes de aplicar las dos propuestas pedagógicas que hemos diseñado para la formación de traductores en la modalidad semipresencial, hemos evaluado dos

unidades didácticas de cada una de las propuestas (*cfr.* Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010).

Los objetivos que nos planteamos con esta evaluación eran: 1) analizar los resultados obtenidos en la evaluación con el fin de valorar la adecuación del modelo de semipresencialidad de las dos propuestas pedagógicas y 2) ajustar las propuestas pedagógicas a partir de dichos resultados.

4.1. Contexto de la evaluación

La evaluación se ha realizado con dos unidades didácticas en la asignatura Iniciación a la traducción y otras dos unidades en Traducción científico-técnica. Ambas asignaturas forman parte del plan de estudios de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El objetivo era valorar la adecuación del modelo de las propuestas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, para mejorarlas. En concreto, queríamos averiguar la adecuación de: 1) el grado de presencialidad y distancia en las unidades didácticas en general y en las actividades en particular; 2) el tipo de tutela; 3) el diseño de los materiales, teniendo en cuenta que parte de las actividades se realizan de forma autónoma y, por tanto, sin las explicaciones del profesor; 4) la carga de trabajo que supone la semipresencialidad; 5) la metodología utilizada, y 6) las herramientas de comunicación que promueven la semipresencialidad.

Se ha llevado a cabo a lo largo del segundo semestre del curso 2008-2009 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, con 65 estudiantes.

4.2. Caracterización de la muestra

La muestra la forman los estudiantes que han seguido cada una de las asignaturas en que se han probado las unidades didácticas que proponemos. En el caso de Iniciación a la traducción, han participado en la evaluación 30 estudiantes, mientras que en traducción especializada, 35.

En el siguiente cuadro presentamos el perfil de los alumnos. Los datos recogidos muestran qué porcentaje de estudiantes trabaja —y la cantidad de horas que trabajan por semana—, con lo cual se puede deducir el número de horas que pueden dedicarle a la asignatura por semana. También se muestra su grado de competencia con las TIC.

Asignatura	Perfil de los alumnos
Iniciación a la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 4 (14%) • Media de horas que trabajan por semana: 11,4 - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 6,2 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9 - 10: 3 (10%) ○ 7 - 8,9: 11 (38%) ○ 5 - 6,9: 7 (24%) ○ 3 - 4,9: 4 (14%) ○ 0 - 2,9: 4 (14%)
Traducción especializada	<ul style="list-style-type: none"> - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 20 (59%) • Media de horas que trabajan por semana: 10,9 - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 5,5 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9 - 10: 0 (0%) ○ 7 - 8,9: 9 (31%) ○ 5 - 6,9: 13 (45%) ○ 3 - 4,9: 1 (3%) ○ 0 - 2,9: 6 (21%) <p data-bbox="435 953 904 981">Nota: 3 estudiantes cursan la asignatura a distancia.</p>

Como se puede observar, en el caso de Iniciación a la traducción, sólo trabaja el 14%. Respecto a su competencia en las TIC, vemos que la calificación media que se otorgan es de 6,2 sobre 10, si bien el 28% se puntúa por debajo de 5.

En Traducción especializada, observamos que un 59% trabaja una media de 10,9 horas por semana. La nota media que se atribuyen respecto a su competencia en las TIC es de 5,5 y, en total, el 25% se puntúa con una nota inferior a 5.

4.3. Instrumento para la recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado a lo largo de la evaluación para recoger datos ha sido el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial (*cf.* Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). (Véase el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial; Anexo 1).

El cuestionario sobre la valoración de la enseñanza nos permite recoger datos de cuál es la opinión de los estudiantes sobre la unidad didáctica en general y, en concreto, sobre la modalidad semipresencial. En el cuestionario se mezclan las preguntas cerradas, en las que el estudiante sólo tiene que indicar una puntuación de 1 (=nada) a 5 (=mucho), con preguntas abiertas en las que se le solicita que escriba algún comentario. Los apartados de que consta el cuestionario son: aprendizaje, metodología de la semipresencialidad, tutorías, herramientas virtuales, evaluación, carga de trabajo, diseño de los materiales, observaciones. Este cuestionario lo tuvieron que completar los estudiantes en clase al finalizar cada unidad.

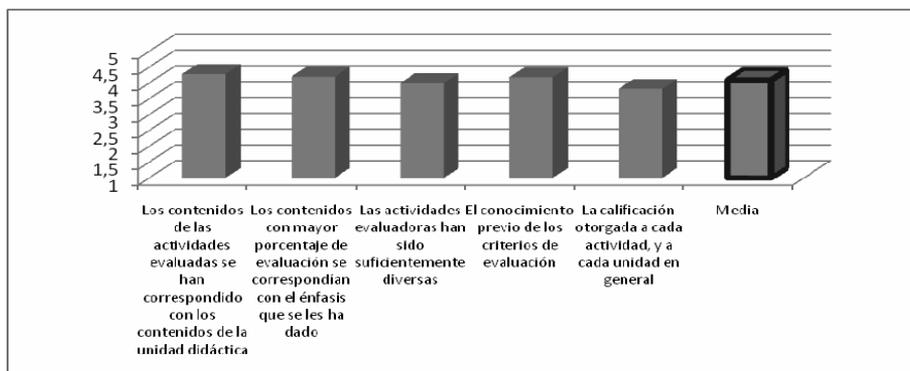
5. RESULTADOS

En este apartado, resumimos los resultados recogidos de la evaluación que hemos llevado a cabo (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) y mostramos el resultado global obtenido de ambos grupos.

5.1. Sistema de evaluación en la enseñanza semipresencial

Los datos del cuestionario de evaluación de la enseñanza son de dos tipos: cuantitativos (preguntas cerradas) y cualitativos (preguntas abiertas).

Los datos cuantitativos, en los que el estudiante tenía que otorgar una puntuación de 1 a 5, se han analizado, en primer lugar, por pregunta y estudiante. Esto ha permitido estudiar qué preguntas alcanzaban puntuaciones más altas y cuáles eran mal valoradas por los estudiantes. Posteriormente se ha calculado la media que ha otorgado cada estudiante al apartado, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.



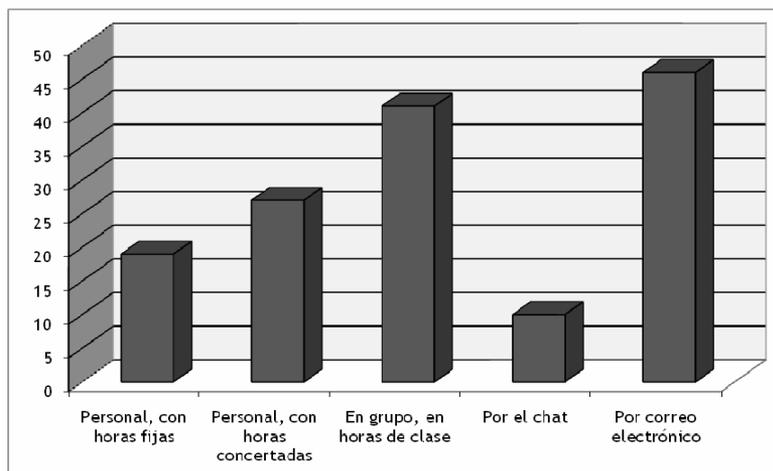
Como se puede observar en el gráfico, todas las preguntas de este apartado han obtenido una puntuación superior a 3,5, lo cual demuestra que los estudiantes están satisfechos con el sistema de evaluación diseñado.

Con estos resultados, podemos afirmar que el sistema de evaluación aplicado ha sido considerado transparente gracias a las rúbricas y el baremo de corrección de traducciones. En este sentido, los estudiantes han considerado importante disponer de las rúbricas de las actividades de evaluación, que les han guiado en lo que debían hacer, en cómo debían hacerlo, así como en los niveles que podían alcanzar en función de su desempeño.

Consideramos que el hecho de poner a disposición de los estudiantes las matrices de evaluación y que las actividades evaluadoras sean suficientemente diversas ha tenido como consecuencia calificaciones más altas.

5.2. Tutela

En lo que se refiere al tipo de seguimiento tutelado (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010), hemos constatado que los estudiantes prefieren el uso del correo electrónico (46 estudiantes) para resolver sus dudas con el profesor y, en segundo lugar, hacerlo en horas de clase y en grupo (41 estudiantes), con el fin de no tenerse que desplazar hasta el despacho del profesor y, posiblemente, perder una clase.

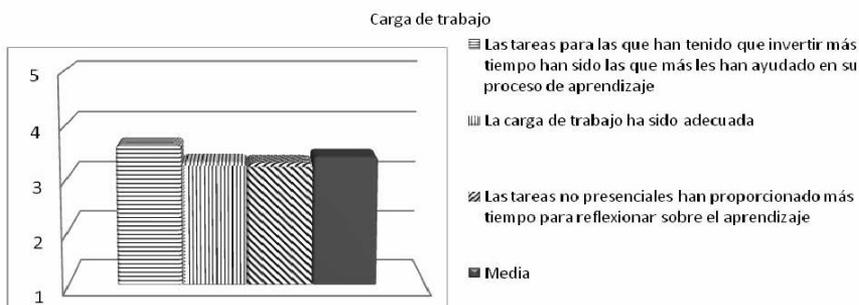


Estos resultados coinciden entre los estudiantes de primer año de carrera como en los de tercero. Esto pone de manifiesto que el sistema tradicional de tutela, con horas fijas en el despacho para la atención del alumnado ha dejado de funcionar. Por ello, consideramos que sería necesario que la universidad aceptara la tutela virtual como una nueva forma de seguimiento del alumnado. En este sentido, se deberían sustituir las horas de permanencia del profesorado en el despacho por horas de seguimiento virtual durante las que el profesor pueda dar respuesta a multitud de correos electrónicos o dinamizar un chat o un foro para resolver las dudas de los estudiantes.

5.3. Carga de trabajo

La media atribuida a este apartado (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) ha sido de 3,38 y las puntuaciones de las distintas preguntas son:

- Las tareas para las que han tenido que invertir más tiempo han sido las que más les han ayudado en su proceso de aprendizaje (3,63).
- La carga de trabajo ha sido adecuada (3,31). Esta puntuación baja se debe tal vez a que los estudiantes consideran que la semipresencialidad exige mayor dedicación.
- Las tareas no presenciales han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre el aprendizaje (3,29). Este aspecto creemos que está relacionado con el anterior y, dado que han considerado que la semipresencialidad supone mayor carga de trabajo que la presencialidad, han opinado que no les ha proporcionado tiempo para reflexionar. Esto mismo lo han manifestado en las preguntas abiertas, en las que se puede comprobar que algunos estudiantes, si bien han considerado que la carga de trabajo era adecuada, opinan que han dispuesto de poco tiempo para realizarlas y que el trabajo en grupo les ha supuesto cierto desgaste, especialmente en Iniciación a la traducción ya que los grupos los creó la profesora aleatoriamente.
- Las unidades didácticas han sido consideradas de dificultad media, salvo en una de las unidades de Iniciación a la traducción, en que el 15% de los estudiantes ha considerado la unidad muy difícil y el 46%, difícil.

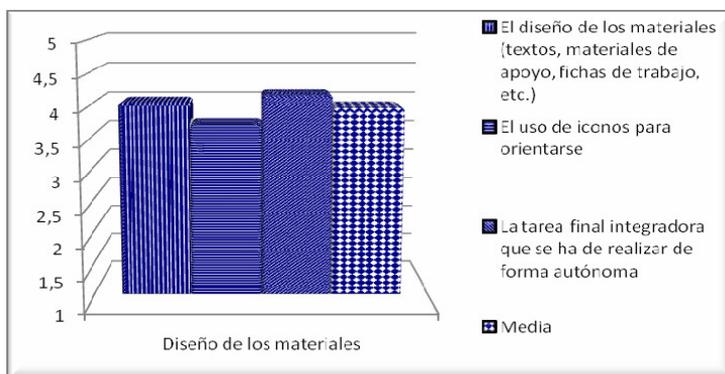


Como se puede observar en los resultados, la carga de trabajo ha sido considerada media en ambos grupos. De hecho, varios de los comentarios que los estudiantes han escrito en las preguntas abiertas coincidían en apuntar que las actividades que les han supuesto mayor carga de trabajo han sido aquellas relacionadas con el foro. Consideramos que ello se debe a que los estudiantes todavía se sienten algo inseguros frente a algunas herramientas con las que no están suficientemente familiarizados.

5.4. Diseño de los materiales

Los estudiantes han otorgado a esta cuestión (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) una puntuación media de 3,96 y han considerado adecuados los siguientes aspectos:

- El diseño de los materiales (textos, materiales de apoyo, fichas de trabajo, etc.) (4,04).
- El uso de iconos para orientarse (3,69).
- La tarea final integradora que se ha de realizar de forma autónoma al finalizar cada unidad didáctica (4,16).

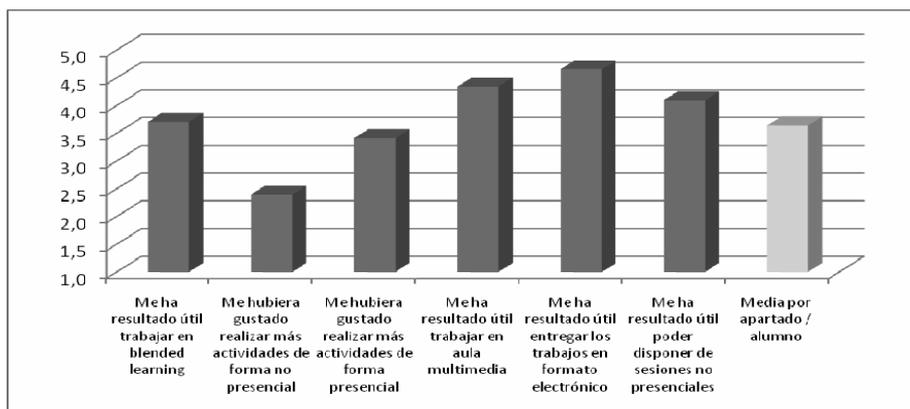


Los datos ponen de manifiesto que los estudiantes dan una gran importancia al diseño de los materiales, ya que parte de este material lo deberán trabajar de forma autónoma. Otra cuestión a la que le otorgan importancia es la tarea final de tipo integrador, que les brinda la oportunidad de poner en práctica de forma autónoma las competencias trabajadas a lo largo de cada unidad.

5.5. Metodología de la semipresencialidad

A la vista de los resultados sobre la metodología de la semipresencialidad aplicada, observamos que los estudiantes valoran que ha sido correcta, con una puntuación media de 3,56 (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). Esta puntuación es superior en el caso de la materia Traducción científico-técnica, con 3,65, frente a la de Iniciación a la traducción, con un 3,47, lo cual demuestra que los estudiantes de tercer año de la licenciatura están un poco más predispuestos que los estudiantes de primero para el trabajo autónomo que requiere la semipresencialidad.

Los estudiantes han valorado de gran utilidad (con una puntuación de 3,91) poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar de manera autónoma en equipo o individualmente, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.). No obstante, no desearían disponer de más sesiones no presenciales de las ya asignadas, como demuestra el 2,3 entre 5 otorgado a esta pregunta y, en caso de darles la opción, se decantarían por la presencialidad, ya que otorgan un 3,42 a esta pregunta.



El grado de presencialidad de ambas asignaturas, un 35% del total de horas de trabajo del estudiante, ha sido considerado adecuado, ya que los estudiantes han indicado que les ha resultado útil trabajar en un modelo de *blended learning* y disponer de sesiones no presenciales para realizar ciertas actividades, si bien no introducirían más actividades no presenciales.

5.6. Herramientas virtuales

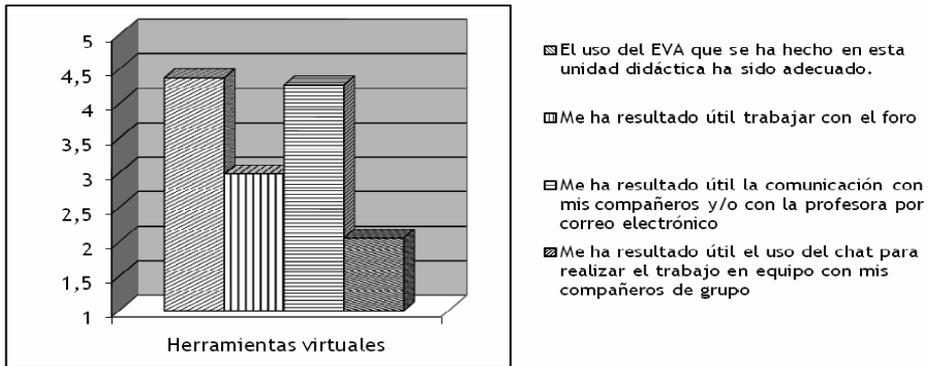
Sobre el uso de herramientas virtuales que promueven la semipresencialidad (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010), la opinión de los estudiantes es unánime, ya que eligen el campus virtual como primera preferencia, el correo electrónico como segunda y el foro como tercera. El chat no aparece como herramienta favorita, ya que prácticamente no aparece situada como primera opción; de hecho en la mayoría de casos la han situado como cuarta y última opción. A pesar de preguntarles si preferían alguna otra herramienta que no estuviera mencionada en el cuestionario ningún estudiante ha propuesto otra distinta.

En relación con el Campus Virtual, en las preguntas cuantitativas, los estudiantes han puntuado con un 4,37 el uso que se ha hecho en las unidades y de él han opinado que no explorarían más o menos alguna de sus funciones. En las preguntas abiertas han destacado: que los materiales se encuentran fácilmente y están muy organizados; el poder acceder a ellos desde cualquier ordenador; la posibilidad de comunicarse con los miembros de la clase y con la profesora; la entrega de trabajos desde cualquier lugar y a cualquier hora; el poder recibir avisos y noticias.

En cuanto al foro, hemos constatado que, en general, está muy bien valorado en las preguntas abiertas. En este sentido, los estudiantes apuntan que el debate escrito es más rico, que permite debatir con el resto de grupos, se puede participar cuando a uno le va bien, es un método dinámico y posibilita profundizar la opinión; no obstante, también han opinado que es impersonal y que a veces no todo el mundo participa. A pesar de estos comentarios positivos, en las preguntas cuantitativas, al preguntarles si les había resultado útil trabajar con el foro, han otorgado una puntuación de 2,98; tal vez se debe a la carga de trabajo que supone participar en un foro.

El correo electrónico, en cambio, ha recibido una puntuación de 4,27 por su utilidad en la comunicación con los compañeros. Y en las preguntas abiertas han destacado que sirve para contactar de forma rápida y a cualquier hora sin necesidad de desplazarse a la universidad, es útil para organizarse y comunicarse con los miembros del grupo, permite resolver dudas puntuales y, al ser escrito, es más gráfico y claro.

El *chat* lo han puntuado únicamente con un 2,98 y en las preguntas abiertas no han emitido ninguna opinión al respecto. Esto se ha debido a que muchos de los estudiantes no lo han utilizado.



6. CONCLUSIONES

La semipresencialidad nos proporciona los ejes que la articulan: presencia, distancia, sincronicidad y asincronicidad. Tras reflexionar sobre ellos podemos dar cuenta de los beneficios que se pueden obtener al combinarlos para crear un modelo de enseñanza/aprendizaje.

Teniendo en cuenta dichos beneficios, hemos diseñado dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción en esta modalidad, tanto en un nivel de Iniciación a la traducción como para la Traducción científico-técnica. Posteriormente, se han evaluado dichas propuestas con el fin de valorar la metodología de la semipresencialidad, los materiales de aprendizaje, el tipo de dirección tutelada y la carga de trabajo que representa la semipresencialidad.

De los datos recogidos, se ha podido constatar que los estudiantes han valorado positivamente la metodología de la semipresencialidad empleada. En este sentido han destacado la importancia de disponer de sesiones no presenciales para el trabajo en grupo y autónomo, usar las herramientas virtuales, etc. De todos modos, no introducirían más trabajo a distancia del ya asignado, quizás porque tradicionalmente los estudios universitarios han sido presenciales.

Los estudiantes han hecho constar que la semipresencialidad crea dependencia en la tecnología, así como que es necesario que el centro educa-

tivo disponga de suficientes espacios para el trabajo en equipo dotados de ordenadores y conexión a la Red.

Se ha observado que la semipresencialidad representa una mayor carga de trabajo para el estudiante. Para reducir dicha carga, creemos que debe haber un cambio en el sistema de educación superior español, ya que sigue habiendo demasiada presencialidad, a la que ahora los estudiantes tienen que añadir trabajo autónomo y virtual.

Esta modalidad exige del estudiantado una alta capacidad de organización y de gestión del tiempo, algo que, a menudo, todavía no han adquirido los estudiantes de primer curso de una carrera.

La semipresencialidad ha provocado asimismo inseguridad entre los estudiantes de Iniciación a la traducción, suponemos que debido a la falta de hábito de trabajar de modo autónomo, usar las tecnologías y organizarse con otros miembros del grupo de forma virtual.

Por otro lado, creemos que la libertad que ofrece la semipresencialidad está muy bien valorada entre los estudiantes que compaginan estudios y trabajo y los que siguen sus estudios a distancia por estar de movilidad en el extranjero.

En relación con la propuesta pedagógica, esta evaluación nos ha permitido mejorarla. En este sentido, hemos reformulado algunas consignas, especialmente en el caso de las actividades no presenciales, y redefinido el calendario de las actividades, ya que para algunas actividades no se había concedido suficiente tiempo. Los datos demuestran que los estudiantes están satisfechos con la propuesta pedagógica, aunque consideramos que debería probarse con distintos grados de semipresencialidad.

En definitiva, esta evaluación ha servido para demostrar la idoneidad de la semipresencialidad, dado que promueve la autonomía, la responsabilidad de los estudiantes y la capacidad de autoorganización, que son de hecho tres competencias genéricas que contemplan todos los nuevos planes de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, B. (2007). *Blended Learning. Tools for teaching and training*. Londres: Facet Publishing.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Brennan, M (2004). *Blended Learning and Business Change*. Chief Learning Officer Magazine. Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>. [consulta: 2004, 15 de enero].
- Bonk, C. y Graham, C. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Consultado: 20-8-2008].
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Departamento de Traducción e Interpretación: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2010). Blended learning in translator training. Methodology and results of an empiric validation. *The Translator and Interpreter Trainer*, 4 (2), 197-231.
- Garrison, R. y Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gros Salvat, B. (2005). Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje. *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Octaedro Editorial: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 45-82.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, XXI (1), 17-64.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, VI (IV). Disponible en: <http://www.westga.edu/distance/ojdla/winter64/marsh64.htm> [consulta 2007, 10 de agosto]
- McDonald, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring: A good Practice Guide*. Hampshire: Gower Publishing Limited.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page Ltd.

ANEXO 1

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL					
UNIDAD DIDÁCTICA _____					
Nombre y apellidos: _____					
El objetivo de este cuestionario es recoger información sobre las unidades didácticas semipresenciales que pueda servir para mejorar este curso en futuras ediciones. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala: 1= nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho y argumenta tus respuestas, según el caso. Pon un círculo en la respuesta que convenga.					
APRENDIZAJE					
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	1	2	3	4	5
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada. Yo cambiaría _____	1	2	3	4	5
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica: _____					
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer: _____					
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué. _____	1	2	3	4	5
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
8. Hubiera profundizado más en _____ Hubiera profundizado menos en _____					
9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____ Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____					
10. De esta unidad didáctica yo cambiaría _____					
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD					
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	1	2	3	4	5
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	3	4	5
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	1	2	3	4	5
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	1	2	3	4	5
15. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	1	2	3	4	5
16. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	1	2	3	4	5
17. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
18. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
19. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
20. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales: _____					
TUTELA					
21. El tipo de tutela que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente): a) Personal, con horas fijas b) Personal, con horas concertadas c) En grupo, en horas de clase d) Por el <i>chat</i> e) Por correo electrónico f) Otras, especifica cuáles _____					
HERRAMIENTAS VIRTUALES					
22. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales: a) foro: _____ b) correo electrónico: _____ c) Campus Virtual: _____					
23. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía. <input type="checkbox"/> Entorno virtual de aprendizaje (EVA) <input type="checkbox"/> Foro <input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Correo electrónico <input type="checkbox"/> Otros, especifica cuáles: _____					
24. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	1	2	3	4	5
25. El uso del EVA que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
26. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del EVA. Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	1	2	3	4	5
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	1	2	3	4	5
No lo he utilizado					
EVALUACIÓN					
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	1	2	3	4	5
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	1	2	3	4	5
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	1	2	3	4	5
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	1	2	3	4	5

33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	1	2	3	4	5
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:	1	2	3	4	5
CARGA DE TRABAJO					
35. El ritmo de la unidad didáctica ha sido: Muy lento = 1, lento = 2, normal = 3, rápido = 4, muy rápido = 5.	1	2	3	4	5
36. De media, la cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido: 0-2 = 1, 2-5 = 2, 5-7 = 3, 8-12 = 4, >12 = 5	1	2	3	4	5
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:					
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	1	2	3	4	5
41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.	1	2	3	4	5
DISEÑO DE LOS MATERIALES					
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	1	2	3	4	5
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	1	2	3	4	5
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.					
46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.					

PALABRAS CLAVE

Enseñanza y aprendizaje de la traducción, semipresencialidad, evaluación, tecnologías de la información y la comunicación, enfoque por tareas y proyectos

KEY WORDS

Translator training, blended learning, evaluation, information and communication technologies, task and project based learning.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Anabel Galán-Mañas, doctora en Traducción y Estudios Interculturales e Investigadora Postdoctoral en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Imparte clases de traducción en diferentes niveles y especialidades. Sus líneas de investigación incluyen la formación de traductores, especialmente en el área de la semipresencialidad, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la traducción. Ha participado en diferentes proyectos de innovación educativa, del uso de las tecnologías de la traducción y de la adquisición de la competencia traductora, y es autora de diversas comunicaciones y artículos sobre el uso de las TIC en la formación de traductores.

Dirección de la autora: Departamento de Traducción e Interpretación
Edificio K
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra. España
E-mail: isabel.galan@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 28. Septiembre. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 19. Julio. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 29. Julio. 2011
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

9

DESEMPLEO Y ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS PROFESIONALES EN LA ADULTEZ

**(UNEMPLOYMENT AND CAREER GUIDANCE: APPLICATION AND
EVALUATION OF A PROGRAM TO IMPROVE ADAPTABILITY TO WORK
CHANGES IN ADULTHOOD)**

Laura Arnau Sabatés
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.723

RESUMEN

La adaptación al cambio profesional y el impacto de las TIC en el trabajo y la formación suponen un nuevo reto para la orientación ocupacional. La mejora de la adaptabilidad al cambio por parte de los trabajadores desempleados se concreta en la elaboración y evaluación de un programa de orientación, fundamentado en el cambio de actitudes, aplicado a una muestra de centros de formación ocupacional en el ámbito de referencia de la provincia de Barcelona. A partir de un diseño clásico pretest postest, se constató, que el grupo experimental presentaba resultados significativamente mejores que el grupo control. Los resultados permiten evidenciar que la intervención orientadora propuesta resulta eficaz y que es posible mejorar la predisposición actitudinal hacia la adaptación al cambio profesional en adultos desempleados, especialmente en aquéllos sujetos menores de 35 años. Se concluye con unas sugerencias para optimizar su aplicabilidad en los contextos educativos no reglados.

ABSTRACT

The adaptation to face professional changes and the impact of ITC in the workplace provide new challenges for the career guidance. In order to improve workers adaptability, especially of those who are unemployed, a guidance program, based on attitudes change, is applied and evaluated, in a sample of occupational centres in Barcelona. A pre-test post-test method showed that the experimental group obtain better results on adaptability attitude than those who did

not receive it. The results confirm the effectiveness of the guidance program and demonstrate that it is possible to improve unemployed people attitudes toward adaptability, especially those under the age of 35 and that are inside a formative process. Some implications in the educational process are highlighted.

INTRODUCCIÓN

El mercado laboral evoluciona constantemente provocando cambios acelerados en los puestos de trabajo y en las distintas ocupaciones, siendo cada vez más frecuente el cambio de tipo y lugar de trabajo (Bobek y Robbins, 2005). Esta movilidad constante exige nuevas competencias y actitudes laborales para los trabajadores que a menudo no se corresponden con las que éstos pueden ofrecer (Hall y Chandler, 2005).

La adaptabilidad individual a los cambios constituye una dimensión de la empleabilidad (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004) y es entendida, desde la orientación para la carrera, como nueva competencia transversal para afrontar los retos profesionales, de manera crítica y madura, dentro de un entorno laboralmente cambiante (Savickas, 2000, 2005; Griffin y Hesketh, 2005). Poulakos, Arad, Donovan y Plamondon (2000) constatan que la adaptabilidad es generalizable a distintos puestos de trabajo y ámbitos ocupacionales. Dicha adaptabilidad permite a los trabajadores, tanto activos como desempleados anticiparse, de manera proactiva, a las demandas y exigencias laborales y resolverlas eficazmente en beneficio de su propio desarrollo personal y profesional (Chan, 2000; Fugate et al., 2004; Griffin y Hesketh, 2005).

La adaptabilidad individual a los cambios mejora no sólo el ajuste activo del trabajador con los requerimientos de su puesto de trabajo y/o de la organización (Lofquist & Dawis, 1991; Dawis, 2005), sino que además incrementa la identificación de oportunidades de carrera ayudando al trabajador a gestionar los procesos de pérdida, búsqueda y mantenimiento o cambio de trabajo para que contribuyan a su desarrollo completo (Fugate et al., 2004). En este sentido, parece importante que la adaptación al cambio se considere un contenido prioritario en los cursos de formación ocupacional para el empleo y se intervenga para mejorarlo. Sin embargo, el aprendizaje de la adaptación al cambio requiere de una orientación profesional continuada y de una formación a lo largo de la vida activa (life long learning) que permita aumentar y mejorar el ritmo de adaptación ante cualquier novedad que promuevan e introduzcan las empresas y el mercado de trabajo (Figuel, 2006).

La adaptabilidad individual se concreta en una actitud hacia el cambio laboral y sus desafíos (Hall, 2002; Hall y Chandler, 2005). Los esfuerzos de adaptación a los cambios profesionales están inevitablemente mediatizados por la incidencia de componentes cognitivos, afectivos y conductuales, los

mismos que presenta la actitud (Fugate et al., 2004). Estos tres componentes y la intensidad de sus interrelaciones explicarían, en parte, el proceso de formación, adquisición y ejecución de actitudes (Eagly y Chaiken, 2007; Albarracín, Johnson, Zanna y Kumkale, 2005; Maio y Haddock, 2010; Montané, Jariot y Rodríguez Parrón, 2007) y la predicción y ejecución del comportamiento deseado o esperado (Ajzen 2001; Ajzen y Fishbein, 2005; Fazio, 1995; Olson y Stone, 2005). Dicha actitud hacia la adaptación al cambio está íntimamente relacionada con el desarrollo de determinadas competencias profesionales puesto que tanto actitudes como competencias siguen procesos similares que se complementan entre sí (Arnau y Montané, 2010).

Para poder iniciar un cambio de actitudes eficaz hacia la adaptación al cambio es imprescindible considerar que hay que intervenir en las tres dimensiones de la actitud (cognitiva, conductual y emocional). Una sola dimensión por si misma no puede explicar los efectos de cambio actitudinal deseados, sólo sería posible conseguir un cambio de actitudes en el caso de que las restantes dimensiones estuvieran presentes de manera implícita y presentaran una cierta consistencia entre ellas (Arnau y Montané, 2010; Eagly y Chaiken, 1993, 2005, 2007; Maio y Haddock, 2010).

Una intervención así entendida, supone asumir el modelo de programas como referente principal de la intervención orientadora con el objetivo de dotar a los adultos desempleados de una mejor adaptabilidad a los cambios profesionales en aras de favorecer su proceso de inserción laboral. El objetivo de esta investigación es comprobar en qué medida la aplicación de un programa de orientación para la mejora de la adaptación al cambio profesional, fundamentado en el cambio de actitudes e integrado en el proceso formativo tradicional, consigue mejorar significativamente la predisposición de los alumnos desempleados hacia la adaptación a los cambios profesionales futuros relacionados con su ocupación, atendiendo la influencia de las variables diferenciales género y edad.

1. MÉTODO

Se ha optado por utilizar un diseño de investigación cuasiexperimental pretest-postest con grupo control y grupo experimental.

1.1. Muestra

Los sujetos de la muestra proceden de diferentes centros de formación ocupacional de la provincia de Barcelona (Cataluña). La muestra válida para los contrastes pretest-postest fue de 189 sujetos.

Para delimitar el grupo experimental se utilizó un muestreo no probabilístico intencional condicionado por las posibilidades de acceso a los centros. Este grupo, formado por 132 sujetos, en su mayoría mujeres (89%), con una edad media de 37 años y una desviación típica de 7,8, ha seguido el programa de orientación de manera integrada al proceso de formación convencional.

La selección del grupo control se llevó a cabo a partir de un muestro aleatorio simple. 54 mujeres (94.7 %) y 5 hombres, con una edad media de 35 años y una desviación típica de 6.4, forman parte de los 57 sujetos que no recibieron la aplicación del programa de orientación específico y se limitaron a seguir el proceso de formación tradicional. Los cuestionarios pretest y postest fueron aplicados dentro de un intervalo similar al de la aplicación del programa.

En todo el proceso de aplicación y evaluación del programa POAC colaboraron voluntariamente 10 formadores-expertos, adscritos a los 5 centros de formación ocupacional seleccionados.

1.2. Instrumento

Como instrumento de medida se utilizó el Cuestionario de evaluación de la Predisposición hacia la Adaptación al Cambio profesional (Ce-PAC), previamente validado y fiabilizado (Arнау, 2011), que actuó, a la vez, como pretest y postest. Dicho cuestionario, que presenta un índice elevado de consistencia interna ($\alpha = 0,88$), se responde en una escala Likert de 4 puntos y consta de 16 ítems, reducidos a una estructura simple de tres factores: emociones (it 14 y it15), conducta (it3, it5, it8, it9, it10, it11, it13) y cognición (it1, it2, it4, it6, it7, it12, it14). Estos tres factores se corresponden con las dimensiones de la actitud postuladas teóricamente. El Ce-PAC permite evaluar las dimensiones de la actitud sobre las que intervenir para poder mejorar aspectos actitudinales relacionados con la adaptación individual a los cambios profesionales, especialmente con adultos desempleados. Por este motivo se justifica su elección y uso con la muestra de este estudio.

El Ce-PAC es un recurso evaluativo integrado dentro del Programa de Orientación para la mejora de la Adaptación al Cambio profesional (POAC). En el POAC, aparte del cuestionario de evaluación citado y de los objetivos, se incluyen los tres elementos de la actitud (cognición, conducta y emociones) como contenidos imprescindibles para el diseño de las actividades de intervención. Las estrategias de intervención están relacionadas con los ítems del Ce-PAC, a escoger según las necesidades a satisfacer desde un punto de vista grupal y/o individual (Cuadro 1)

Contenidos	Estrategias de intervención
Cognitivos	<p><i>Actividades de predominio de la información:</i> incluyen contenidos de información dedicados a procurar que el alumno conozca las ventajas de la adaptación al cambio para su desarrollo profesional y las consecuencias negativas si ésta no se da. Ejemplos de actividades: “Enumerar qué tipo de tareas relacionadas con la ocupación podrían realizarse fuera de la empresa, en casa” o “Conocer el funcionamiento de las TIC que están presentes en la ocupación y saber controlarlas y programarlas.”</p>
Emotivos	<p><i>Actividades de integración de emociones:</i> incluyen contenidos relacionados con la integración de valores, sentimientos y emociones favorables al cambio y al proceso de adaptación al mismo, con el objetivo de que los alumnos se sientan bien realizando algún tipo de actividad que incorpore las TIC. Ejemplo de actividad: “Diseñar una sesión lúdica, relajada, donde aparezcan las nuevas tecnologías, sobre todo para los alumnos que presentan mayor resistencia”.</p>
Conductuales	<p><i>Actividades para la mejora de las destrezas y los hábitos de comportamiento:</i> incluyen las experiencias previas de los alumnos en relación a la adaptación al cambio e indican lo que éstos tienen que practicar para la adquisición y consolidación de hábitos favorables hacia dicha adaptación. Ejemplo de actividad: “Elaborar un listado de las principales exigencias de cambio que tiene que afrontar una persona para estar al día de la ocupación en la cual se está formando.”</p>

Cuadro 1. Criterios para la elaboración de los contenidos y las actividades de adaptación al cambio profesional.

Asimismo, el programa POAC incluye otros instrumentos para conocer el punto de vista de las personas implicadas: un cuestionario para los formadores y una entrevista semi-estructurada en profundidad para los alumnos, aproximándonos así a una estrategia metodológica mixta.

1.3. Procedimiento

El cuestionario Ce-PAC fue administrado entre octubre de 2007 y enero de 2009, al inicio y final de cada uno de los cursos de formación de la muestra. La aplicación del programa POAC estuvo condicionada por la duración del propio proceso formativo puesto que estaba integrado en él.

La estrategia para aplicar el programa coincide con el modelo propuesto por Montané (1993) en el cual los programas de orientación se inte-

gran en los contenidos curriculares de los cursos de formación ocupacional/profesional y son los formadores expertos de dichos cursos los que aplican el programa con la ayuda y el asesoramiento continuado de un orientador. En este caso, el programa de orientación para la mejora de la adaptación al cambio profesional (POAC) se incluyó dentro de los cursos de formación ocupacional que se realizaron en los centros de la muestra, es decir, los formadores, con la supervisión del orientador, fueron incorporando actividades de adaptación al cambio profesional a lo largo de cada uno de los cursos al tiempo que desarrollaban los contenidos curriculares. Los resultados del Ce-PAC (pretest) permitieron planificar la intervención según los déficits presentados por el grupo-clase, adaptando las actividades a las necesidades y peculiaridades de cada grupo.

Para estudiar el efecto del programa de orientación en los grupos experimental y control, se ha realizado, mediante el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, V.19), un análisis de la varianza mixto siendo el grupo y la edad las variables entre sujeto y el pretest-postest la de medidas repetidas.

2. RESULTADOS

Para conocer el efecto del programa de orientación en el colectivo de adultos desempleados en los grupos experimental y control, el primer paso ha sido comprobar si las matrices de covarianzas son iguales para los dos grupos en el factor general de adaptabilidad. Los resultados obtenidos en el estadístico M. de Box permiten aceptar la hipótesis de igualdad entre matrices de varianzas-covarianzas, dado que la significación es $p < 0.072$.

Para comprobar la evolución de la variable «adaptabilidad» en los dos grupos (experimental y control) se ha aplicado el modelo lineal general de medidas repetidas. A la vista de los resultados presentados en la tabla 1, se destaca que la interacción «adaptación-grupo» es significativa ($p < 0.001$) al igual que la de «adaptación-edad» ($p = .003$), no así la interacción de «adaptación-edad-grupo». Asimismo, se puede comprobar que la evolución de la variable «adaptabilidad» es distinta según el grupo al que pertenecen los sujetos que han participado en esta investigación.

		Modelo general Adaptabilidad		
Pruebas Efectos	Fuente	F	p - valor	Eta ² parcial
intra-sujetos	Factor	9.756	.022	.072
	Factor* Grupo	26.459	<.001	.226
	Factor* edad	8.877	.003	.006
	Factor* edad* Grupo	1.011	.317	.008
inter-sujetos	Grupo	8.485	.004	.064
	Edad	2.334	.129	.018

Tabla 1. Pruebas de los efectos intra-sujetos e inter-sujetos para la variable «Adaptabilidad»

Analizando las diferencias de medias intragrupos se detecta claramente que el nivel de adaptación al cambio profesional en el grupo experimental aumenta de manera significativa una vez finalizado el programa, con una diferencia de medias de -.45 ($p < .001$). En cambio, se observa una disminución estadísticamente significativa ($p = .033$) de las puntuaciones en el grupo control entre el pre-postest. Gráficamente, se pueden ver contrastadas tales diferencias (Figura 1):

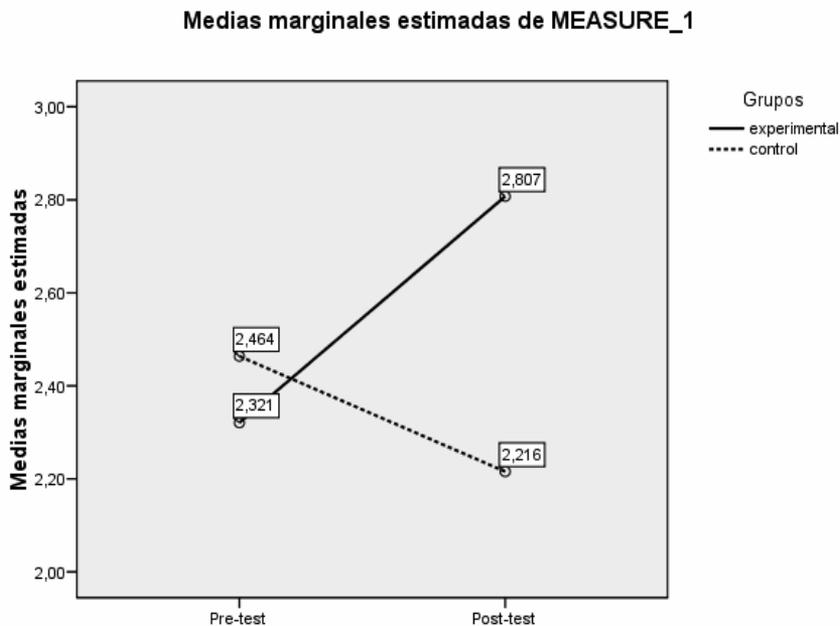


Figura 1. Contrastes pretest -postest en los grupos experimental y control

Los contrastes aplicados a posteriori confirman que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental ($F = 1.22$; $p = <.001$). Se ha realizado un análisis por ítems y se ha constatado que los tres factores hallados en el Ce-PAC (cognición, conducta y emociones) presentan variaciones estadísticamente significativas: «cognición» ($F = .710$; $p <.001$), «conducta» ($F = 4.34$; $p <.001$) y emociones (« $F = 9.446$; $p = .002$), siendo los sujetos del grupo experimental los que presentan, en las tres dimensiones, una tendencia meliorativa y muy superior a la del grupo control, que presenta variaciones discretas y poco relevantes entre la situación inicial y final.

En cuanto a la variable género, no se han observado diferencias significativas entre hombres y mujeres, probablemente debido a las características de la muestra. A nivel general, tampoco existen variaciones significativas en los contrastes postest de la variable «adaptabilidad» en términos de edad. Sin embargo, cabe constatar que las personas mayores de 35 años de los grupos experimental y control puntúan en el pretest más alto y acumulan mejores resultados, en los factores «cognición» y «conducta-acciones», una vez finalizado el programa con respecto a los sujetos menores de 35 (tabla 2):

	Edad					
	Experimental			Control		
	<35 años	= 0 > 35 años	Diferencia de medias	<35 años	= 0 > 35 años	Diferencia de medias
Pretest (Escala 1-4)						
F1 *	2.16	2.48	-0.32(**)	2.17	2.75	-0.58(**)
F2 **	1.91	2.14	-0.23(**)	1.87	2.25	-0.38(**)
F3 ***	2.85	3.05	-0.20	3.12	3.34	-0.22
Posttest (Escala 1-4)						
F1 *	2.89	2.81	0.08	2.28	2.58	-0.3
F2 **	2.55	2.57	-0.02	2	2.13	-0.13
F3 ***	3.27	3.19	0.08	2.86	2.68	0.26

Tabla 2. Diferencias t test entre los tres factores extraídos y la variable edad

* Factor cognición

** Factor conducta y acciones

*** Factor emociones

(*) Diferencia significativa ($< 0,001$)

(**) Diferencia significativa ($< 0,05$)

No obstante, tal y como muestra la tabla 2, el progreso de los alumnos menores de 35 años entre el pretest y el posttest, es más elevado respecto con aquellos de mayor edad, igualándose en el posttest algunas de las puntuaciones obtenidas en ambos grupos de edad.

Estos resultados estadísticos, se complementan con las valoraciones y percepciones de los alumnos y los formadores que han participado en la aplicación del programa. El 80% de los alumnos consideró que las actividades realizadas habían sido muy útiles. Por su parte, la totalidad de formadores valoró positivamente el programa POAC y coincidieron en señalar la mejoría notable de los alumnos una vez concluida su aplicación. Asimismo destacaron la utilidad del proceso de asesoramiento y su importancia para garantizar la aplicabilidad del programa y la validez del mismo.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados pretest-posttest de cada grupo por separado (experimental y control), se puede constatar que los alumnos desempleados que han seguido un proceso de formación tradicional no consiguen mejorar las puntuaciones obtenidas, mientras que la media global del grupo experimental ha aumentado significativamente con un nivel de probabilidad asociada de riesgo inferior al uno por mil en el factor general de «adaptabilidad» y en los factores específicos de la actitud «cognición», «conducta». No obstante, la mejora en el factor «emociones» ha sido menor, con una diferencia de medias de -0.24 puesto que la puntuación inicial media en este factor ya era alta (2.98), atendiendo al recorrido de la variable 1-4. En el grupo control, en cambio, las puntuaciones en de este factor en el posttest, lejos de mejorar, decrecieron, con una diferencia de medias de 0.51, por lo que parece plausible pensar que un programa de estas características ayuda a mantener y, en algunos casos, a mejorar la motivación y las emociones favorables hacia el cambio por parte de quienes lo reciben. Las variaciones estadísticamente significativas en el resto de factores «cognición» y «conducta» evidencian la influencia positiva del programa en la actitud global de los alumnos desempleados hacia la adaptación a los cambios profesionales.

A la vista de los resultados obtenidos, se puede corroborar que el programa POAC resulta útil y eficaz puesto que su aplicación ayuda a mejorar la actitud hacia la adaptación al cambio profesional de los alumnos del grupo experimental aumentando sus conocimientos, habilidades y hábitos así como sus emociones en relación a los cambios y al proceso de afrontamiento a los mismos.

Pese a no hallar diferencias estadísticamente significativas en los grupos control y experimental respecto a las diferencias de edad de los sujetos, parece que éste es un elemento que incide en la mejora de la actitud hacia la adaptación al cambio profesional. Los alumnos menores de 35 años mejoran notablemente sus puntuaciones entre el pretest y el postest, especialmente en los factores «cognitivo» y «conductual», no así los alumnos mayores de 35 años, que pese a presentar puntuaciones más elevadas, la evolución no es tan clara. Por lo que se puede interpretar que los alumnos menores de 35 años pueden presentar, en el marco de una situación formativa profesionalizadora, mayor flexibilidad en el desarrollo y mejora de la actitud hacia la adaptación al cambio. Estos resultados son coincidentes con INEM (2004), Hall y Chandler (2005) y Arnau (2011) que afirman que normalmente los adultos jóvenes tienen mayor facilidad e interés para adaptarse que los mayores, puesto que la adaptación al cambio decrece con la edad. Parece pues que las personas situadas dentro de la franja de edad mayor de 35 años pueden requerir un tipo de intervención de carácter reactivo, especialmente si han tenido poco contacto con las TIC.

Una vez más se ha constatado que para poder mejorar dicha actitud, se debe tener en cuenta que la adaptabilidad se compone, como mínimo, de tres elementos: cognitivos, conductuales y emotivos, y que será necesario aplicar los tres de manera integrada tal y como señala el modelo teórico de cambio de actitudes y las definiciones de actitudes incluidas en este estudio (Fugate et al., 2004, Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005, Montané et al., 2007).

Se desprende la necesidad de introducir, de manera integrada en los procesos de formación ocupacional para el empleo, información sobre cambios profesionales futuros, la práctica de hábitos y destrezas favorables al cambio y la integración de emociones positivas a través de un clima de aprendizaje motivador y agradable para poder mejorar la actitud de adaptabilidad a los cambios, incidiendo especialmente en las actitudes de los alumnos mayores de 35 años.

Los resultados indican elementos positivos de esta metodología de intervención en orientación y también aspectos referidos al proceso de diseño y aplicación que deberían ser continuamente revisados y optimizados para obtener mejores resultados y comprender el alcance de los efectos del programa. En este caso, a pesar de la flexibilidad con la que se aplicó el programa se siguieron criterios unificados de aplicación en el conjunto de intervenciones realizadas, existiendo una concordancia durante todo el proceso entre la planificación y la aplicación del programa por parte de los formadores-expertos implicados. Este proceso fue determinante, y así lo consideraron los propios formadores, para garantizar la factibilidad y apli-

cabilidad del POAC y minimizar la influencia de otras variables intervinientes.

Un aspecto a considerar es el tamaño de la muestra y el procedimiento de muestreo utilizado en el grupo experimental, por lo que las tendencias apuntadas podrían confirmarse con una eventual ampliación de la misma y los resultados sólo podrían ser generalizables, como es lógico, si la población tuviera características muy similares a las de la muestra seleccionada.

Otra de las limitaciones está relacionada con el proceso de aplicación y de respuesta del cuestionario Ce-PAC, entendiéndose que dicho proceso puede estar influenciado por la deseabilidad social. Sin embargo, para minimizar tal efecto y reducir la aleatoriedad en las respuestas, se pidió a los participantes que contestaran con sinceridad y se les explicó el proceso de respuesta verbalmente y por escrito, tal y como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2007).

Los resultados corresponden a un primer nivel de evaluación. Sería necesario realizar una evaluación a largo plazo con criterios de efectividad e impacto para detectar elementos a mantener y/o a reconsiderar que permitieran la continua optimización del POAC en vistas a futuras aplicaciones.

Asimismo, sería interesante ayudar a la transferencia de dicho programa a otros colectivos (trabajadores en activo, trabajadores en paro de larga duración o, alumnos de los ciclos formativos de grado medio y superior) y a otros escenarios relacionados con la pérdida del puesto de trabajo y/o los procesos de orientación y recualificación profesional para poder mejorarlo y adaptarlo incidiendo de manera específica sobre cada uno de estos colectivos.

3.1. Implicaciones educativas

La acción orientadora realizada se entiende dentro de un proceso de orientación educativa y de asesoramiento, que permite a los sujetos desempleados mejorar su actitud de adaptación al cambio profesional. Desde un punto de vista educativo, los resultados permiten avanzar en el diseño de un modelo de cambio de actitudes para la adaptación al cambio en los contextos de formación y empleo que permita a las personas conseguir un trabajo y desarrollarse globalmente desde el ejercicio de una ocupación.

Una intervención planteada desde esta óptica, permite diseñar acciones de orientación planificadas, sistemáticas e integradas en los procesos formativos para el empleo, para llegar a todos los alumnos y prepararlos, a

través de la capacitación e intervención de los formadores tutores y/o profesores, para afrontar de manera eficaz los cambios futuros y garantizar así un óptimo proceso adaptativo a lo largo de su carrera profesional.

Asimismo los resultados ofrecen indicaciones sobre cómo mejorar la propuesta de algunas acciones orientadoras y formativas con adultos desempleados, identificando los puntos fuertes y débiles para incrementar su eficacia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a los centros de la experiencia «Barcelona Activa», «EMFO», «Granja Soldevila», «Perifferics» y «Escola Sant Gervasi» por confiar en el programa y permitir su aplicación y a los formadores y formadoras por su dedicación e implicación desinteresada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 58, 27-52.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 173-222.
- Albarracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna, M.P. & Kumkale, G.T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 3-20.
- Arнау, L. (2010). La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional: elaboración, aplicación y evaluación de un programa de orientación aplicado a alumnos de formación profesional para el empleo. Tesis Doctoral. Barcelona: UAB. No publicada.
- Arнау, L. (2011). Cuestionario para evaluar la adaptabilidad de los adultos desempleados hacia los cambios profesionales: aplicación preliminar y características psicométricas. *Redie*, 13 (2). 99-112.
- Arнау, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 403-417
- Bobek, B. & Robbins, S. (2005). Counseling for Career transition: career pathing, job loss and reentry. In, S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 625-651.
- Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment: Integrating individual difference and learning perspectives. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 18, 1-42.
- Dawis, R.V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In, S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 3-24.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21st Century: The Current State of Knowledge. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 743-768.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25, 582-602.
- Fabrigar, L.R. MacDonald, T.K. & Wegener, D.T. (2005). The Structure of Attitudes. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 79-124.
- Fazio, R.H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R.E. Petty & J.A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: antecedents and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 247-282.

- Figuel' J. (2006). The key competence for life long learning: a european framework. Official Journal of the European Union, December 2006/ L394. Luxembourg: office for official publications of the European Communities.
- Fugate, M.; Kinicki, A.J. & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 14-38.
- Griffin, B. & Hesketh, B. (2005). Counseling for work Adjustment. In, S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 483-506
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
- Heslin, P. A. (2005). Experiencing career success. *Organizational Dynamics*, 34 (4), 376-390.
- INEM (2004). *Informe sobre la incidencia de la sociedad de la información en el mercado de trabajo. Ocupaciones afectadas por las nuevas formas de trabajo*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill
- Littleton, S.M.; Arthur, B.A. & Rousseau, D.M. (2000). The future of boundaryless careers. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of Career*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 53-69.
- Lofquist, L.H. & Dawis, R.V. (1991). *Essentials of person-environment correspondence counselling*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Maio, G. & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC
- Montané, J.; Jariot, M., y Rodríguez Parrón, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Olson, J.M. & Stone, J. (2005). The Influence of Behavior on Attitudes. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 223-271.
- Pulakos, E.D.; Arad, S.; Donovan, M.S. & Plamondon, K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Savickas, M.L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of Career*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 53-69.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In, S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 42-71.

PALABRAS CLAVE

Adaptabilidad, actitudes, orientación para la carrera, desempleo, formación continua.

KEY WORDS

Adaptability, attitudes, career guidance, unemployment, further training.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Laura Arnau Sabatés, doctora y profesora de Métodos de Investigación del área MIDE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Su experiencia como orientadora profesional y coordinadora de cursos ocupacionales le ha permitido desarrollar la mayor parte de su experiencia investigadora en la aplicación y evaluación de programas educativos y de orientación. Asimismo también ha profundizado en las actitudes y el cambio de actitudes y en las competencias profesionales, y en los procesos de inserción sociolaboral de los menores tutelados.

Dirección de la autora: Laura Arnau Sabatés
Dpto. Pedagogía Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G-6, despatx 250
08193 Bellaterra
Catalonia. Spain
E-mail: laura.arnau@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 14. Junio. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 31. Agosto. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 16. Noviembre. 2011
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

10

LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES Y SUS RELACIONES CON LAS FAMILIAS: EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA

**(MULTICULTURAL SCHOOLS AND THEIR RELATIONSHIPS WITH
FAMILIES: THE CASE OF THE REGION OF MURCIA)**

Josefina Lozano Martínez y Salvador Alcaraz García
Universidad de Murcia

M^a Pilar Colás Bravo
Universidad de Sevilla

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.724

RESUMEN

En esta investigación se ha analizado la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en centros docentes de educación primaria de la Región de Murcia. Para ello, se ha administrado un cuestionario de 18 preguntas tipo Likert a 1.932 familias. Los resultados informan de la presencia de tres grupos de familias según su grado de participación: un primer grupo, integrado por familias autóctonas que se caracteriza por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las tutorías; un segundo grupo, que constituye el grupo de familias extranjeras y se mantiene en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores de participación en relación al primer grupo; y un tercer grupo, integrado también por familias autóctonas, que se caracteriza por participar con poca intensidad en el centro docente en el que está escolarizado su hijo. La investigación concluye con un conjunto de propuestas de mejora dirigidas a favorecer la participación entre las familias y el centro docente.

ABSTRACT

In this research we have analyzed the participation of native and foreign families in primary schools in the Region of Murcia. Thus, it has been administered a questionnaire of 18 Likert-type questions to 1932 families. The results

indicate the presence of three groups of families according to their degree of participation: A first group, composed of native families characterized by more intense participation in parent meetings, school activities, the AMPA, in the schools of parents, in tutoring; a second group, which is the group of foreign families and remains at average levels of participation, although with a trend towards lower values of participation in relation to the first group; and a third group, which also includes native families, characterized by low intensity participate in any school where your child is enrolled. The research concludes with a set of proposals for improvements aimed at increasing participation among families and the school.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los flujos migratorios han supuesto un incremento de hijos de familias de procedencia extranjera en las aulas escolares. Esta situación demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural y que, por tanto, sea capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social de todos (Lozano, 2007). Pero a nuestro entender, sería un error abordar las cuestiones relativas a la educación intercultural con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular (López Melero, 2004).

Desde estos planteamientos y como un centro de interés, hemos de considerar que el proceso de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero está mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. La escuela es el primer espacio social en el que las personas de origen extranjero son reconocidas como personas y no como fuerza de trabajo o fuente de problemas sociales (Santos, 2009). De hecho, la participación de la familia en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero (Informe del Defensor del Pueblo, 2003; Díez Palomar y Flecha, 2010), de lo que es consciente la propia familia (Santos y Lorenzo, 2003). No obstante, no se trata únicamente de implicar a las familias en el seguimiento de tareas y progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro escolar para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005).

El sistema educativo debe ejercer un liderazgo en la tarea de ayudar a que las familias de origen extranjero aumenten su compromiso con la educación de sus hijos. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en esta dirección (Essomba, 2006; Torres, 2007).

Pero, ¿están preparados los centros escolares para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado que acogen? Estudios previos destacan las dificultades que se están presentando en los centros cuando se pretende ofrecer una verdadera respuesta educativa de calidad a las necesidades específicas que presentan los alumnos de origen extranjero en las aulas que aspiran a ser inclusivas (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003; Carbonell, 2005). Estas dificultades vienen de la mano, en muchos casos, de la escasa participación de las familias, tanto de origen extranjero como autóctono, en los centros educativos (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011a, b; Leiva, 2011).

Sin duda, la colaboración escuela-familia es fundamental dado que, como indica Bolívar (2009), la participación de los padres en el centro educativo tiene su importancia en la aportación que hace a la tarea propiamente educativa desarrollada por los profesionales. Además, una relación entre las familias de origen inmigrante y los centros educativos que acogen y educan a los niños de estas familias, ayuda a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos. En este sentido, la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo, no sólo a las familias, sino a toda la comunidad educativa (Buendía, Aguado, Marín y Soriano, 2005; Gairín e Iglesias, 2008; Ainscow y otros, 2007; Sales, traver y García, 2011).

Sin embargo, a pesar de los conocidos y señalados beneficios de la participación familiar en la escuela, los niveles de participación en la misma son muy bajos, al menos desde modelos democráticos (Santos y Lorenzo, 2003). Según describen Santos y Lorenzo (2009) en los resultados de una investigación llevada a cabo en la comunidad gallega *con familias de origen autóctono e inmigrante* que tenían a sus hijos escolarizados en educación secundaria obligatoria, se observa que las segundas afirmaban, en mayor medida que las primeras, que no asistían a las reuniones que convocaba la escuela, o lo hacían en muy contadas ocasiones. Concretamente, el 86,9% de los padres y el 53,3% de las madres de origen inmigrante estarían en esta situación, frente al 71,2% de los padres de origen autóctono y el 33,3% de las madres. Los porcentajes de participación descienden aún más en el caso de su implicación en las actividades de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). El 92,3% de los padres y el 85,9% de las madres de origen inmigrante no participa en las actividades de la asociación, o lo hacen poco, y aunque estos altos porcentajes vuelven a repetirse entre las familias de origen autóctono (85,3% y 76,2%, respectivamente), la intensidad del fenómeno es menor.

Éste y otros estudios (Goenechea, 2005) han profundizado en la correlación entre el origen étnico-cultural de las familias y su participación en el entorno escolar, indicando que los padres de origen latinoamericano presentan un menor grado de implicación y participación que los originarios de los países del este de Europa. Sin embargo, su participación es mayor que la de las familias de origen magrebí.

Con relación a este hecho, es sabido, como señala Feito (2011), que la inmensa mayoría de las familias desconoce las distintas formas de participar en la escuela, o ésta no facilita su participación. En este sentido, García Fernández y Moreno (2002, 220) definen la baja participación de las familias de origen inmigrante en términos de «pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto». Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004), los estereotipos del profesorado o la falta de estabilidad familiar.

No obstante, este análisis causal no sólo debe tener en consideración la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2009). En tal dirección, conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar e incluso contribuir a reducir los estereotipos (Merino y Muñoz, 1998).

A pesar de los beneficios de la participación familiar en la escuela, la realidad en nuestro país es que existen unos índices de participación familiar muy bajos, al menos desde modelos democráticos y participativos. Así, un gran porcentaje de las familias de origen inmigrante o autóctono no utilizan ninguna de las dos vías institucionales de participación, es decir, el Consejo Escolar para la toma de decisiones educativas o el AMPA para la organización de actividades complementarias al currículo oficial. Y, en el caso restante, cuando hay implicación de las familias en la escuela, éstas están socioculturalmente bien integradas. Se estima que la principal preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro y por tanto, la implicación en la gestión educativa es un asunto residual para el interés familiar.

Por todo lo argumentado hasta el momento, esta investigación analiza cómo es la participación de las familias, concretamente de los padres, de origen autóctono y extranjero en 15 centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia donde están escolarizados sus hijos. En este

sentido, se valora su asistencia a las actividades del centro cuando se les convocan o por el contrario presentan actitudes pasivas ante todo lo que gira en torno a la institución educativa en la que están inmersos sus hijos durante toda su vida escolar. Además, se pretende conocer si la participación es diferente en función de su origen. Pensemos que la Región de Murcia acoge cada año a un elevado número de extranjeros que eligen esta región como lugar de residencia, convirtiéndose en la cuarta comunidad con mayor proporción de alumnos extranjeros. Si partimos del hecho de que casi una de cada siete personas residentes en la Región es de procedencia extranjera, ello afecta a las necesidades del sistema educativo.

1. METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza una metodología descriptiva tipo encuesta. Con esta metodología se pretende conocer y describir la participación de las familias en los centros escolares. Esta metodología es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo, para conocer esta realidad. Se utiliza también un diseño ex - post - facto en el que se compara la participación de familias autóctonas con extranjeras. Finalmente se utiliza un diseño correlacional multivariante, incluyendo dos técnicas complementarias: análisis de Cluster y análisis de correspondencias. El objetivo de la primera es identificar cluster o agrupaciones del objeto de estudio (familias) en función del comportamiento de determinadas variables. El análisis de correspondencias nos permite representar espacialmente la distribución de estas agrupaciones.

1.1. Objetivos

El objetivo general es analizar la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en los centros docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia para proponer actuaciones que favorezcan la inclusión del alumnado extranjero en las aulas escolares.

1.2. Población y Muestra

La población objeto de estudio la constituyen las familias de los alumnos que asisten a los centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que imparten Educación Primaria y que acogen a alumnado de origen extranjero.

En la selección muestral se determinaron los siguientes criterios:

- a. Que fuesen centros públicos con diferente proporción de familias de origen extranjero.
- b. Que estuviesen representados centros ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales.
- c. Que los centros acogiesen a alumnos pertenecientes a distintas nacionalidades.
- d. Que estuviesen incluidas el conjunto de las comarcas de la Región de Murcia.

La población total de familias (unidad muestral) que se incluían en estos criterios ascendía a un total de 10.000. Se obtiene con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del $\pm 2,3\%$ una muestra de 1932 familias (madres y padres). Posteriormente, mediante un muestreo por conglomerados se obtiene el número de centros necesarios (15), para acceder al número de familias que componen la muestra.

Por tanto, la unidad de análisis de esta investigación queda definida por grupos de familias (madres y padres) de origen autóctono y extranjero (Tabla 1). En este sentido, la población comprende a todas aquellas familias de dicho alumnado escolarizado en la etapa de Educación Primaria de centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La selección de la muestra se realizó durante el curso académico 2008/2009.

Origen	N	Porcentaje
España	1456	75,4%
Unión Europea	8	0,4%
Europa del Este	27	1,4%
Latinoamérica	282	14,6%
África	114	5,9%
Asia	2	0,1%
Otros	44	2,2%
<i>Total</i>	<i>1932</i>	<i>100%</i>

Tabla 1. Distribución de las familias por origen.

De las familias de origen extranjero que componían la muestra total (24,6%), el 3,9% habitaban en España desde hace menos de un año, el 20,6%

habitaban desde un intervalo de tiempo comprendido entre uno y cinco años y el resto, es decir, el 75,5% se caracterizaban por un tiempo de estancia mayor de cinco años.

El nivel de estudios y la situación laboral de los padres y madres objeto de estudio pueden apreciarse en las Figuras 1 y 2:

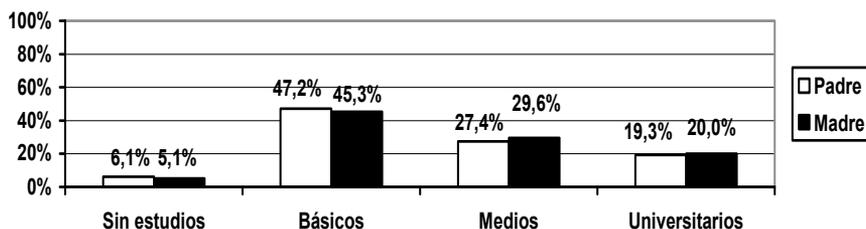


Figura 1. Nivel de estudios de las familias participantes.

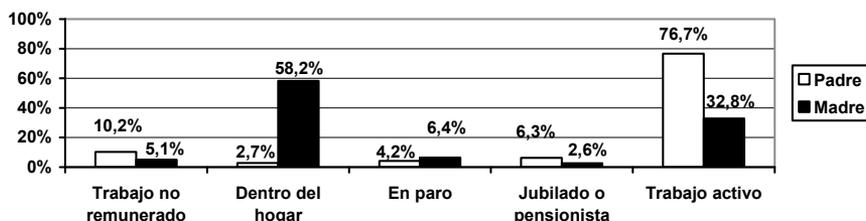


Figura 2. Situación laboral de las familias participantes.

1.2.1. Instrumento de recogida de información

En relación a la técnica de recogida de datos, se ha utilizado un cuestionario «ad hoc». Mediante esta técnica se pretende recabar información sobre distintos tipos y niveles de participación escolar de las familias autóctonas y extranjeras.

En este cuestionario se incluyen 18 preguntas-respuestas tipo Likert con tres valores de graduación (1= Poco; 2= Algo; 3= Mucho), dirigido a padres y madres de alumnado escolarizado en Educación Primaria. Las preguntas del cuestionario se dirigieron a recoger la siguiente información: datos de identificación de las familias, participación de las familias en la vida del centro, valoración de las familias sobre multiculturalidad, valoración de los recursos disponibles en los centros e implicación del centro para informar y formar a las familias sobre aspectos multiculturales. Sin embargo, en esta ocasión nos centramos en los resultados obtenidos respecto de la participación de las familias en la vida del centro.

Previamente a la construcción definitiva, el cuestionario fue sometido a un estudio piloto, donde se seleccionaron de manera aleatoria a una serie de familias con hijos escolarizados en centros docentes de Educación Primaria; familias que no se han incluido en la muestra de estudio. Además, el cuestionario fue sometido a un juicio de expertos, en el que participaron especialistas universitarios en metodología de la investigación y en educación intercultural para evaluar la validez del constructo.

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, la estructura del cuestionario se compone de cuatro subescalas, como se aprecia en la Tabla 2. En este artículo mostramos el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach's) de cada una de las subescalas y los ítems que compusieron la parte de la subescala «Participación de la familia», cuyo análisis se utilizó para dar respuesta al objetivo de investigación que se presenta.

Subescala	Ítems	Alpha de Cronbach's
Participación de familia	¿Participan en reuniones de padres y madres?	,745
	¿Participan en actividades extraescolares?	
	¿Participan en la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA)?	
	¿Participan en la escuela de padres?	
	¿Qué les parecen las charlas de formación dirigidas a la acogida de niños de familias extranjeras?	
	¿Qué les parecen las charlas de formación dirigidas a las familias de todos los alumnos sobre la educación intercultural?	
	¿Van a las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo o el centro?	
Valoración sobre multiculturalidad	5 ítems	,769
Valoración sobre recursos	2 ítems	,754
Formación intercultural en el centro	4 ítems	,643

Tabla 2. Dimensiones y escala incluida en el cuestionario.

1.3. Procedimiento de recogida de información y análisis de la información

Durante el curso 2009/2010, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por miembros del equipo de investigación o por docentes de los propios centros que, desinteresadamente, prestaron su colaboración. Los cuestionarios se acompañaban de una carta en la que se exponía a las familias el objeto de la investigación y se explicaba el contenido

y la forma de cumplimentar y devolver al centro el cuestionario. El análisis consistió en un estudio exploratorio para depurar y corregir datos anómalos y en la utilización de técnicas estadísticas para variables cuantitativas (cálculo de frecuencias y porcentajes, Chi cuadrado, Tablas de contingencia y análisis de conglomerados) mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 18.0).

2. RESULTADOS

2.1. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en reuniones del centro docente

La mayoría de las familias participantes opinan que participan «algo» (45,6%) o «poco» (30,4%) cuando el centro docente en el que están escolarizados sus hijos convoca reuniones informativas sobre aspectos educativos. Por el contrario, un 24% de las familias encuestadas consideran que participan «mucho» en dichas reuniones. Pero, ¿existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias autóctonas y extranjeras? La aplicación del estadístico χ^2 confirma que existe diferencias entre las familias según el origen de éstas ($\chi^2 (2) = 138,813$; $p = ,000$). En este sentido, en esta investigación las familias extranjeras participan menos que las familias autóctonas en aquellas reuniones informativas que los centros docentes celebran para comunicar aspectos educativos de sus hijos, como muestra la Figura 3.

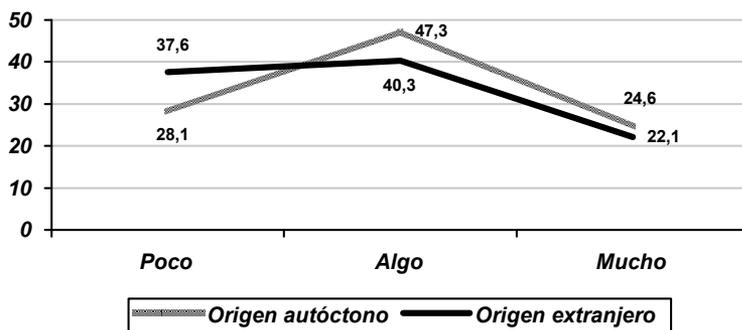


Figura 3. Porcentajes de participación de familias autóctonas e inmigrantes en reuniones del centro escolar.

2.3. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en actividades extraescolares

La participación de las familias en las actividades extraescolares organizadas en el centro docente en el que se escolarizan sus hijos es escasa, ya

que un 46,5% afirman participar «poco» y un 39,2% participan «algo». Tan sólo un 14,3% afirma que participan «mucho». Por otro lado, existen diferencias entre familias autóctonas y extranjeras ($\chi^2(2) = 317,698$; $p = ,000$). En este sentido, existe un grupo mayor de familias extranjeras (50,3%) que participan «poco» en las actividades extraescolares del centro, en comparación con el grupo de familias autóctonas que también afirman participar «poco» (45,3%). No obstante, existe un grupo mayor de familias extranjeras (15,1%) que de familias autóctonas (14,0%) que participan «mucho». Esta relación se invierte con la opción de respuesta «algo». Estos datos se muestran en la Figura 4.

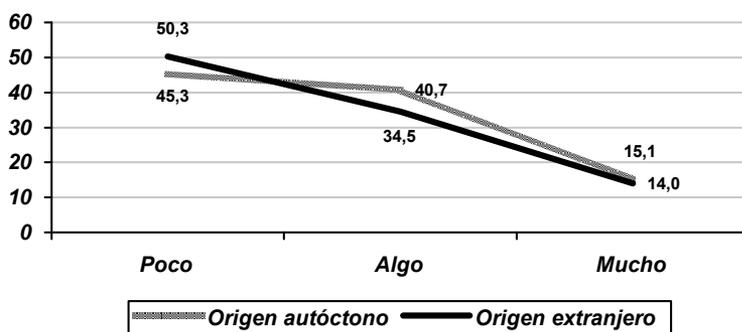


Figura 4. Porcentajes de participación en actividades extraescolares de familias autóctonas e inmigrantes.

2.4. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en la AMPA

En relación a la participación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro docente, un 63,9% de las familias participantes en la investigación participan «poco», el 25,9% «algo» y, tan sólo, el 10,3% opina que participan «mucho». Igualmente, existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias, según éstas sean de origen autóctono o extranjero ($\chi^2(2) = 836,023$; $p = ,000$). En efecto, existe una mayor cantidad de familias extranjeras (77,8%) que afirman participar «poco» en el AMPA del centro en relación a las familias autóctonas (59,3%). El porcentaje de familias que afirman participar «mucho» en el AMPA es menor en las familias extranjeras (6,1%) que en las familias autóctonas (11,6%). Lo mismo sucede para la opción de respuesta «algo», que es seleccionada por el 16,1% de las familias extranjeras y el 29,1% de las familias autóctonas.

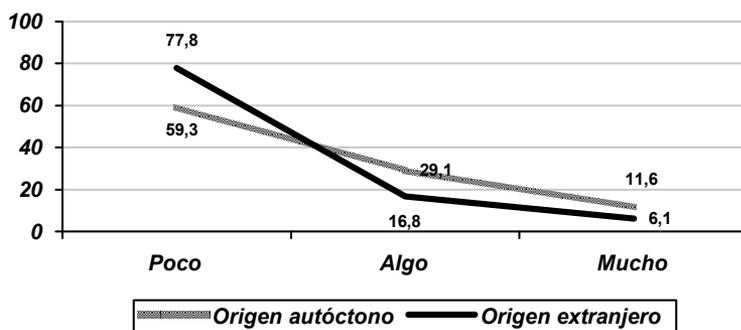


Figura 5. Porcentajes de participación de familias autóctonas e inmigrantes en el AMPA.

2.5. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en la escuela de padres

Únicamente el 20,6% de las familias encuestadas participan «algo» (17,5%) o «mucho» (3,1%) en las escuelas de padres que se organizan en los centros docentes. Por consiguiente, la gran mayoría de las familias (79,4%) consideran que participan «poco» en dicha actividad. La aplicación de la χ^2 nos confirma la hipótesis alternativa con un nivel de significación de $p = .000$, aceptando que existen diferencias significativas entre estos colectivos.

2.6. Participación de las familias autóctonas y extranjeras en las tutorías

La mayoría de familias encuestadas consideran que asisten y participan «mucho» (48,4%) o «algo» (46%) en las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo al centro. Por el contrario, existe un 5,5% que afirman asistir o participar «poco» o nada en dicha actividad. Nuevamente, existen diferencias estadísticamente significativas según el origen de las familias ($\chi^2(2) = 632,294$; $p = ,000$). En este sentido, las familias de origen extranjero tienden a participar menos en las tutorías que las familias de origen autóctono, es decir, tienden a mantener un acercamiento menor a los tutores de sus hijos. Así, existe un grupo mayor de familias autóctonas (51,4%) que opina que participa «mucho» en las tutorías del centro en comparación con las familias extranjeras (39,3%). Por consiguiente, existe un grupo menor de familias autóctonas (5%) que afirma participar «poco», ya que este porcentaje es de 7,2% en las familias extranjeras. Sin embargo, hay un porcentaje mayor de familias extranjeras (53,6%) que, en comparación con las familias autóctonas (43,6%), opinan que participan «algo», como puede verse en la Figura 6.

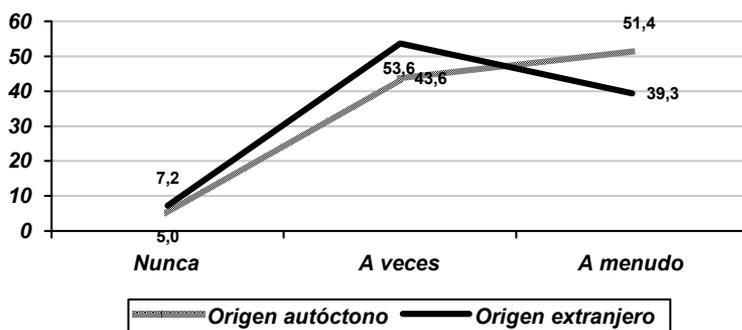


Figura 6. Porcentajes de participación de familias de origen autóctono e inmigrante en tutorías.

2.7. Tipologías o perfiles de participación de las familias en los centros educativos

Dado que entre las familias de origen autóctono y extranjero se observan diferencias significativas en cuanto a su nivel de participación, procedemos a aplicar un análisis de conglomerados para conocer si estos dos colectivos son similares entre sí y diferentes entre ellos. Es decir, si presentan perfiles de comportamiento diferenciado y si así fuera en qué aspectos estriba esa diferencia.

Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 3. Sorprendentemente para nosotros el análisis detecta la existencia de tres clusters o grupos.

	N	% Combinado	% del total
Cluster 1	689	42,5%	35,7%
Cluster 2	384	23,7%	19,9%
Cluster 3	550	33,9%	28,5%
Cluster Combinado	1623	100%	84,0%
Casos excluidos	309		16,0%
Total	1932		100%

Tabla 3. Cluster o tipologías de comportamientos en cuanto a participación familiar en los centros escolares.

En la Tabla 4 se observa que el colectivo de familias de origen autóctono se posiciona en el cluster 1 y 3, mientras que el colectivo de familias de origen extranjero se aglutina, básicamente, en el cluster 2.

	Familias autóctonas		Familias extranjeras	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cluster 1	669	54,9	20	5,0
Cluster 2	0	,0	384	95,0
Cluster 3	550	45,1	0	,0
<i>Clust. combinado</i>	1219	100	404	100

Tabla 4. Pertenencia de las familias autóctonas y extranjeras a los perfiles o clusters identificados.

Una vez identificados los conglomerados, nos interesaba conocer las respuestas que caracterizaba a cada uno de ellos en relación a la participación en los centros escolares. Para facilitar la lectura presentamos los resultados obtenidos mediante figuras. En relación a *la participación en reuniones del centro docente* (ver Figura 7), los integrantes del cluster 1 (54,9% de familias autóctonas) se caracterizan por tener un porcentaje elevado de «mucho participación» en las reuniones de padres (81,9%). Por el contrario, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3, mientras que el cluster 2 tiene una posición media entre estos dos grupos y hace referencia al grupo de familias extranjeras.

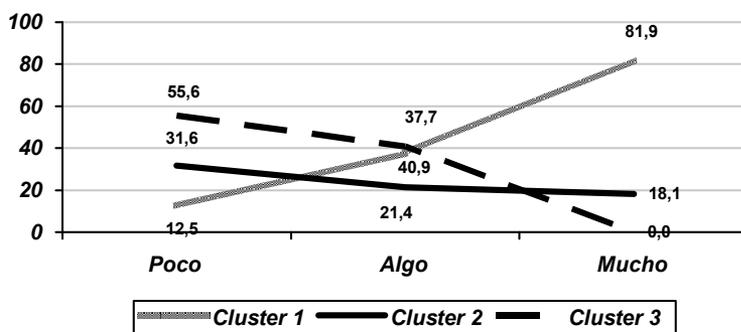


Figura 7. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en reuniones del centro docente».

En relación a *la participación de las familias en actividades extraescolares*, el grupo de familias autóctonas que pertenecen al cluster 1 (ver Figura 8) se caracteriza por participar «mucho» en dichas actividades (77,4%). Por el contrario, el cluster 3 representa el mayor grupo de familias (48,3%) que admiten participar «poco» en actividades extraescolares. Sin embargo, las familias extranjeras que componen el cluster 2 se caracterizan por un perfil de intensidad de participación en actividades extraescolares más homogéneo.

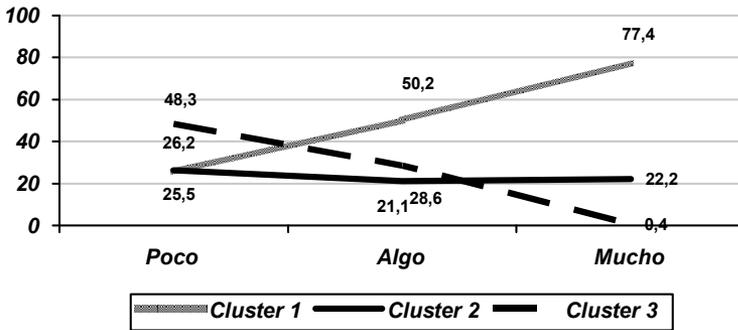


Figura 8. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en actividades extraescolares».

En relación a la participación en reuniones del centro docente, los integrantes del cluster 1 (54,9% de familias autóctonas), se caracterizan por tener un porcentaje elevado de «mucha participación» en las reuniones de padres (81,9%). Por el contrario, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3, mientras que el cluster 2 tiene una posición media entre estos dos grupos y hace referencia al grupo de familias extranjeras.

Por otro lado, el grupo de familias que, en mayor porcentaje, participa con «mucha» intensidad en el AMPA (ver Figura 9) corresponde a las que conforman el cluster 1 (90,7%). Sin embargo, la menor intensidad de participación está más representada en el cluster 3 (52,4%). Por el contrario, las familias del cluster 2, que son las familias extranjeras, se mantienen en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores de participación.

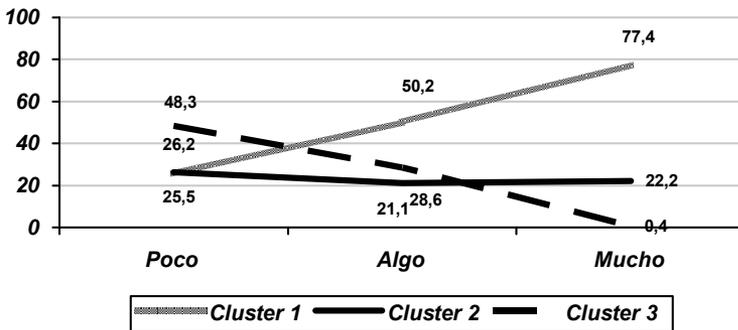


Figura 9. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en el AMPA».

En relación a la *participación en escuelas de padres*, la mayor intensidad la representa el cluster 1 con un 86,7% (ver Figura 10). Sin embargo, la intensidad menor de participación en las escuelas de padres recae en el clus-

ter 3 (42,4%). Las familias extranjeras que conforman el cluster 2 se mantienen en valores intermedios de participación, si bien, tienden a la «poca» participación.

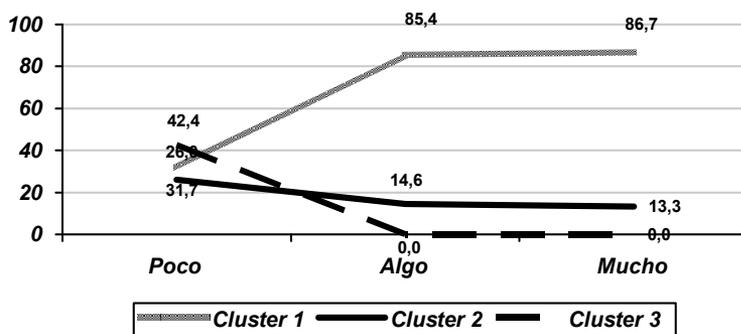


Figura 10. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en la escuela de padres».

Por último, en relación a la asistencia y participación en las tutorías del centro docente, la mayor asistencia y participación la representa el cluster 1 (53,3%) (ver Figura 11). La menor intensidad de asistencia y participación a las tutorías viene representada por el cluster 3 (46%). Además, el cluster 2 obtiene valores intermedios de participación, aunque tienden a la «poca» participación.

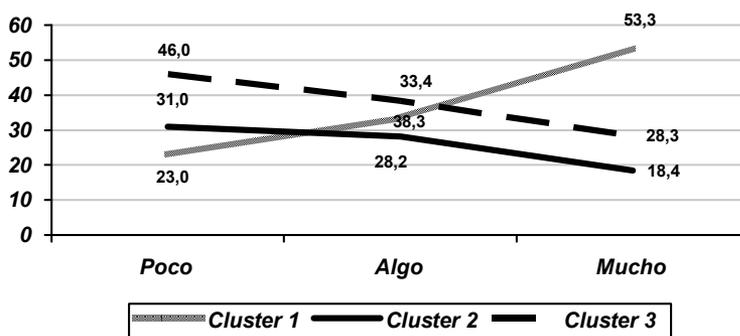


Figura 11. Comportamiento de los clusters en la variable «Participación en tutorías».

Como se comprueba en los resultados que se acaban de presentar, existen tres perfiles diferenciados de participación de la familia en la vida del centro docente. El perfil 1 se caracteriza por una fuerte implicación y participación en las actividades del centro. El perfil opuesto está representado por el cluster 3 caracterizado por una escasa participación. Ambos perfiles

corresponden a familias de origen autóctono y presentan una cuantificación similar. Estos resultados abren nuevos caminos para la investigación educativa en tanto puede permitírnos indagar y profundizar sobre variables culturales y sociales asociadas a estos comportamientos diferenciados. Por otra parte, el cluster 2, asociado a familias de origen inmigrante presenta también un perfil bajo de participación, aunque ligeramente superior al cluster 3. Resulta llamativo el comportamiento de estos tres clusters respecto a la variable participación en tutorías, en las que las familias de origen inmigrante arrojan los valores más bajos de todos. Este comportamiento quizá pueda interpretarse en clave cultural.

Si representamos esta información en función de las respuestas de los perfiles de los cluster obtenemos las siguientes figuras:

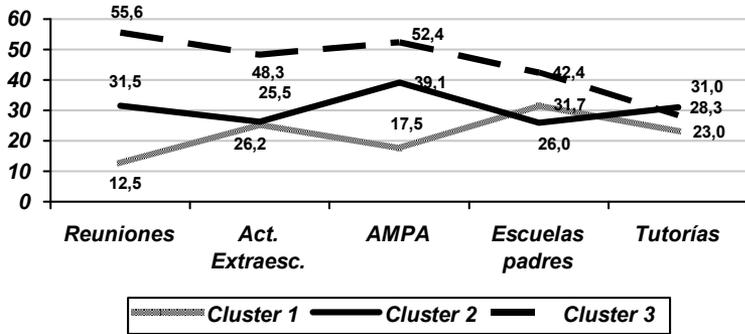


Figura 12. Comportamiento de los cluster en las variables objeto de estudio en el valor «poca participación».

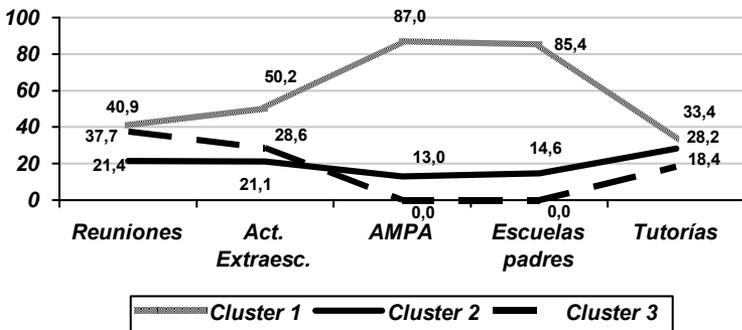


Figura 13. Comportamiento de los cluster en las variables en el valor «algo de participación».

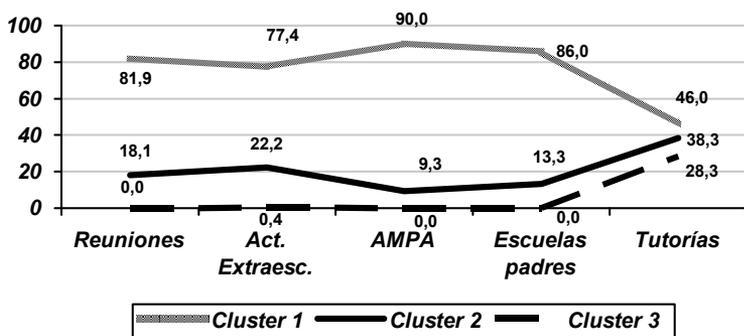


Figura 14. Comportamiento de los cluster en las variables en el valor «muchísima participación».

Por último, llevamos a cabo un análisis de correspondencias múltiple tomando como variables los clusters anteriormente obtenidos y la procedencia de las familias. Los resultados quedan recogidos en la Figura 15.

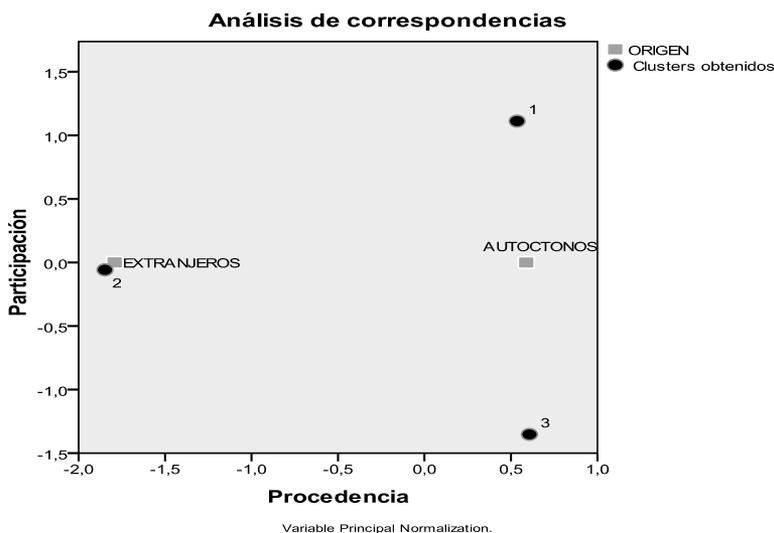


Figura 15. Relación entre procedencia de las familias y niveles de participación en los centros.

En esta figura se observa que las familias de origen extranjero se agrupan en torno al cluster 2 que, como se ha indicado anteriormente, obtiene posiciones medias de participación en las distintas actividades analizadas. Sin embargo, las familias de origen autóctono se posicionan próximas a dos clústeres: el cluster 1, que se caracteriza por tener respuestas muy positivas de participación, y el cluster 3 que, por el contrario, se caracteriza por tener respuestas negativas.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La mayoría de las familias participantes en esta investigación opinan que participan «algo» o «poco» cuando el centro docente en el que están escolarizados sus hijos convoca *reuniones informativas* sobre aspectos educativos. Según su origen, las familias de procedencia extranjera participan menos que las familias de origen autóctono en dichas reuniones informativas. Estos datos confirman los resultados de Santos y Lorenzo (2009) quienes comprobaron, si bien en la etapa de Educación Secundaria, que las familias de procedencia extranjera afirmaban, en mayor medida que las de origen autóctono, que no asistían a las reuniones que convocaba la escuela, o lo hacían en muy contadas ocasiones.

Por otro lado, la participación de las familias participantes en esta investigación en las *actividades extraescolares* organizadas en el centro docente en el que se escolarizan sus hijos es escasa. En este sentido, existe un grupo mayor de familias extranjeras que participan «poco» en las actividades extraescolares del centro, en comparación con el grupo de familias de origen autóctono que también afirman participar «poco». No obstante, existe un grupo mayor de familias de origen extranjero (15,1%) que de familias de origen autóctono (14,0%) que participan «mucho». Esta relación se invierte con la opción de respuesta «algo». Los datos resultantes del análisis de conglomerados nos informan que las familias autóctonas, objeto de este estudio, no todas participan del mismo modo, así las que componen el cluster 1 se caracterizan por una mayor participación en las actividades extraescolares, mientras que existe otro grupo de familias autóctonas, las que integran el cluster 3, que se caracterizan por todo lo contrario, es decir, por participar poco en dichas actividades. Sin embargo, las familias extranjeras que componen el cluster 2 se caracterizan por un perfil de intensidad de participación en actividades extraescolares más homogéneo.

En relación a la participación de las familias que componían la muestra de estudio en la *Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)* del centro docente, un 89,8% de las familias participan «poco» o «algo». Si comparamos el lugar de procedencia, existe una mayor cantidad de familias de origen extranjero que afirman participar «poco» o «mucho» en el AMPA del centro en relación a las familias de origen autóctono.

Cuando tratamos de valorar la participación en las *escuelas de padres*, los resultados obtenidos confirman su escasa presencia, las tres cuartas partes de las familias de esta investigación no participan en dichas escuelas. Además, no existen diferencias significativas entre familias según su origen.

La mayoría de familias encuestadas consideran que asisten y participan «mucho» (48,4%) o «algo» (46%) en las *tutorías* para pedir o dar información sobre su hijo al centro, aunque las familias de origen extranjero tienden a participar menos en las *tutorías* que las familias de origen autóctono.

Por consiguiente, estos resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre familias de origen autóctono y extranjero que formaron parte de la muestra de investigación en relación a su participación en la vida de los centros docentes en los que se encuentran escolarizados sus hijos. Pero, ¿son similares o diferentes entre sí estos dos colectivos? Para dar respuesta a esta cuestión se aplicó un análisis de conglomerados en el que se aprecia que el cluster 1 y 3, pese a estar integrados por familias del mismo origen (familias autóctonas) su comportamiento es muy diferente. Así, las familias autóctonas que integran el cluster 1 se caracterizan por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, en las actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las *tutorías*, mientras que las familias autóctonas del cluster 3 se caracterizan por participar con poca intensidad en las anteriores actividades. Por el contrario, las familias del cluster 2, que son las familias extranjeras, se mantienen en niveles medios de participación, aunque con una tendencia hacia valores inferiores.

A partir de estos resultados, son necesarias *algunas propuestas de mejora*. Como quiera que, a nuestro entender, una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática y acogedora donde los conflictos, en caso de producirse, son tratados desde el dialogo y la reflexión, puede ser importante fomentar las «*Escuelas de Padres*» desde los planes de acogida de los centros, al tiempo que se ha de caminar, día a día, por entender la institución educativa como una «*comunidad de aprendizaje*». Al igual que Essomba (2006) y Torres (2007), a nuestro entender, la complicidad que se crea entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo favorece el apoyo de los padres a la escuela y es vivido por el alumnado como una muestra de coherencia en su educación. De este modo, se hace realidad el principio de escuela inclusiva al tratarse de actividades en las que todos y todas pueden participar y tienen algo que aportar.

Estas actividades posibilitan la relación entre los agentes educativos, aumentan la comunicación y la confianza, y facilitan el sentimiento de escuela como un espacio familiar en el que todos (tanto alumnado como familias) encuentran con quien compartir inquietudes, dudas, consultas, ayudas...El alumnado tiene la oportunidad de ver cómo su padre, madre o ambos comparten experiencias con su maestro, con otros padres y madres, así como la complicidad que entre ellos se crea.

No obstante, y para que esta relación entre agentes educativos y familias se produzca no debemos hacer un análisis causal tomando en consideración sólo la condición migratoria de las familias, sino que también hemos de tener en cuenta la situación concreta del sistema educativo. Compartimos las afirmaciones de Bolívar (2006, 2009) cuando afirma, ante la escasa participación de las familias que, quizás, habría que reflexionar, previamente, si desde los centros educativos se está haciendo todo lo que se debe. En tal dirección, un tema a debatir es la necesidad de *formación del profesorado* pues conviene destacar las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar. Recordemos, por último, como ya lo viene planteando Bertrán (2005) que las relaciones entre las instituciones educativas y las familias están determinadas, por una parte, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, por otra, por el interés que las familias tienen en implicarse en esas relaciones y sus posibilidades reales de hacerlo.

Por ello, a nuestro entender, el centro educativo podría impulsar, junto con la *colaboración de las diferentes asociaciones y grupos del municipio*, la participación de la familia en el centro, la sensibilización sobre la educación intercultural y poner en marcha diversos mecanismos, como campañas de sensibilización que informen sobre el deber de las familias sobre la escolarización de sus hijos y la importancia de la colaboración con el centro. Estas campañas podrían fomentar la participación de la comunidad en el centro, como voluntariado, en tareas de mediación, de traducción, en actividades formativas formales e informales, deportivas, culturales, etc.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación indican que hay tres niveles de participación no vinculables exclusivamente a la procedencia de las familias. Si bien, las familias autóctonas, en comparación con las de procedencia extranjera participan más, no son todas idénticas en el índice de participación ni lo hacen del mismo modo. Parece existir un grupo que participa mucho, que sintoniza con los proyectos educativos, pero, por el contrario, hay otro que lo hace escasamente. Tal vez, y este será objeto de otro estudio, convendría analizar qué características (situación socioeconómica, nivel de estudios de los padres, etc.) tienen las familias autóctonas que participan más respecto de las que lo hacen menos. Ya que mientras hay diferencias entre éstas, no encontramos dos grupos dentro de las de origen extranjero, que si bien participan a la baja, están situadas en un cluster intermedio.

No obstante, estos resultados se tienen que valorar en función de la muestra de estudio: familias de origen autóctono y extranjero de 15 centros docentes públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Aunque la muestra es representativa de la población es-

tudiada, los resultados aquí obtenidos nos motivan a seguir trabajando en esta línea, ampliando la muestra, incluso a otras etapas educativas, así como las variables de estudio.

Por otra parte, también resulta de interés hacer estudios diferenciales entre distintas procedencias extranjeras. La escasa muestra recogida en este estudio de algunas zonas geográficas (Asia) dificulta y hace inviable un estudio riguroso en este sentido. Esta limitación debe ser superada en estudios posteriores ya que la dimensión cultural es un aspecto clave en la participación escolar de los progenitores.

Para finalizar, y como propuesta general, es necesario que la escuela abra sus puertas, que se facilite la formación de los docentes para acoger al alumnado y a sus familias, al tiempo que se fomentan comunidades de aprendizaje junto a padres y madres. De este modo, se ofrece otra alternativa de colaboración entre ambos estamentos ya que no cabe otro medio que estrechar los lazos de unión entre escuela y familia si queremos fomentar una escuela inclusiva que eduque en la diversidad, contando con la colaboración de toda la comunidad educativa.

NOTAS

- 1 Investigación «La valoración de las familias ante la incorporación del alumnado extranjero» perteneciente a un proyecto competitivo (Proyectos de Investigación e Innovación Educativa Código PIII.05, n° 309. Resolución-481/2005 de fecha 28 de diciembre, del Rectorado de la Universidad de Murcia, por la que se convoca Concurso para la Selección de Proyectos Conjuntos de Investigación e Innovación Educativa a desarrollar entre Profesores Universitarios y de Educación no Universitaria) desarrollado por el grupo de investigación EDUCODI (*Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad*) de la Universidad de Murcia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M. F. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Ainscow, M. y otros (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bertrán, A. (2005). *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bolívar, A. (2009). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre, 3.
- Buendía, L.; Aguado, T.; Marin, M. A. y Soriano, E. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad, en Escudero, T. y Correa, A. D. (coords) *Investigación en Innovación educativa*. Madrid: La Murralla, 89-143.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Catarata.
- Defensor Del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II*. Madrid.
- Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 19-30.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid, en MEC *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 205-231.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Herraz, M. y Lozano, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos, en Malik, B. y Herraz, M. (coords) *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 151-177.
- Leiva, J. J. (2011). La participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales: «una realidad más allá del deseo», en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 66-74.
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Québec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- Llorent V. (2004). La inmigración magrebí en España, en Sociedad Española de Pedagogía *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia, 671-685.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- Lozano, J.; Alcaraz, S.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011). La valoración del alumnado ante la incorporación de compañeros extranjeros en centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 4*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 157-162.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011a). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 41-50.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011b). La visión del docente ante la integración de alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 3*. Edición Digital: Prácticas en Educación, 30-40.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Sales, A.; Traves, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and teacher Education*, 27, 911-919.
- Santos, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela, en Soriano, E. (coord) *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla, 85-110.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, 30-45.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, familia, participación, educación inclusiva, integración escolar.

KEY WORDS

Intercultural education, family participation, inclusive education, school integration.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Josefina Lozano Martínez, profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio y mejora de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Ha publicado sobre esta temática diversos artículos en revistas científicas y en libros. Entre estos conviene destacar aquellos sobre materiales y recursos didácticos para favorecer la educación intercultural y los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con trastornos del espectro autista. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales.

Salvador Alcaraz García, miembro del equipo de investigación de la Universidad de Murcia EDUCODI (Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad). Es doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Pilar Colás Bravo, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Colabora como Experta en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) y con la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) para la evaluación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D. Es autora de más de un centenar de publicaciones científicas.

Dirección de los autores: Josefina Lozano Martínez y Salvador
Alcaraz García
Campus Universitario Espinardo
Universidad de Murcia. 30100 Murcia
Email: lozanoma@um.es
sag@um.es

Pilar Colás Bravo
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación.
C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.
Email: pcolas@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 09. Julio. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 06. Febrero. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

11

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORADO DE PRIMARIA

**(EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM
FOR PRIMARY TEACHERS)**

Núria Pérez-Escoda
Universitat de Barcelona

Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila y Anna Fondevila
Universitat de Lleida

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.725

RESUMEN

En este trabajo se presenta la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a profesores de educación primaria, mediante una investigación cuasi-experimental pre-test post-test con grupo control. Participaron de la experiencia 92 profesores de tres centros educativos de Barcelona y Lleida. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se utilizaron diversas estrategias para la evaluación de la intervención: diversos cuestionarios antes y después de la intervención y seguimiento del formador durante el proceso. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia y sugieren, por otro lado, la eficacia del programa en el desarrollo de la competencia emocional de los docentes así como en la mejora del clima institucional.

ABSTRACT

The present paper deals with the evaluation of the effectiveness of an emotional education program for elementary school children applied to a sample of 92 teachers of Primary School. We evaluated the effectiveness of the program through the application of different instruments before and after the intervention for the evolution of the five dimensions of emotional competence:

awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and life skills, and wellness (Bisquerra and Perez, 2007).

The results show a significant increase of the values after the intervention so it can be stated that the developed program has been effective. This is an experience that demonstrates, in accordance with what experts say on the subject, that the emotional competencies can be taught and learned and improve the environment.

INTRODUCCIÓN

Entre las razones que justifican la educación de las competencias emocionales del profesorado destacan, por un lado, la necesidad de afrontar con inteligencia emocional las tareas propias del ejercicio diario de la profesión de maestro, y por otro, la necesidad de educar las competencias emocionales del alumnado.

Los estudios realizados con profesorado, coinciden mayoritariamente en señalar que cada vez más, este colectivo sufre el llamado síndrome de *burnout*. Desde el enfoque psicosocial, los expertos (Guerrero, 2001; Guerrero y Vicente, 2001) coinciden en definir el *burnout* como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro o realización personal en el trabajo. Paralelamente diversas investigaciones destacan que los recursos personales derivados de las competencias emocionales y de las variables de personalidad del profesor juegan un importante papel en la explicación de sus niveles de estrés laboral (Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Chan, 2003; Extremera, Durán y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

De acuerdo con la bibliografía científica, las competencias emocionales, especialmente la capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000), así mismo otros estudios como el trabajo de Mearns y Cain (2003) descubrieron que el profesorado con altas expectativas de regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento. Paralelamente, el profesorado actúa como modelo de comportamiento, especialmente en la infancia y en la etapa adolescente, y por ello es muy importante tener en cuenta la influencia que sus respuestas cotidianas ejercen a lo largo del desempeño de su tarea educativa. Bar-On y Parker (2000), Palomera, Gil-Orlarte y Brackett (2006) y Saarni (2000) entre otros, han destacado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia entre todos los grupos que componen el sistema educativo: familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad. Otros trabajos han des-

tacado la importancia de la formación docente en competencia social y emocional, como medio para conseguir un efecto sobre los alumnos y su aprendizaje (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002).

En la misma línea, investigaciones centradas en el alumnado han puesto de manifiesto las consecuencias positivas de disponer de buenas competencias emocionales destacando el incremento de la resiliencia, la mejora en las calificaciones académicas o desempeño escolar y en el bienestar subjetivo CASEL, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Saarni, 2000; Sroufe, 2000).

Los beneficios educativos de la formación en competencias emocionales se centran en la prevención de factores de riesgo en el aula, disminuyendo el número de expulsiones de clase, el índice de agresiones y el absentismo escolar, así como en la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar (CASEL, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En EUA, la comunidad de profesionales *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, desarrollan programas para estimular el aprendizaje social y emocional en los centros educativos (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003). En Gran Bretaña, Weare y Gray (2003) estudiaron las mejores metodologías para implementar programas de desarrollo de las competencias socio-emocionales. Estos estudios concluyen que es preciso incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en la formación inicial del profesorado para que éste luego pueda enseñar dichas competencias a sus alumnos.

En España, la formación permanente del profesorado en activo, mayoritariamente se ha desarrollado mediante cursos de formación de formadores con una duración aproximada entre 20 y 30 horas. Se trata de cursos de formación del profesorado desarrollados en el propio centro escolar con el propósito de su aplicación inmediata o bien de formaciones ofrecidas por diversas instituciones (Delegaciones de Educación, ICE, Colegio de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Centros de Profesores, etc...). Bisquerra, Pérez y Filella (2000), Bisquerra (2005) y Fernández Berrocal (2008) explicitan los objetivos y contenidos de una propuesta curricular para la formación en educación emocional del profesorado.

En este trabajo se presenta la evaluación de una investigación realizada en el marco del proyecto «Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares a través de la educación emocional» con el cual se pretende ofrecer un programa para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes en activo en su propio centro escolar y demostrar su eficacia tanto en la mejora de las mismas como en algunos de los beneficios que de ella se derivan sobre el clima institucional.

El programa desarrollado, se ha diseñado de acuerdo con el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) que define la competencia emocional integrada por cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Por regulación emocional se entiende la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de «afrentamiento», capacidad para autogenerarse emociones positivas.

La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.

Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

Y finalmente las competencias para la vida y el bienestar aluden a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

1. METODOLOGÍA

1.1. Diseño

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo control. Además de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los centros experimentales.

<i>Grupo</i>	<i>Pretest</i>	<i>Programa</i>	<i>Posttest</i>
A (experimental)	X	X	X
B (control)	X		X

Cuadro 1. Diseño cuasi-experimental pre-test post-test

1.2 Participantes

El estudio está compuesto por una muestra de $N=92$ profesores, de los cuáles el 62% de la muestra pertenecen al grupo experimental $N= 57$ sujetos de los cuales 51 son mujeres. El grupo control, tras una importante mortalidad experimental, quedó constituido por 35 profesores, que representan el 38% de la muestra, siendo 30 mujeres. La elección de los centros participantes responde a un muestreo intencional de subgrupos homogéneos. Así en el grupo experimental participaron tres centros públicos de Educación Primaria, dos de Barcelona y uno de Lleida, mientras que los centros participantes como grupo control fueron tres centros públicos de Barcelona y dos de Lleida. El mayor número de centros en el grupo control se procuró para paliar la habitual mortalidad experimental que acontece en este tipo de estudios.

1.3. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la evaluación del programa fueron:

- El Cuestionario de Desarrollo emocional de adultos (CDE-A),
- Una prueba cualitativa,
- Una escala de clima institucional y de nivel de estrés,
- Cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa.

El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) está elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de Universidad de Barcelona. Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE, según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. El CDE-A ofrece una puntuación global y otra para cada una de estas dimensiones. En su forma extensa, utilizada en este estudio, consta de 48 ítems (7 elementos) que corresponden a conciencia emocional; (13) a regulación emocional (7) autonomía emocional (12) competencias sociales y (9) competencias para la vida y el bienestar. De acuerdo con un estudio anterior con una muestra de 1.537 adultos, la fiabilidad medida mediante el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total es significativa en todos los casos con un nivel de $p<0.01$ (Pérez, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

En relación a la prueba cualitativa, se trata de un caso práctico, según el cual se plantearon dos situaciones ideadas por el equipo investigador que se detallan en el siguiente cuadro. Tras las situaciones se formulan tres simples preguntas, por escrito, para indagar en la respuesta emocional, cognitiva y conductual del encuestado para afrontarlas.

Situación [pretest]:

Hace días que reservé la biblioteca para poder hacer una clase con los alumnos de 3º de primaria y una compañera de Infantil ha entrado a la biblioteca y me ha interrumpido la clase cuatro veces. Me ha costado muchísimo reconducir y trabajar lo que pretendía.

¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Situación [postest]:

Una compañera me ha interrumpido la clase cuatro veces durante la hora de Educación Física con los alumnos de 3º de primaria. Ha utilizado el gimnasio como camino más corto para ir al otro lado del edificio. Cuando tenía a todo al grupo trabajando, aparecía ella y los alumnos se distraían con su presencia. Me ha costado muchísimo reconducir y trabajar lo que pretendía.

¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Cuadro 2. Preguntas situación pretest-postest

Escala del clima institucional y del nivel de estrés

La escala consta de 9 ítems agrupados en dos factores: clima institucional (4 ítems) y percepción de estrés (5 ítems). El análisis de la consistencia interna de la escala mediante el cálculo del coeficiente alfa de *Cronbach* fue de 0.87, pudiéndose considerar considerablemente elevado.

De acuerdo con la revisión de diversos autores y de instrumentos para la evaluación del estrés, la percepción del mismo depende de múltiples elementos por lo que no se podía evaluar de forma aislada. Por este motivo se tuvieron en cuenta aquellos elementos más significativos que de una u otra forma pueden afectar a la persona.

En este sentido al evaluar la autopercepción de estrés se incluyeron factores personales, interpersonales y contextuales: salud, trabajo, situación familiar y vida social (entorno y relaciones de amistad). El elemento contextual se concretó en el clima relacional en el marco del centro educativo: relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y con las familias.

Cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa.

Para valorar el proceso de la formación se administró un breve cuestionario después de cada bloque temático, es decir 5 veces, en el cual se pedía al profesorado que valoraran la formación. En concreto les pedía que puntuaran el interés y la utilidad de 0 a 10 de cada bloque de competencias y que resumieran brevemente lo que habían aprendido, además de si tenían alguna observación.

1.4. Procedimiento

Se administraron a los profesores de ambos grupos, experimental y control, los instrumentos que se acaban de comentar: CDE-A, Escala de percepción docente del clima institucional y del propio nivel de estrés; así como el planteamiento y resolución del caso práctico como pruebas pretest y post-test. Además los formadores recogieron datos cualitativos durante el proceso de formación. El profesorado del grupo experimental recibió formación en educación emocional. Se ofreció un programa de educación emocional de 30 horas de duración a los 92 profesores de los tres centros que formaban parte del grupo experimental. El curso se realizó en los propios centros educativos de los docentes y se dedicaron seis horas al desarrollo de cada una de las dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Tal como se muestra en el siguiente cuadro.

OBJETIVOS	
Generales de la acción formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias emocionales (personales y profesionales) a la comunidad educativa para que puedan hacer frente a la conflictividad de forma más efectiva. - Mejorar el clima emocional del centro y el bienestar de toda la comunidad educativa.
CONTENIDOS	
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Marco conceptual de las emociones • La inteligencia emocional • Competencias emocionales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conciencia emocional ○ Regulación emocional ○ Autonomía emocional ○ Competencias sociales ○ Competencias para la vida y el bienestar
Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulario emocional: alegría, tristeza, ira, miedo, preocupación, vergüenza, etc. ✓ Expresión emocional mediante el lenguaje verbal y no verbal (corporal, gestual y facial). ✓ Reconocimiento y comprensión de los propios sentimientos y emociones. ✓ Definición de los problemas y sus causas mediante la visualización de imágenes, la lectura de libros y cuentos, historias personales, etc. ✓ Diferenciación entre pensamiento, emoción y conducta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresión adecuada de sentimientos y emociones agradables y desagradables (no represión). ✓ Comunicación y diálogo. ✓ Reflexión y relajación. ✓ Diferenciación entre qué siento y cómo actúo • Autonomía emocional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de las propias cualidades positivas y/o mejorables (físicas y personales). ✓ La identidad personal y social y la diversidad. ✓ Adjetivos descriptivos y cualitativos. ✓ Saber dar y recibir elogios. • Competencias sociales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de conflictos a través del role-playing y el diálogo. ✓ Conocer los propios derechos y deberes y los de los demás. ✓ Expresar quejas ✓ Hacer y recibir cumplidos. ✓ Pedir y recibir disculpas. ✓ La cooperación y solidaridad. ✓ El saber decir que no y encarar el no de los otros. ✓ Comunicación y diálogo. ✓ Reflexión. • Competencias para la vida y el bienestar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actuar de forma autónoma, crítica y capaz de mantener relaciones positivas con los demás. ✓ Equilibrio entre los intereses personales y los de nuestro entorno. ✓ Adquirir habilidades que permitan sentirnos bien con nuestra vida.
Ejemplos de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar qué emociones siento delante de diversos estímulos. • Saber reconocer qué emociones sienten otros compañeros en diferentes situaciones. • La rueda positiva. • El polo positivo y el polo negativo. • Practicar la toma de decisiones.

Cuadro 3. Programa de Educación Emocional impartido a los profesores

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico PASW Statistic 18. Para analizar los datos cualitativos, se codificó la información mediante un proceso de categorización inductivo que consistió en agrupar fragmentos de texto de características similares, partir del cual se establecieron las categorías de análisis que fueron procesadas mediante el programa NUD*IST Vivo.

CDE-A

Se presentan los resultados de cada factor del CDE-A y el total a partir de los estadísticos descriptivos en la tabla 1.

		Grupo					
		Experimental			Control		
		Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Pre	CONCIENCIA	7,05	1,06	57	7,28	1,17	35
	REGULACIÓN	5,28	1,10	57	5,73	1,44	35
	COMPSOCIAL	6,05	1,02	57	6,08	1,22	35
	AUTONOMIA	5,68	1,01	57	5,59	1,37	35
	COMPVIDA	7,04	,97	57	6,89	1,45	35
	TOTALCDEA	6,12	,81	57	6,24	1,14	35
Post	CONCIENCIA	7,27	1,19	57	7,15	1,24	35
	REGULACIÓN	5,86	1,36	57	5,69	1,38	35
	COMPSOCIAL	6,44	1,14	57	6,09	1,28	35
	AUTONOMIA	5,87	1,37	57	5,70	1,38	35
	COMPVIDA	7,35	1,20	57	6,95	1,48	35
	TOTALCDEA	6,49	1,10	57	6,24	1,19	35

Tabla 1. Resultados Cde-a pretest y postest

Una vez aplicado el modelo lineal general podemos señalar los siguientes resultados:

Conciencia emocional: No se observan diferencias significativas entre la fase pretest i postest, ni entre el grupo experimental y control, ni tampoco en la interacción fase-grupo, esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental han aumentado y las del grupo control han disminuido, no lo han hecho de forma significativa.

Regulación emocional: Si analizamos los resultados del factor regulación emocional vemos que no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos. Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la capacidad de regulación de la escala ($p < 0.001$).

Autonomía emocional: No se observan diferencias significativas entre fases ni entre grupos, ni tampoco en la interacción fase-grupo. Esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental y control han aumentado, no lo han hecho de forma significativa.

Competencia social: Si analizamos los resultados del factor competencia social vemos cómo no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos ($p = 0.464$). Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la competencia social de la escala ($p > 0.001$).

Competencia de vida y bienestar: No se observan diferencias significativas entre fases, ni entre grupos, ni tampoco en la interacción fase-grupo, esto significa que, si bien es cierto que las medias del grupo experimental y control han aumentado, no lo han hecho de forma significativa estadísticamente hablando.

Total: Si analizamos los resultados del total del instrumento vemos cómo no existen diferencias significativas entre fases, tampoco entre grupos. Sin embargo, el resultado principal es la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa los valores totales de la escala ($p > 0.001$).

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Origen	Fase	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Fase	Lineal	,040	1	,040	,196	,659
fase * edat	Lineal	,022	1	,022	,111	,739
fase * Ge1Gc2	Lineal	2,033	1	2,033	10,074	,002
Ge1Gc2		,059	1	,059	,026	,872
Error(intra))	Lineal	21,795	108	,202		
Error(inter)		244,072	108	2,260		

Tabla 2. Resultados totales del CDE-A

Prueba cualitativa: caso práctico

Para analizar las respuestas de los profesores en cada una de las tres preguntas: ¿qué sientes?, ¿qué piensas? y ¿qué haces? formuladas en relación a cada caso práctico (en fase pretest y postest), se utilizó el programa informático Nudist-Vivo 2.0. Para ello fue preciso definir un sistema de nodos o categorías. Las respuestas fueron revisadas por cuatro de los investigadores, de forma separada, para formular una primera propuesta de categorización que posteriormente se debatió hasta consensuar las categorías explicitadas en el cuadro siguiente.

1. CONCIENCIA EMOCIONAL (CONSC)	
1.1. (RESPCONSC) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
1.2. (NOIDEMO) NO IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN	No denomina ni etiqueta adecuadamente la emoción (Ej. "no lo sé", "fatal")
1.3. (IDEMO) IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN	Nombra adecuadamente o clasifica la emoción
1.3.1. (NOPRECI) NO PRECISIÓN	Sin precisión. Imprecisa la emoción: "incómodo", "molesto", "me siento"
1.3.2. (SIPRECI) PRECISIÓN	Precisa la emoción
2. REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN (REGEM)	
2.1. (RESPREGEMO) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
2.2. (PENOREG) PENSAMIENTO NO REGULADOR	No se implica y / o no es capaz de justificar ni relativizar la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso
2.2.1. (PASIVA) PASIVIDAD	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada")

2.2.2 (NEG) NEGATIVIDAD	No justifica ni relativiza la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso.
2.3. (PENREG) PENSAMIENTO REGULADOR	Expresa una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo
2.3.1. (JUST) JUSTIFICACIÓN	Justifica la actuación de la protagonista de la situación
2.3.2. (ESTRT) ESTRATEGIA DE REGULACIÓN	Expone una alternativa para superar o solucionar la situación problemática
2.3.3. (JUSTESTRT) JUSTIFICACIÓN Y ESTRATEGIA DE REGULACIÓN	Justifica y propone una alternativa para superar o solucionar la situación problemática
2.4. (DISREG) DISTORSIÓN MÁS REGULACIÓN	Expresa una interpretación negativa razón de la situación planteada pero es capaz de ser constructivo y proponer alternativas de solución.
3. COMPORTAMIENTO (COMP)	
3.1. (RESPCOMP) RESPUESTA NO PERTINENTE	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
3.2. (NOASERT) NO ASERTIVIDAD	No se proponen alternativas para superar la situación planteada.
3.2.1 (PASIVA) PASIVIDAD	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada ")
3.3. (MIXTA) MIXTA	Expresa una combinación de diferentes estrategias de comportamiento o una estrategia que no se ve clara.
3.4. (ASERTIVO) ASERTIVIDAD	Propone al menos una alternativa para superar la situación.

Cuadro 4. Categorías de análisis

Una vez determinados los nodos o categorías con sus correspondientes niveles se procedió a la codificación de las respuestas del profesorado distinguiendo las respuestas efectuadas en cada una de las fases. El interés de este análisis descriptivo consiste en determinar la evolución a una mayor precisión de la respuesta en la fase final en el grupo de profesores que constituían el grupo experimental, pudiendo comparar esta evolución con los resultados del grupo control. Para facilitar este análisis comparativo se calculó el porcentaje de respuestas en cada una de las categorías de los diferentes grupos y fases.

El análisis de las respuestas a la pregunta ¿qué sientes?, relacionada con la conciencia emocional, permite observar un incremento en la identificación de la emoción con precisión por parte de los profesores del grupo experimental, se pasa de un 56.90% en el pretest a un 66.04% en el postest. En el grupo control la precisión disminuye de un 61.56% a un 47.83%, a su vez, aumenta el número de profesorado que no identifica la emoción en un 13.04% y también disminuye el porcentaje de los que la identifican pero no consiguen precisarla.

En cuanto al grupo experimental se observa una disminución del 9,37% en la «no identificación de la emoción de manera precisa» Un ejemplo de respuesta en esta categoría sería: «Lo lamento» (11E1, 1, 6). En esta pregunta la emoción sentida y expresada con precisión es rabia y sorpresa y algunos matizan rabia e impotencia. Una muestra de respuesta en este sentido es: «Rabia por la poca valoración de esta compañera respecto a mi trabajo». (30, 1, 1, 6) Otros sin embargo manifiestan sentir nerviosismo y ansiedad.

		%PREGE	%POSTGE	%PREGC	%POSTGC
1- CONSCIENCIA					
1.1-RESPCONSC		18.97	20.75	19.23	17.39
1.2-NOIDEMO		3.44	1.89	0	13.04
1.3-IDEMO	1.31-NOPRECI	20.69	11.32	19.23	21.74
	1.32-SIPRECI	56.90	66.04	61.54	47.83
2- REGULACION					
2.1-RESPREGEMO		6.90	1.89	0	4.35
2.2-PENOREG	2.2.1-PASIVA	5.17	1.89	7.69	8.70
	2.2.2-NEG	55.17	52.83	57.69	65.22
2.3-PENREG	2.3.1-JUST	22.41	22.64	15.38	8.70
	2.3.2-ESTRT	8.62	16.98	19.23	8.70
	2.3.3-JUSTESTRT	1.72	3.77	0	0
2.4-DISREG		0	1.89	0	4.35
3- COMPORTAMIENTO					
3.1-RESPCOMP		5.17	0	5.68	0
3.2-NOASERT	3.2.1-PASS	15.52	11.32	17.39	21.74
	3.2.2-NEGA	17.24	0	11.54	13.04
3.3-MIXTA		46.55	20.75	30.77	26.09
3.4-ASERTIVO		15.52	67.92	34.62	39.13

Tabla-3. Resultados en porcentajes de respuesta a cada categoría por grupos (GE i GC) y fase (PRE-POST)

Respecto a la pregunta ¿qué piensas?, relacionada con la capacidad de regulación emocional, se observa un descenso del 3.28 % en relación al pensamiento no regulador con pasividad y del 2,34% en relación al pensamiento no regulador con negatividad en el grupo experimental.

Una muestra de las respuestas dadas sería: «Bueno, qué le vamos a hacer. Es una lástima» (6E1, p1, s 2, 8).

Curiosamente, en el grupo control se produce un aumento del pensamiento no regulador negativo de 7,53%. Las respuestas que dan son del tipo: «Hubiera podido pensar en cómo molestaba al grupo que está conmigo, con sus continuas interrupciones» (30E2, p1, s 2, 8), «¡Qué mala suerte! Otra vez tengo que empezar la clase» (1E2, p1, s2, 8).

El análisis del pensamiento regulador permite observar que las respuestas del grupo experimental justifican el comportamiento en las situaciones planteadas. Aunque no se observan cambios significativos, en este grupo entre el pretest (22.41%) y el postest (22.64%), en el grupo control disminuye en un 6.68% el porcentaje de respuestas que justifican la actuación.

En el grupo experimental se da un aumento de las estrategias de regulación pasando de un 8.62 % a un 16.98%, en cambio, en el grupo control descienden de 19.23% al 8.7%. Las respuestas que incluyen una justificación junto a una estrategia de regulación también se incrementan en el grupo experimental. A modo de ejemplo las respuestas dadas son: «Si hace esto es

porque debe tener la necesidad de hacerlo. Pienso que hoy no podré realizar las actividades programadas y que tendré que hacerlas otro día» (31E2, p1, s2, 8).

En ambos grupos aumentan las respuestas en las que aparece alguna distorsión cognitiva. Se recoge una de las aportaciones como ilustrativa: *«pensaría que no puedo hacer la clase como me gustaría, pero que encontraré otro momento para hacerlo. Si no lo puedo hacer es por alguien» (39E2, p1, s2, 8).*

Se puede señalar que la formación del profesorado en Educación Emocional ha facilitado también la disminución de las respuestas no pertinentes en el postest en el grupo experimental mientras que en el grupo control se observa un incremento de respuestas no pertinentes.

Finalmente, en el análisis de las respuestas a la tercera de las cuestiones ¿qué harías?, se observa que los profesores del grupo control experimentan un incremento del 4.35% de las respuestas no asertivas con pasividad, mientras que en el grupo experimental disminuyen casi en la misma proporción. Los mensajes expresados en esta categoría serían del tipo: *«Los dejaría pasar, pararía la clase, y después, sin ningún problema volveríamos al punto en donde habíamos dejado la clase» (37E2, p1, s3, 10), o bien: «no haría nada» (39E2, p1, s3, 10).*

Las respuestas no asertivas con negatividad en el grupo experimental desaparecen por completo, pasando del 17.24 % en el pretest al 0% en el postest, mientras que contrariamente, en el grupo control hay un aumento del 11.54 % al 13.04% en este tipo de respuestas.

Las respuestas mixtas, donde el comportamiento o estrategia no aparecen de manera clara disminuye notablemente del 46.55% al 20.75% en el grupo experimental mientras que en el grupo control la disminución es de un 4,68%. Así queda recogido en las siguientes afirmaciones: *«decirle si necesita algo del gimnasio, que los alumnos se distraen con facilidad. Intentaría incluirla en la actividad que estuviera haciendo con los alumnos suponiendo que si le doy trabajo no volverá a pasar más» (29E2, p1, s3, 10).*

Paralelamente, las respuestas asertivas se incrementan en un 52,4% en el grupo experimental mientras que en el grupo control solo en un 4,51%. El siguiente comentario es ilustrativo de esta categoría: *«Cuando terminara la clase y no hubiera alumnos delante (porque no quiero que por una palabra subida de tono o poco adecuada, se dieran cuenta que hay fisuras entre los profesores), le comentaría y le pediría por favor, que cuando tuviera a esos alumnos no pasara por el gimnasio, si no era necesario, pues me cuesta mucho reconducir la clase. No alzaría el tono de voz y no lo diría con sarcasmo.»*

(23E2, p1, s3, 10); o este otro: «*Hablaría con ella y le haría entender con buenas palabras que la situación ha resultado algo incómoda. Le pediría que no se volviera a repetir*» (44E2, p1, s3, 10).

Se eliminan completamente las respuestas no pertinentes en el grupo experimental que inicialmente se manifestaban en un 5.17%.

3. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL Y NIVEL DE ESTRÉS

El análisis de los resultados del factor clima institucional permite observar como resultado principal la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención incrementa la percepción de una mejora en el clima institucional ($p < 0.001$). Conviene tener presente que se detectaron diferencias significativas en la fase ($p = 0.002$), pero no entre grupos ($p = 0.703$).

Por su parte al analizar el factor estrés se aprecia como resultado principal la interacción significativa entre Grupo y Fase que demuestra que solo el grupo de intervención disminuye la sensación de estrés de forma significativa ($p = 0.003$) partiendo de una situación inicial en la que no existían diferencias significativas en la fase ($p = 0.078$) y tampoco entre grupos ($p = 0.721$).

Se ha comprobado la correlación entre estos dos factores, obteniendo el siguiente resultado: estrés y clima institucional ($r = -0.31$, $p = 0.006$).

Esto significa que existe una correlación débil y negativa, es decir, a mejor clima institucional, menos percepción de estrés. Como se acaba de señalar estos factores han mejorado después de la intervención.

4. EVALUACIÓN DE PROCESO

La evaluación de proceso de formación en cada uno de los centros, integró por una parte las observaciones del propio formador y por otra la percepción de los participantes formulada tanto en las sesiones de seguimiento como en el cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa. Se recogió información sobre la aceptación e implicación del profesorado, la adecuación de las actividades propuestas, el nivel de consecución de los objetivos y el interés y utilidad del programa.

Las formadoras citan como indicadores positivos el apoyo incondicional por parte de los equipos directivos de los respectivos centros participantes, la elevada asistencia de profesorado a las sesiones de formación, siendo prácticamente la totalidad de los miembros del claustro, la implicación activa y participativa del profesorado en las actividades y la motivación por aplicar lo aprendido con sus respectivos alumnos en el curso siguiente. No se detectaron dificultades en los procesos de formación, los recursos fueron adecuados y la duración también fue valorada como apropiada, a pesar de que en general se manifestó interés por seguir profundizando y practicando algunas competencias.

En conjunto el profesorado destacó que el programa les había permitido conocerse mejor, reparar en la importancia de los valores y las emociones y mejorar en diversos aspectos como la escucha activa y la empatía.

En cuanto al programa valoraron que les habían gustado mucho las actividades realizadas por su componente vivencial destacando que las dinámicas propuestas invitaban a compartir sus reflexiones y ayudaban a integrar lo trabajado al mismo tiempo que cohesionaban al profesorado. En general destacaban que su actitud al finalizar el programa era mucho más positiva y optimista.

En relación con las respuestas al cuestionario, tal como se muestra de forma esquemática en la siguiente tabla, los resultados también fueron muy satisfactorios.

	Media Interés	Media Utilidad
Conciencia emocional	8.9	9.1
Regulación emocional	9.2	9.5
Autonomía emocional	8.6	9.2
Competencia social	9.1	9.5
Competencias para la vida y bienestar.	8.7	9.1

Tabla 4. Percepción del profesorado: interés y utilidad del programa

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados del estudio que acabamos de presentar nos permite llegar a la conclusión de que el programa de Educación emocional para profesorado de primaria produce mejoras significativas en el desarro-

llo de la competencia emocional de quienes lo han seguido. No obstante, la intervención no desarrolla por igual todas las dimensiones de la competencia emocional, siendo destacables los progresos experimentados por el profesorado en las dimensiones de regulación emocional y competencia social.

Estos resultados cobran aún más importancia al constatar que el profesorado del grupo control, que no participó del programa de formación, no experimenta cambios estadísticamente significativos ni en la competencia total ni en ninguna de las dimensiones estudiadas. Se concluye, por tanto, que el programa de educación emocional desarrollado es efectivo.

Las evidencias recogidas mediante el cuestionario cualitativo nos permiten matizar algunos de los efectos del programa. Se puede observar que el profesorado que ha participado en el programa ha experimentado un considerable progreso en cada uno de los tres aspectos: conciencia emocional, pensamiento regulador y conducta o respuesta resolutoria. Así destaca la mejora de la conciencia emocional del profesorado del grupo experimental el cual se ha mostrado con una mayor capacidad para identificar las emociones disponiendo de un vocabulario emocional más rico y preciso. Mientras, en el profesorado del grupo control se observa un empeoramiento en dicha precisión. De forma parecida, en el profesorado participante se confirma un aumento de las estrategias de regulación mientras que en el grupo control, contrariamente, desciende la calidad de los pensamientos reguladores y aumentan las respuestas no reguladoras. Como consecuencia de ello no es de extrañar que en relación con el comportamiento o respuesta, se observe un incremento espectacular de las respuestas asertivas en el grupo experimental en comparación con lo que ocurre en el grupo control. Este punto es indicativo de que el programa produce una mejora en las habilidades sociales de los participantes en el mismo. Todo ello nos permite afirmar que el programa de formación propuesto ha resultado eficaz y ha provocado cambios de acuerdo a los objetivos perseguidos. Como conclusión destacable a partir del análisis de las respuestas a la prueba cualitativa podemos destacar que lo que más cuesta cambiar con el programa de formación propuesto es lo que uno piensa. Ello nos lleva a interpretar que un cambio en los patrones de pensamiento y su integración necesita de una formación y entrenamiento bastante más extenso del que se puede desarrollar en solo 30 horas de formación.

Paralelamente al desarrollo de las competencias emocionales del profesorado, también se ha constatado una mejora en la percepción del clima institucional y una disminución significativa de la sensación de estrés del profesorado después de participar en el programa. Esto nos confirma que el programa de intervención se erige como un recurso eficaz que contribuye a optimizar la convivencia en el centro con la consecuente reducción de la percepción de estrés por parte del profesorado. En definitiva se observa un

impacto positivo en la calidad de la vida de la escuela. Nuevamente conviene señalar que estos cambios sólo se han producido en los centros del grupo experimental.

Con este trabajo queremos contribuir a reducir la insuficiencia de investigaciones científicas en nuestro país sobre la evaluación de programas de competencias socio-emocionales denunciada en diversos trabajos como los de Repetto, Pena y Lozano (2007), Pérez-González (2008) y Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) cuando afirman que escasean programas de educación emocional o socioemocional cuya validez en términos de eficacia haya sido probada rigurosamente.

A la luz de las consideraciones que acabamos de efectuar queremos destacar la necesidad de extender la aplicación de programas para el desarrollo de competencias emocionales a la formación de docentes y especialmente a incorporarlos en la formación inicial de los futuros maestros en los programas universitarios de las facultades de Educación.

Si bien la prudencia nos obliga a reconocer que el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes no es la solución a todos los problemas con los que la cotidianidad regala a los centros educativos, sí podemos afirmar, a la luz de los resultados de nuestro trabajo que esta preparación incrementará sin lugar a dudas la competencia educativa del profesorado, facilitará la prevención, en parte, del burnout y el manejo de las situaciones difíciles. Así, afrontaran el estrés de forma más saludable y se producirá un menor desgaste personal. Todo ello ayudará a una reducción de los problemas de convivencia en los centros y favorecerá el establecimiento de mejores relaciones entre todos los grupos de la comunidad educativa.

Contribuirá en definitiva a avanzar hacia un modelo de escuela caracterizado no solo por el énfasis en el logro de los resultados académicos o desarrollo intelectual de los alumnos, sino por la integración del desarrollo emocional de los mismos que favorezca al desarrollo integral de las nuevas generaciones.

NOTAS

Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de programas y transferencia de conocimiento (SEJ2007-65505/EDUC) y a la ayuda ARCE (Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R.; Pérez, N. y Filella, G. (2000) L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació, en Carmen, L. M. del (ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 13-16.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54 (19, 3), 95-114 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145656.pdf [consulta 2010, 18 de enero].
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R. y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9 (3), 261-175.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13, 1), 41-49 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/126861555.pdf [consulta 2010, 18 de enero].
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19 (4), 381-395. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00023-4
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77 [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf> [consulta 2010, 18 de enero]
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N.; Durán A. y Rey L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España, en Clouder, C. (dir.) *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Guerrero, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el sín-

- drome del «quemado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-22.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*. New York: MHS.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (1), 71-82.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 523-546 [en línea]. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?246> [consulta 2010, 19 de enero].
- Pérez-Escoda, N.; Bisquera, R.; Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Petrides, K. V.; Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Repetto, E.; Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective, en Baron, R. y Parker, J. D. A. (eds.) *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Salovey, P.; Bedell, B.; Detweiler, J. B. y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research, en Lewis, M. y Haviland-Jones, J. M. (eds.) *Handbook of emotions* (2a. ed.). New York: Guilford Press, 504-520.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.
- Sureda, I. y Colom, J. M. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4 [en línea]. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713661.pdf [consulta 2010, 19 de enero].
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing? Research Brief RB456*. London: Department for Education and Skills.

PALABRAS CLAVE

Profesorado de educación primaria, desarrollo emocional, inteligencia emocional, evaluación de programas.

KEY WORDS

Elementary school teachers, emotional development, emotional intelligence, evaluation program.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Núria Pérez-Escoda. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Su perfil investigador se centra en la orientación escolar y profesional, en la inserción sociolaboral y en la educación emocional.

Gemma Filella Guiu. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su perfil investigador se centra en la orientación psicopedagógica en general y más en concreto en la educación emocional.

Anna Soldevila. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida. Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su perfil investigador se centra en la didáctica y organización escolar y en la educación emocional.

Anna Fondevila. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad de Lleida. Profesora asociada del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida y profesora de Educación Primaria.

Dirección de las autoras: Núria Pérez Escoda
Universitat de Barcelona
Mundet - Edifici Llevant
Pg. Vall d'Hebron 171
08035 Barcelona
E-mail: nperezescoda@ub.edu

Gemma Filella Guiu, Anna Soldevila Benet,
A Fondevila
Universitat de Lleida
Campus de Cappont
Av. de l'Estudi General, 4
25001 Lleida

Fecha Recepción del Artículo: 25. Enero. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 27. Noviembre. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 14. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

12

EL BIENESTAR SUBJETIVO ANTE LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON TIC: SU INFLUENCIA EN PROFESORADO INNOVADOR

**(BEST EDUCATIONAL PRACTICES WITH ICT AND SUBJECTIVE
WELL-BEING IN INNOVATIVE TEACHERS)**

Jesús Valverde Berrocoso, María Rosa Fernández
Sánchez y Francisco Ignacio Revuelta Domínguez
Universidad de Extremadura

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.726

RESUMEN

El objetivo de este estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre la innovación educativa y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula [1], es conocer el grado de «bienestar subjetivo» autopercebido por profesorado innovador y asociado a su realización de «buenas prácticas educativas con TIC». El bienestar subjetivo es un concepto que se extrae de las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional. En una muestra de profesorado innovador (N=41) de centros educativos seleccionados por sus «buenas prácticas con TIC», se aplicó un cuestionario para medir qué motivaciones, emociones y competencias están presentes en una práctica innovadora con tecnologías, así como el grado de satisfacción personal y profesional logrado tras la aplicación de estas buenas prácticas. Los resultados revelan las motivaciones que mueven al profesorado a implicarse en actividades docentes innovadoras, las percepciones de satisfacción y las emociones en las que se fundamenta su grado de bienestar subjetivo vinculado con las buenas prácticas educativas con TIC. Las motivaciones que impulsan la innovación o las buenas prácticas educativas con TIC son de carácter práctico (mejora del trabajo docente y mayor interés del alumnado), ético (deber y responsabilidad de uso por parte del profesorado) y personal (superación de retos para lograr una mayor competencia digital). El profesorado manifiesta mayoritariamente emociones positivas relacionadas con el uso educativo de las TIC (orgullo, satisfacción, autoestima, autoconfianza y felicidad), autopercepción de logro de metas profesionales y una mayor eficacia en su actividad docente. El profesorado percibe que sus buenas prácticas inciden en la actitud

positiva de sus compañeros hacia las innovaciones con TIC, el apoyo del equipo directivo hacia estos proyectos y a una mayor implicación de los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

ABSTRACT

The aim of this study, part of a broader investigation of educational innovation and the integration of Information Technologies and Communication Technologies (ICT) in the classroom, was to determine the degree of «Subjective Well-Being» self-perceived by innovative teachers and associated with its implementation of «best educational practices with ICT». «Subjective Well-Being» is a concept that is extracted from people's perceptions about their existence or their subjective view of life and professional experience. In a sample of innovative teachers (N=41) of schools selected for their good practice with ICT, a questionnaire was used to measure how motivations, emotions and skills are present in an innovative practice with technology, and the degree of personal and professional satisfaction achieved after the implementation of best practices. The results reveal the motivations that move teachers to participate in innovative educational activities, perceptions of satisfaction and emotions that underpin their degree of «subjective well-being» linked to best educational practices with ICT. Best educational practices with ICT are motivated by practical reasons (improvement of the teaching and students' interest), ethical (duty and responsibility of use by teachers) and individual (overcoming challenges to achieve greater digital competence). The teachers expressed mostly positive emotions related to the educational use of ICT (pride, satisfaction, self esteem, self-confidence and happiness), self-perception of achievement of professional goals and greater effectiveness in their teaching. The teachers perceive that their practices affect the positive attitude of colleagues towards ICT innovations, the management team to support these projects and greater involvement of students in their learning activities.

INTRODUCCIÓN

Las emociones son los mecanismos que se orientan hacia las metas más elevadas. Una emoción, cuando ha sido desencadenada, activa a su vez un conjunto de submetas que constituyen lo que conocemos como cognición y acción. No hay una frontera clara que separe nuestro pensamiento de nuestros sentimientos, sin que ello quiera decir que el proceso cognitivo precede de forma inevitable a la emoción o viceversa. (Pinker, 2007). Las emociones son básicamente estados mentales acompañados por sentimientos intensos e implican cambios corporales de un carácter amplio. Son parte dinámica de nosotros mismos y ya sean positivas o negativas, todas las organizaciones, incluidos los centros educativos, están llenas de ellas.

No obstante, la emoción ha sido una de las dimensiones más ignoradas en la investigación sobre cambio educativo y profesorado durante

mucho tiempo (Hargreaves, 1998a, 1998b). A mediados de los años 90 se inician estudios sobre el rol de las emociones en el profesorado y se publica un monográfico en *Cambridge Journal of Education* (1996) que da a conocer investigaciones sobre la emoción en la educación e inaugura un fértil período de estudios sobre esta temática. Desde entonces, cada vez más investigadores han encontrado que el cambio educativo, especialmente los cambios a gran escala impuestos por agentes externos a los sistemas educativos, pueden tener impactos cognitivos y emocionales sobre los profesores (Lee & Yin, 2011). Los investigadores están de acuerdo en afirmar que la emoción está en el núcleo central de la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves, 1998b; Nias, 1996). Y, si bien el profesorado juega un relevante papel en la implementación del cambio educativo, sus sentimientos no son tenidos en cuenta en la implementación de las reformas.

Nias (1996) aporta tres razones por las que las emociones tienen una importancia fundamental para la enseñanza y los docentes. En primer lugar, la enseñanza es un trabajo que implica la interacción entre personas e inevitablemente tiene una dimensión emocional. En segundo lugar, los profesores invierten sus energías y emociones en su propio trabajo, a menudo fusionando sus identidades personales y profesionales de modo que las aulas y los centros educativos llegan a ser un espacio fundamental tanto para su realización como para su vulnerabilidad. En tercer lugar, los profesores tienen profundos sentimientos sobre la enseñanza porque vierten sobre ella sus valores y sus fines éticos y morales. En la misma línea, Hargreaves (1998b) identifica cuatro elementos interrelacionados sobre la emoción en la educación. En primer lugar, sostiene que la enseñanza es un *práctica emocional*. A través de ella el profesorado activa y expresa sus propios sentimientos y las acciones en las que esos sentimientos están incluidos. Del mismo modo, activa y expresa los sentimientos de otros afectados por el proceso de enseñanza. Los profesores pueden entusiasmar a sus estudiantes o aburrirlos; mostrarse cercanos a las familias o alejarlas de la escuela; sentir apoyo de sus colegas (y tomar riesgos para la mejora docente) o desconfiar de ellos (y estar más inclinados a «*jugar seguro*»). En segundo lugar, afirma que enseñar y aprender desarrollan una *comprensión emocional*. Dado que es una práctica emocional que implica relaciones con otros y que busca conformar estas relaciones de una forma particular, la enseñanza también depende necesariamente del grado de comprensión emocional sobre los fenómenos educativos. La comprensión emocional es un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otra y vivencie por sí misma unas emociones iguales o similares a las experimentadas por otras. La interpretación emocional, a diferencia de la cognitiva, tiene lugar de una manera globalizada y surge de una manera inmediata. No obstante, la enseñanza está llena de incomprendimientos emocionales debido a múltiples factores (p.ej. las dinámicas de poder, los procesos de evaluación, el excesivo número de alumnos por aula,

etc.). Estas incomprendiones interfieren seriamente con la capacidad del profesorado para ayudar a sus estudiantes a aprender. En tercer lugar, reconoce la enseñanza como una forma de *trabajo emocional*, por lo tanto, la práctica docente induce sentimientos en el alumnado, genera estados de ánimo que pueden ser provocados de una manera deliberada. Por último, considera que las emociones del profesorado son inseparables de sus *propósitos morales* y su capacidad para lograr estos propósitos. «*La enseñanza no puede ser reducida a una competencia técnica [...] Es un práctica emocional.*» (Hargreaves, 1998b, 850).

Las emociones actúan como un nexo de unión de la identidad, conectando los pensamientos, juicios y creencias de las personas y dando significado a las experiencias humanas (Yin & Lee, 2012). Las emociones son experiencias derivadas de las interacciones de los profesores con su contexto profesional. Son experiencias significativas que muestran lo que «está en juego» para ellos. No son, por tanto, un fenómeno marginal o sin importancia, sino una variable muy relevante para el profesorado, que va más allá de una simple cuestión de cambio de un conjunto de prácticas docentes por otras (Kelchtermans, 2005).

La identidad del profesorado, su bienestar subjetivo y la eficacia percibida constituyen los contextos emocionales de la enseñanza. En este artículo nos centraremos en el estudio del bienestar subjetivo como variable emocional interviniente en las buenas prácticas educativas que hacen un uso relevante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objeto de analizar este sentimiento en profesorado innovador.

1. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Una buena práctica docente está llena de emociones positivas. Entendemos por «buena práctica» un «*modelo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de querer avanzar y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se llevan a cabo*» (de Pablos *et al.*; 2010, 184). La transferencia es una característica consustancial al concepto de «buena práctica», es decir, además de superación de dificultades su implantación ha de ser factible en otros contextos y situaciones. De algún modo, toda «buena práctica» conduce a un cambio en los procedimientos de actuación y, como no podría ser de otra manera, en su realización están implicados factores emocionales. La buena práctica docente no es una cuestión exclusiva del conocimiento de una disciplina, de eficiencia, de poseer las competencias correctas o aprender todas las técnicas adecuadas. Los buenos profesores no son sólo máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales que conectan con sus es-

tudiantes y llenan sus clases y su trabajo de creatividad, desafío, placer y deleite.

Epper y Bates (2004), atribuyen al concepto de «buenas prácticas» las siguientes características: (1) Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso. (2) Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Su diseño se realiza desde un enfoque innovador. (3) Aplica métodos de excelencia basados en la innovación. (4) Es extrapolable a otros contextos. Según de Pablos (2010), el concepto puede tener diferentes usos. Puede ser entendido como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios. También, ofrece rasgos diferenciales que expresan la identidad de un contexto y sus singularidades. La buena práctica es un medio para gestionar el cambio en las organizaciones y, además, actúa como instrumento de control para los planificadores y gestores institucionales. Se refieren a prácticas exportables por su carácter de «excelencia» o superación de dificultades y permiten adoptar decisiones, siendo éstas, la base para el diseño de programas específicos.

1.1. Bienestar Subjetivo

El bienestar subjetivo de una persona se define como *«las evaluaciones cognitivas y afectivas de su propia vida. Estas evaluaciones incluyen reacciones emocionales ante eventos, así como juicios cognitivos de satisfacción. De este modo, el bienestar subjetivo es un concepto amplio que incluye emociones agradables, bajos niveles de humor negativo y alto nivel de satisfacción vital»* (Diener *et al.*; 2002, 63).

El bienestar subjetivo se refiere a las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital. Consta de evaluaciones cognitivas y afectivas de la propia vida y representa un estado de bienestar psicológico (Diener, 1984; Diener, Lucas & Oishi, 2002). Es multifactorial y multidimensional y consta de dos amplios dominios: bienestar emocional y funcionamiento positivo, que implica al bienestar psicológico (desarrollo personal, metas vitales, relaciones sociales positivas, auto-aceptación, dominio del entorno y autonomía) y al bienestar social (integración social, coherencia social, aceptación social, realización social y contribución social) (Russell, 2008).

Los primeros estudios empíricos sobre el bienestar subjetivo tuvieron lugar a principios del siglo XX. En 1925, Flugel fue el pionero en la medición del bienestar subjetivo de los individuos a partir de sus emociones ante eventos de la vida cotidiana. Diener (1984) publicó una revisión de las investigaciones sobre bienestar subjetivo que supuso un importante avance en este

terreno, ya que como resultado aparecieron diversos libros sobre la temática (p.ej. Argyle, 1987; Myers, 1982) y en el año 1999, Diener, Such, Lucas y Smith realizaron una nueva revisión de la literatura en *Psychological Bulletin*. De la investigación se concluye que el bienestar subjetivo repercute en las relaciones sociales y laborales de los individuos.

Con relación a sus efectos sociales, Keyes (1998) construyó y validó un cuestionario sobre «bienestar social» que le permitió ofrecer evidencias para dar credibilidad a la teoría de que el bienestar subjetivo incluye dimensiones sociales tales como la coherencia (capacidad para comprender el contexto), la integración (sentimiento de pertenencia al grupo), la realización (percepción de progreso y mejora), la contribución (aportación personal al grupo) y la aceptación (sentimiento de acogida).

Indicadores	Ejemplo de ítem (+)	Ejemplo de ítem (-)
<i>Integración social</i>	Me siento cercano a otras personas de mi comunidad	Si tienes algo que decir, no creas que tu comunidad te tomará en serio
<i>Aceptación social</i>	Creo que las personas son amables	Creo que las personas no son fiables
<i>Contribución social</i>	Tengo algo de valor que ofrecer al mundo	Mis actividades diarias no producen nada notable para mi comunidad
<i>Realización social</i>	Creo que el mundo se está convirtiendo en un buen lugar para todos	La sociedad no mejora a las personas como yo
<i>Coherencia social</i>	Encuentro fácil predecir lo que ocurrirá en la sociedad	El mundo es demasiado complejo para mí

Tabla 1. Indicadores del constructo «bienestar social» (Keyes, 1998, pp.138-139)

Respecto a los efectos sobre el mundo laboral, Pavot & Diener (2004) sostienen que el bienestar subjetivo está asociado con buenos resultados en el puesto de trabajo. Los trabajadores felices son productivos y sus sentimientos positivos están asociados con un buen clima organizativo, unas buenas relaciones con los compañeros y una fácil resolución de los conflictos. Russell (2008) también estudió las relaciones entre bienestar subjetivo y resultados en el trabajo, como la satisfacción laboral o la productividad. La relevancia del trabajo para el bienestar subjetivo radica en los beneficios que aporta: identidad, oportunidades para la interacción social, ocupación del tiempo, propósitos colectivos, compromiso en desafíos, posibilidades para la mejora del estatus social, además de ser la fuente de ingresos económicos. Por otra parte, desde la perspectiva organizativa, el bienestar subjetivo revierte en una mayor productividad.

En el ámbito laboral específico de la profesión docente, Chan (2009) llevó a cabo un estudio con una muestra de profesores (N=228), con el objetivo de analizar las relaciones existentes entre determinadas características de personalidad (jerarquía de «fortalezas») y el bienestar subjetivo.

Dentro del movimiento de psicología positiva se ha llevado a cabo una clasificación de fortalezas y virtudes, con el objeto de generar un lenguaje y una estructura para comprender áreas de excelencia humana. Esta iniciativa culminó en «Valores en Acción» (*Values in Action* — VIA) Clasificación de Fortalezas y Virtudes (Peterson & Seligman, 2004), que está compuesta por 24 fortalezas agrupadas en 6 virtudes consideradas como universales a través de la cultura y la historia de la humanidad (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). Las seis virtudes y las fortalezas agrupadas bajo ellas son las siguientes: (1) *Sabiduría, buen juicio y conocimiento* que abarca cinco fortalezas (creatividad, curiosidad, mente abierta, amor al aprendizaje y perspectiva), representando fortalezas cognitivas que implican la adquisición y uso del conocimiento. (2) *Valor y coraje* que abarca cuatro fortalezas (integridad, valentía, persistencia y entusiasmo) que representan fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad de lograr metas. (3) *Humanidad* que abarca tres fortalezas (amabilidad, amor e inteligencia social), que representa fortalezas interpersonales que conducen hacia la amistad con otros. (4) *Justicia* que abarca tres fortalezas (honestidad, liderazgo y trabajo en equipo) que representan fortalezas cívicas que subyacen en una vida comunitaria saludable. (5) *Templanza* que abarca cuatro fortalezas (perdón, modestia, prudencia y autorregulación) que representan fortalezas que protegen contra el exceso. (6) *Transcendencia* que abarca cinco fortalezas (percepción de la belleza; gratitud; esperanza; humor y espiritualidad) que representan fortalezas que aportan significados.

Las investigaciones sobre estas fortalezas tienen implicaciones para la formación del profesorado. Por un lado, se puede argumentar que los profesores pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas porque pueden ayudar a sus alumnos a realizar lo mismo. Aquellos profesores que cuidan su propio desarrollo para alcanzar una mayor satisfacción vital tendrían mayores posibilidades de intervenir educativamente sobre el desarrollo de la personalidad y el bienestar subjetivo de sus alumnos. Además, estos profesores estarían mejor preparados frente al «*burnout*» («quemarse en el trabajo») y el estrés. Los estudios sobre «*burnout*» entre el profesorado descomponen este concepto en tres componentes: «agotamiento emocional» (sentimiento de estar emocionalmente sobrepotado debido al extenso contacto con alumnos y colegas); «despersonalización» (actitudes negativas y respuestas excesivamente indiferentes a los alumnos) y «talento personal reducido» (disminución del sentimiento personal de competencia y de logro individual en el trabajo). De los resultados de la investigación de Chan (2009) se concluye que el «entusiasmo» y la «esperanza» fueron predictores consistentes y robustos del bienestar subjetivo entre los profesores. Estas características de personalidad son, por su propia naturaleza, capacidades naturales de los individuos que cuando se

cultivan y promueven, permiten a las personas obtener un desempeño óptimo y mejorar su calidad de vida.

El bienestar subjetivo, por consiguiente, se revela como una variable emocional que afecta al desempeño profesional y está relacionado con la calidad de las relaciones sociales. Debido a la importancia de la emoción en el proceso de enseñanza y ante la escasez de investigaciones que analicen el bienestar subjetivo en profesorado implicado en procesos de cambio o reforma educativa, que manifiestan un elevado nivel de implicación con la innovación didáctica, nos proponemos estudiar cómo las emociones pueden ayudarnos a conocer mejor los mecanismos afectivos que conducen a determinados docentes a desarrollar buenas prácticas con apoyo de las TIC.

1.2. Objetivos

La finalidad principal de este estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre la innovación educativa y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula (Area, 2010; Colás y Casanova, 2010; Correa y Martínez, 2010; Correa, 2010; de Pablos, *et al.* 2010; González y Rodríguez, 2010; Sosa *et al.*; 2010), es conocer el grado de Bienestar Subjetivo autopercebido por profesorado innovador y asociado a su realización de «Buenas Prácticas Educativas» basadas en el uso de las TIC. En otras palabras, el grado en que su iniciativa de innovar con TIC responde a determinados factores vitales y profesionales. Con esta investigación se pretende conocer lo siguiente: (I) cuáles son las motivaciones que impulsan a la innovación y a la buena práctica educativa con TIC; (II) qué emociones están asociadas con la actividad docente innovadora con apoyo de las tecnologías; (III) cuáles son las competencias que el profesorado innovador considera necesarias para alcanzar el éxito en sus proyectos educativos con TIC; (IV) determinar el grado de satisfacción personal que proporciona el uso educativo de las TIC (V) conocer el grado de satisfacción con el contexto profesional, es decir, con el ambiente del centro respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC; (VI) conocer en qué medida el bienestar ambiental (cultura e identidad del centro educativo) contribuye al bienestar subjetivo del profesorado innovador.

1.3. Método y muestra

Se aplicó una escala/cuestionario para establecer el peso de una serie de factores como la motivación, la emoción, las competencias, la satisfacción y los valores, bien sean profesionales o personales, y que inciden de una u otra forma en el nivel de Bienestar Subjetivo del profesorado (de Pablos *et*

al.; 2008). El objetivo de esta escala es medir las autopercepciones de profesores que llevan a cabo buenas prácticas en los centros educativos de primaria y secundaria seleccionados. También, se mide la percepción del apoyo de la administración para desarrollar iniciativas innovadoras con TIC en los centros. En definitiva, analizar los factores que inciden en el bienestar subjetivo de docentes innovadores con TIC. La selección de centros y profesores se basó en criterios de experiencia previa en proyectos TIC (participación en proyectos institucionales; realización de proyectos de innovación didáctica y elaboración de materiales digitales; premios y subvenciones recibidas con relación al uso de las TIC), así como en criterios de valoración de la excelencia, realizados por asesores TIC de Centros de Profesores y Recursos (CPRs) y coordinadores TIC de centros educativos.

1.3.1. Características de la muestra

La población (N=41) está formada por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria pertenecientes a 10 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, seleccionados como «centros de buenas prácticas educativas con TIC». El muestreo realizado es de tipo no-probabilístico e «intencional» (Bisquerra, 2004, 148) basado en el criterio de obtención de la máxima información de aquellas personas que tiene algo que decir, esto es, buscamos los casos característicos y limitados de una población (los centros de buenas prácticas TIC) y la muestra se reduce, por tanto, a estos mismos casos.

El 44% de la muestra está compuesta por mujeres y el 56% por hombres. De ellos un 30% tiene una experiencia docente que supera los 20 años de ejercicio profesional. El 54% desarrolla su actividad en la Educación Secundaria y el resto en la Educación Primaria o Infantil. La ratio profesor/alumnos, para el 44% del profesorado de la muestra, se sitúa en torno a 20-29 alumnos por aula, un 32% tiene menos de 19 alumnos por clase y un 7% supera los 29 alumnos por grupo-clase. Por otra parte, el 22% del profesorado imparte docencia en un centro bilingüe.

Con respecto a los años de experiencia en la aplicación de las TIC a la docencia, el 37% del profesorado lleva utilizando las TIC en su labor docente durante menos de 5 años. El 24% afirma tener una experiencia con el uso educativo de las TIC entre 5 y 9 años. El 12% lleva entre 10-14 años utilizando las TIC en su actividad docente. Hay tres profesores (7%) con una experiencia de entre 20-24 años y un profesor manifiesta que lleva usando TIC entre 25-29 años. Por otra parte, el 37% del profesorado encuestado pertenece a algún grupo de innovación en el centro y trabaja en el mismo desde hace menos de cuatro años. Hay 13 profesores (32%) cuyo grupo de trabajo

está vinculado a alguna convocatoria de la administración educativa regional para proyectos de innovación.

1.4. Resultados

1.4.1. Motivaciones que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC.

Con relación al *reconocimiento profesional* por el uso de las TIC percibido por el profesorado dentro del centro educativo y/o fuera de él, el 37% considera que se reconoce «algo» su labor, mientras que el 41,5% cree que se valora «poco» o «nada» la introducción de las TIC en su docencia habitual. Por último, el 22% percibe como «bastante» o «mucho» el reconocimiento profesional a sus actividades con TIC, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Más de la mitad del profesorado (51%) considera que su dominio de las TIC aporta «poco» o «nada» a una *mayor aceptación social* en su entorno. El 27%, sin embargo, estima que su competencia con las nuevas tecnologías aporta «bastante» o «mucho» a una *mayor aceptación social de su comunidad*.

Existe un 24% del profesorado que considera que el empleo de las TIC les reporta «algún» *beneficio y/o privilegio material*. Y, con el mismo porcentaje, quienes sostienen que obtienen «bastantes» o «muchos» beneficios derivados de la utilización de las TIC. El 51% cree que esos beneficios o privilegios son escasos o inexistentes. Con respecto a la percepción del profesorado sobre el uso de las TIC como un *reto de superación personal*, el 63,4% responden que la utilización de las nuevas tecnologías supone un desafío que les permite crecer individualmente. Sólo un 17% considera que el uso de las TIC responde «poco» o «nada» a esta percepción de superación de un reto personal.

Para el 56% del profesorado, la utilización de las TIC se considera que es un *deber* y una *responsabilidad del docente*, frente al 29,5% que piensan que el uso de las nuevas tecnologías por parte del profesor no tiene estas connotaciones ético-profesionales. Para el 56% el uso de las TIC *rompen* «bastante» o «mucho» la *monotonía* de la enseñanza y ayudan a evitar el aburrimiento en el trabajo. El 22% sostiene que utilizan «poco» o «nada» las TIC para superar el tedio y la monotonía en su actividad docente. El 41,5% del profesorado, no tiene entre las motivaciones para el uso de las TIC, que su integración esté recogida en los *proyectos de centro y/o curricular*. Para el 22% este hecho afecta «bastante» o «mucho» a la utilización que hacen de las TIC en sus aulas.

La mayoría de los encuestados (68,3%) creen que el uso de las TIC *facilita* «bastante» o «mucho» su *trabajo*. Sólo un profesor manifestó que le facilita «poco» su tarea docente. No hubo ninguna respuesta que afirmara que las TIC no facilitan en nada su trabajo. El 83% del profesorado utiliza las nuevas tecnologías porque cree que son «bastante» o «muy» *necesarias para sus alumnos*. Un elevado porcentaje del profesorado (90%) afirma que la motivación por la que utilizan TIC en su docencia es porque le *encantan* «bastante» o «mucho» estas *tecnologías*.

En el siguiente gráfico resumimos el grupo de variables ofreciendo la media de cada una de ellas. Son altamente destacables los valores superiores a 3 puntos ya que indican la aceptabilidad de la variable por parte de los participantes de la muestra.

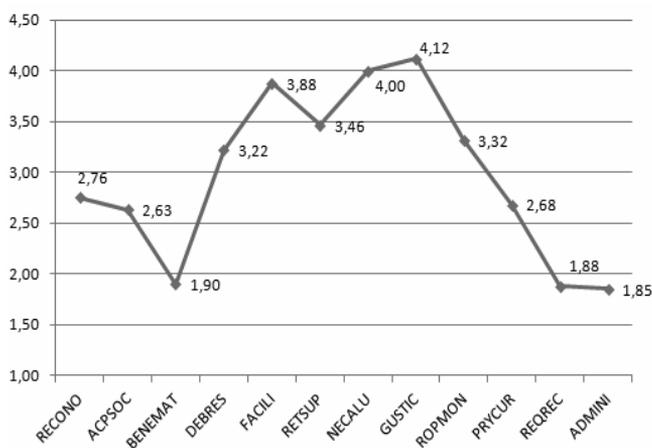


Gráfico 1. Motivaciones que impulsan la innovación o las buenas prácticas con TIC.

Nombre de Variable	Significado
RECONO	Reconocimiento profesional.
ACPSOC	Aceptación social.
BENEMAT	Beneficios materiales.
DEBRES	Deber y responsabilidad.
FACILI	Facilita el trabajo.
RETSUP	Reto y superación personal.
NECALU	Necesario para el alumno.
GUSTIC	Gusto por las TIC.
ROPMON	Rompen monotonía.
PRYCUR	Presencia en Proyecto Curricular.
REQREC	Requisito para obtener recursos.
ADMINI	Exigencia de la administración.

Este perfil de las motivaciones del profesorado hacia el uso de las tecnologías nos permite concluir que existen razones de carácter práctico, como son la mejora del trabajo docente y el interés que despierta su uso entre el alumnado; razones de carácter ético, que tienen que ver con el deber y la responsabilidad que el profesorado siente con respecto a su uso en el aula, puesto que son muy necesarias para el alumnado y, por último, razones de índole personal relacionadas con las superación de retos para llegar a ser más «*e-competentes*».

1.4.2. Emociones asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC.

Se observa que, en un porcentaje del 66%, el profesorado se muestra «bastante» *orgulloso por lo realizado*, llegando al 70% el que afirma que se siente «bastante» *satisfecho* cuando realiza proyectos de innovación con TIC. Otra emoción positiva que se deriva de la realización de proyectos innovadores con TIC en el profesorado entrevistado es el bienestar, que en un 49% es «bastante» o «mucho». De la misma manera es considerada la *confianza en uno mismo (autoestima)* que la manifiestan un 64% de los docentes. El sentimiento de *gozo y felicidad* al desarrollar este tipo de iniciativas con TIC es «bastante» o «mucho» en un 44%.

En cuanto a emociones negativas, más de la mitad del profesorado afirma no estar nada o poco *frustrado* (59%), *enfadado* (54%) o *estresado* (51%) al participar y realizar iniciativas innovadoras con TIC. El sentimiento de *pesar o tristeza* es «apenas» o «nada» percibido por el 43% de los docentes entrevistados y del 49% en el caso de sentir *preocupación* en la realización de estos proyectos con tecnologías digitales.

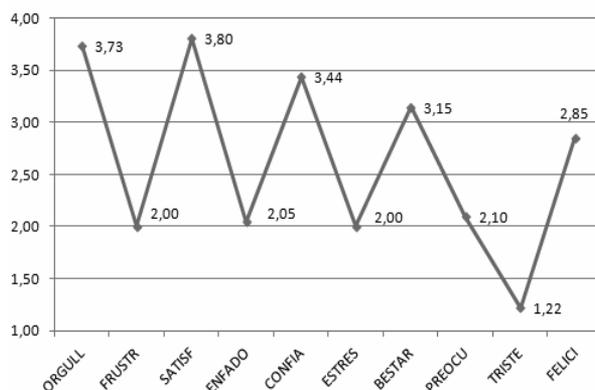


Gráfico 2. Emociones asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC.

Nombre de Variable	Significado
ORGULL	Orgullo por lo realizado.
FRUSTR	Frustración.
SATISF	Satisfacción.
ENFADO	Enfado.
CONFIA	Confianza en uno mismo (Autoestima).
ESTRES	Estrés.
BESTAR	Bienestar.
PREOCU	Preocupación.
TRISTE	Pesar y tristeza.
FELICI	Gozo y felicidad.

El gráfico 2, en forma de sierra, hace que la interpretación de este bloque sea muy clarificadora. Los profesores destacan, fundamentalmente, las emociones positivas (como se ha definido en párrafos anteriores) hacia las TIC y rechazan de plano las emociones negativas por el uso de las mismas en la docencia. Destacan como positivas la satisfacción, la confianza y el orgullo por lo realizado. En el otro eje, la más desechada es la asociación TIC con tristeza y pesar.

1.4.3. Competencias que son necesarias en el profesorado para el éxito de proyectos con TIC.

Las *habilidades técnicas de manejo TIC* como indicador de éxito en proyectos tecnológicos de centros educativos son consideradas necesarias para casi la mitad del profesorado entrevistado. En cuanto a la competencia de *confianza y seguridad para llevar a término proyectos con TIC*, un 54% la considera necesaria en un grado de «bastante» o «mucho», de la misma manera que la *capacidad para gestionar recursos y medios* que destaca en estos términos con un 49%.

Si hablamos de poseer *capacidades para generar ideas y proyectos innovadores*, encontramos un porcentaje del 46% de profesores entrevistados que destacan esta competencia como necesaria en un nivel de «suficiente», frente al mismo porcentaje que la sitúan como «bastante» o «mucho». Sin embargo, la *capacidad de comunicar e implicar a colectivos en la realización del proyecto* es considerada «suficiente» para el 46% de los docentes innovadores de la muestra. Por último, si consideramos las *capacidades de planificación y organización de las tareas y cometidos del proyecto*, el 46% de los profesores las sitúa en «bastante» o «mucho», y el 41% las considera «suficientes».

Todas las competencias destacadas anteriormente se consideran necesarias para desarrollar y tener éxito en las iniciativas que se implementan en los centros relacionados con las TIC, superando el 55% de respuestas afirmativas.

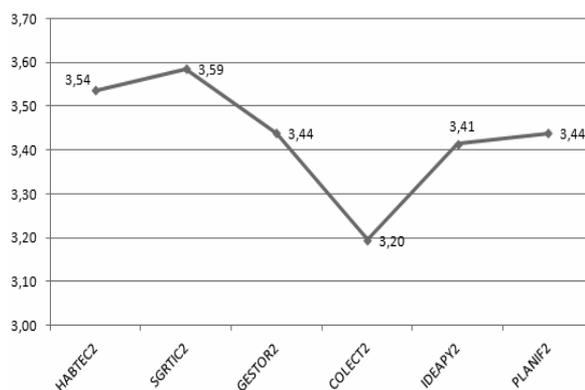


Gráfico 3. Competencias que son necesarias en el profesorado para el éxito de proyectos con TIC.

Nombre de Variable	Significado
HABTEC2	Habilidades técnicas.
SGR TIC2	Confianza y seguridad.
GESTOR2	Gestionar recursos y medios.
COLECT2	Comunicar e implicar colectivos.
IDEAPY2	Generar ideas y proyectos innovadores.
PLANIF2	Planificación y Organización de tareas.

En referencia al grupo de variables que se delimitaron en el cuestionario y cuyo perfil ofrecemos en el gráfico 3, todas son destacadas y valoradas positivamente por el profesorado. En conclusión, es interesante destacar que este profesorado asume como competencias: la confianza y la seguridad, las habilidades técnicas, la capacidad de gestionar recursos y la de planificar tareas.

1.4.4. Satisfacción personal que le proporciona el uso educativo de las TIC

En primer lugar, observamos que el 56% considera que las prácticas educativas con TIC que llevan a cabo en sus aulas *han cubierto* «bastante» *los retos personales* que se propusieron. Con relación a la cuestión relativa a que esta práctica *ha cubierto las metas de mejora profesional que se plantean*, un 27% manifiesta que se alcanzaron en alguna medida estos fines, frente a un 32% que percibe un logro notable de los objetivos profesionales.

La posibilidad de llevar a cabo una innovación educativa no conduce, para la mayoría (51%) a *proporcionar recursos extras*. Pero existe un acuerdo mayor (61%) en que *facilita* «bastante» o «mucho» *la docencia*.

Para el 32% de los docentes innovadores sus prácticas educativas con TIC *responden* «bastante» a las exigencias de la administración educativa. La influencia de la política educativa, aunque real, es percibida como menos determinante de su actividad docente por el 27% del profesorado. Por otra parte, el 46% considera que la práctica educativa con TIC que han desarrollado *cumple* «bastante» con el Proyecto de Centro y/o Curricular.

Casi la mitad de los encuestados (49%), consideran que la práctica educativa con TIC ha generado *relaciones personales y profesionales* «bastante» *satisfactorias* y que ha contribuido, en mayor o menor medida, *para mejorar el reconocimiento y apoyo a las iniciativas del docente por parte de otros compañeros o por el equipo directivo*. Para el 44% la realización de prácticas educativas con TIC no proporciona *prestigio entre alumnado y padres y madres*. Un 27% percibe que su actividad innovadora sí tiene, aunque escasa, alguna repercusión sobre su prestigio profesional.

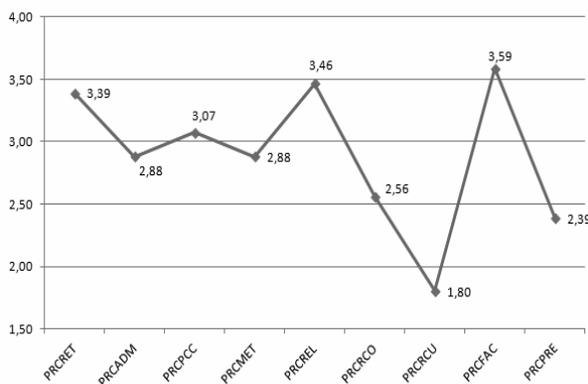


Gráfico 4. Satisfacción Personal que le proporciona el uso educativo de las TIC.

Nombre de Variable	Significado
PRCRET (PRC = PRÁCTICA EDUC. CON TIC)	Cubierto restos personales.
PRCADM	Exigencias de la administración.
PRCPC	Cumplido don Proyecto de Centro
PRCMET	Cubierto metas de mejora profesional.
PRCREL	Generado relaciones profesionales.
PRCRCO	Mejora entre profesores y equipo directivo.
PRCRCU	Proporcionado recursos económicos extras.
PRCFAC	Facilitado la docencia
PRCPRE	Proporcionado prestigio entre alumnos y familias.

Del perfil del grupo de variables que valoran la satisfacción personal, cabe destacar (Gráfico 4) que produce mayor satisfacción personal la práctica con TIC para facilitar la docencia y que esa misma práctica la asociaron a la generación de relaciones personales y profesionales satisfactorias. Para destacar la menos valorada tenemos que ver el dato más bajo de este perfil, así podremos observar que la práctica con TIC no les ha proporcionado mayores recursos económicos.

1.4.5. Satisfacción con el ambiente del centro respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC

El profesorado que lleva a cabo buenas prácticas educativas con TIC de la muestra analizada, se manifiesta mayoritariamente (59%) «bastante» o «muy» satisfecho con relación a los medios y recursos que el centro educativo pone a disposición de los docentes. Por encima de este porcentaje (63%), los docentes perciben «bastante» o «mucho» receptividad y apoyo del centro a sus innovaciones y proyectos. Para el 46% de los docentes, existe un elevado grado de implementación de la innovación con TIC en los centros seleccionados.

La actitud positiva de los compañeros hacia las innovaciones con TIC es muy bien valorada, de tal forma que para el 73% este indicador se ha alcanzado «bastante» o «mucho». Cerca del 60% de los docentes considera que existe «bastante» implicación del alumnado en estos proyectos innovadores. No existe una percepción tan positiva con relación a la receptividad de las familias hacia la innovación con TIC, puesto que el 61% considera que su apoyo directo a estas actividades es escasa.

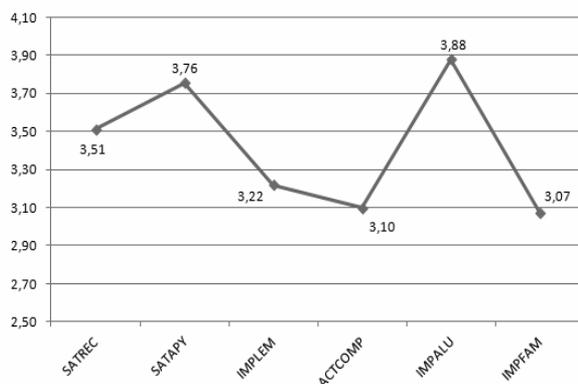


Gráfico 5. Satisfacción con el Contexto Profesional.

Nombre de Variable	Significado
SATREC (SAT = SATISFACCIÓN)	Sobre medios y recursos.
SATAPY	Sobre receptividad y apoyo del centro
IMPLEM	Implementación de innovaciones.
ACTCOMP	Actitud compañeros innovaciones TIC.
IMPALU	Implicación de los alumnos.
IMPFAM	Receptividad de las familias.

Observando el perfil anterior (Gráfico 5) llegamos a la conclusión de que los profesores han valorado muy positivamente cada uno de los ítems que se delimitaron en el cuestionario. Destacamos el grado de receptividad y apoyo del centro a las innovaciones así como la implicación de los alumnos con la innovación TIC. Esta relación es significativa puesto que evidencia que el profesor podrá realizar sus iniciativas personales de trabajo con la TIC si el centro les apoya para que así lo hagan y los alumnos se impliquen.

1.4.6. Factores vitales y profesionales

En la valoración del grado en que la iniciativa de innovar con TIC, por parte del profesorado, responde a determinados factores vitales-profesionales, los datos obtenidos muestran datos muy interesantes. En primer lugar, el 90% del profesorado considera que *la curiosidad por experimentar cosas nuevas* es un factor que incide «bastante» o «mucho» sobre la innovación educativa con TIC. Con el mismo grado, un 63% considera que *la inquietud por aprender cosas nuevas* es un determinante de sus buenas prácticas con apoyo tecnológico. La *necesidad de canalizar y expresar la creatividad* es valorada por el 59% como un factor «bastante» influyente en la innovación educativa. Para el 68% del profesorado el *reconocimiento económico* no tiene ninguna influencia en su determinación de llevar a cabo una innovación educativa con TIC. Con un menor grado de acuerdo entre el profesorado, se encuentra el *ejercicio de la libertad y la autonomía* (cerca de la mitad de los encuestados lo consideran un factor bastante relevante), la *mejora de la autoestima* (sólo lo es para el 34%) o el *reconocimiento a nivel profesional* (32%).

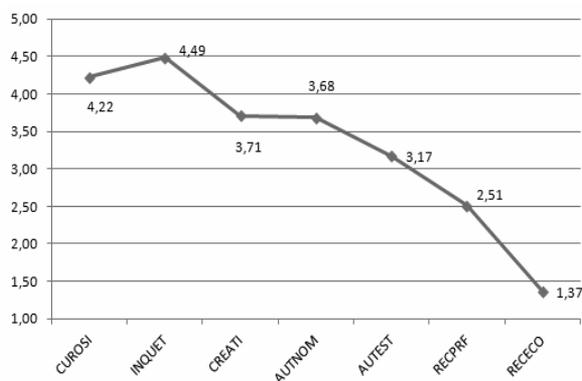


Gráfico 6. Factores vitales y profesionales.

Nombre de Variable	Significado
CURIOSI	Curiosidad experimental cosas nuevas.
INQUET	Inquietud por aprender cosas nuevas.
CREATI	Expresión de creatividad.
AUTNOM	Libertad y autonomía.
AUTEST	Mejora de autoestima.
RECPRF	Reconocimiento profesional.
RECECO	Reconocimiento económico.

El gráfico 6 muestra el perfil de la media de cada una de las variables del grupo que define el constructo sobre los factores vitales y profesionales, es decir, la inquietud y la curiosidad por aprender cosas nuevas con TIC. Todos destacan que las innovaciones y el trabajo con las TIC que el profesorado realiza es independiente de la búsqueda de reconocimiento económico.

1.4.7. Bienestar ambiental

Un 46% de los docentes innovadores consideran que el *centro estimula «bastante» la iniciativa, la creatividad y el compromiso profesional*. El 34% de estos profesores perciben que *el ambiente de trabajo es «bastante» estimulante y receptivo a la innovación*. Sobre las *relaciones entre profesorado, alumnado y padres y madres* se consideran fluidas y fructíferas para el 56% de los docentes. Por otra parte, las *relaciones entre profesores* son bastantes satisfactorias, transparentes y leales para el 51% de ellos.

Respecto al bienestar social que se percibe en el centro educativo, el 88% lo valora como un *clima de «bastante» o «mucha» confianza y respeto*

para expresar lo que se piensa y se siente en relación a las cosas que se hacen. Sin embargo, no existe un acuerdo con relación a si el centro valora suficientemente la competencia profesional, mientras que para el 37% el centro valora bastante su competencia, para un 34% lo hace con escaso éxito.

En torno al 65% no considera que la *innovación con TIC* sea el *valor principal* del propio centro educativo al que el profesorado pertenece. Aún así, mayoritariamente tienen una percepción muy positiva de su institución, puesto que el 85% se muestra «bastante» o «muy» *orgulloso de trabajar en el centro educativo*.

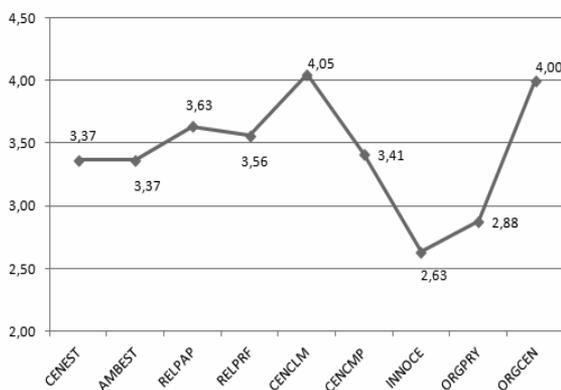


Gráfico 7. Bienestar Ambiental (Cultura e identidad del centro).

Nombre de Variable	Significado
CENEST	Centro estimula iniciativa.
AMBEST	Ambiente estimulante-receptivo innov.
RELPAP	Relaciones alumnos padres fluidas y fructíferas.
RELPRF	Relaciones profesionales satisfactorias.
CENCLM	Centro ofrece confianza expresión ideas.
CENCMP	Centro valora competencia profesional.
INNOCE	Innovación Tic como valor principal del centro.
ORGPRY	Orgullosos haber hecho proyectos TiC en común.
ORGCEN	Orgullosos de trabajar en el centro.

Para resumir, el último grupo de variables que nos delimitan las variables más relevantes del bienestar ambiental (Gráfico 7), que hace referencia a la cultura y la identidad del centro, destacan el clima de confianza y respeto en relación a las cosas que se hacen y el sentimiento de orgullo de pertenencia a dicho centro. La variable que menos se ha hecho relevante es la referida a que la innovación con TIC sea el valor principal de su centro.

Finalmente, la valoración global que el profesorado innovador emite acerca del sentimiento afectivo que le produce la situación actual vinculada al centro y a su relación con las TIC recibe, casi por unanimidad, la calificación de «positivo» o «muy positivo» (93%).

2. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, nos revela un perfil del profesorado innovador con TIC en el que afloran las principales motivaciones que orientan sus buenas prácticas. Por un parte, son docentes caracterizados por su predisposición positiva hacia la novedad: sienten curiosidad por tener experiencias educativas que superen la práctica docente tradicional y poseen interés por el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades. Todo ello dentro de una necesidad vital por expresar la creatividad y ejercer la autonomía en su entorno profesional.

Estos docentes consideran que tienen el deber y la responsabilidad de utilizar las tecnologías en su docencia porque entienden que son necesarias para el desarrollo educativo del alumnado. Y, desde un punto de vista pragmático, encuentran que las TIC pueden contribuir a alterar las rutinas escolares (papel motivador) y facilitar su labor docente en el aula.

Además, manifiestan una clara atracción hacia estos recursos tecnológicos en sí mismos, que son percibidos como un medio para la superación de retos personales. A estos profesores innovadores, en ningún caso les motiva el reconocimiento económico o material derivado de su actividad, ni tampoco el reconocimiento social y profesional al que, en su caso, pudiera dar lugar. Tampoco son fuente principal de motivación para la innovación con TIC, las orientaciones y obligaciones que los Proyectos Educativos de Centro o Curriculares puedan establecer con relación a las competencias digitales del alumnado.

Los resultados muestran que la buena práctica educativa con TIC genera emociones positivas en el profesorado innovador: sentimiento de orgullo personal, de satisfacción profesional y un aumento de su autoestima. Pero, además, no genera ninguna emoción negativa. Los docentes innovadores no sienten frustración, enfado, estrés, tristeza o preocupación como emociones derivadas de la práctica innovadora y con independencia de su grado de éxito o fracaso.

La innovación educativa actúa como un potente reforzador afectivo que contribuye a que el docente persista y se mantenga en su actitud positiva hacia una mejora profesional continua. Simultáneamente, el bienestar

subjetivo al profesorado a llevar a cabo innovaciones educativas. No obstante, la práctica innovadora suele tener un marcado carácter individual, como manifiesta el hecho de que la competencia menos valorada sea la capacidad para comunicar e implicar a colectivos en la realización de un proyecto de innovación. Esta es una de las principales debilidades que manifiesta nuestro sistema educativo de cara a la innovación y que dificulta una mayor extensión de las buenas prácticas con TIC.

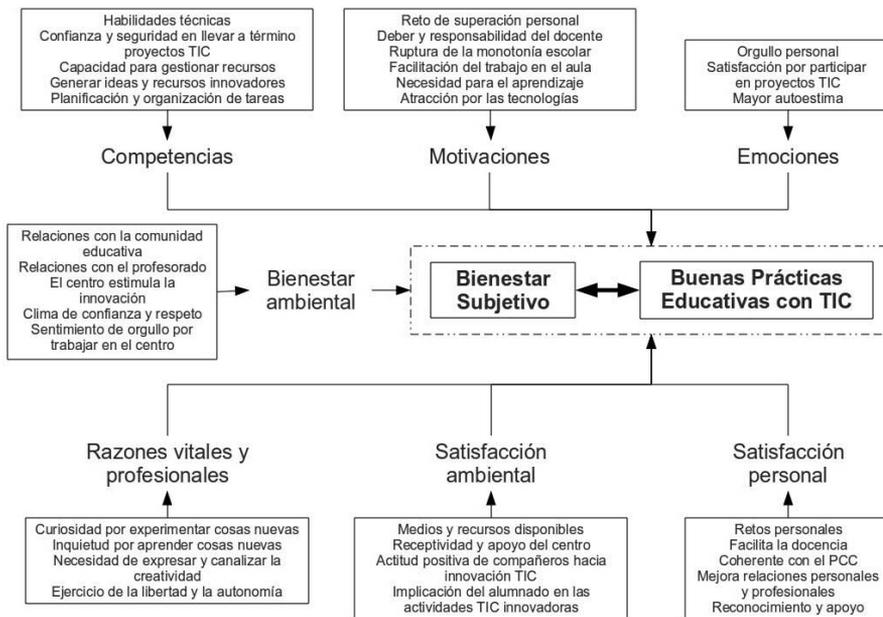


Figura 1. Factores que influyen en el Bienestar Subjetivo de los docentes que desarrollan buenas prácticas educativas con TIC.

NOTAS

- 1 La investigación que ha servido de base para este artículo, «Análisis de las políticas educativas para la integración y uso de las TIC en el sistema educativo de Extremadura y sus efectos en la innovación didáctica.», ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia del Conocimiento. Plan Nacional de I+D+I 2006-2009. Ref. SEJ2006-12435-C05-05/EDUC. Llevada a cabo por el grupo de investigación reconocido «Nodo Educativo», del cual es director Jesús Valverde Berrocoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*, London: Methuen.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Chan, D.W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 867-875.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54, 821-827.
- Contarello, A. & Sarrica, M. (2007). ICTs, social thinking and subjective well-being. The Internet and its representations in everyday life, *Computers in Human Behaviour*, 23, 1016-1032.
- Colas Bravo, P. y Casanova Correa, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863.
- Correa Gorospe, J.M. (Coord.) (2010). *Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Correa Gorospe, J.M. y Martínez Arbelaz, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 230-261. <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path%5B%5D=459&path%5B%5D=343>.
- Dahlsgaard, K.; Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history, *Review of General Psychology*, 9, 203-213.
- De Pablos, J.; González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 45-55. <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path%5B%5D=459&path%5B%5D=343>.
- De Pablos, J.; Colás, P. y Villarciervo, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 180-202. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/download/5842/5868.
- De Pablos (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En J. De Pablos, M. Area, J. Valverde y J. M. Co-

- rea. *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó, 21-41.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 93, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- Diener, E. & Larsen, R.J. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses, *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E.; Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman; E. Diener & N. Schwarz (Eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, New York: Russell Sage Foundation, 213-229.
- Diener, E.; Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford, UK: Oxford University Press, 63-73.
- Diener, E.; Suh, E.; Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Epper, R. y Bates, A.W. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red: Barcelona.
- Flugel, J.C. (1925). A quantitative study of feeling and emotion in everyday life. *British Journal of Psychology*, 9, 318-355.
- González Ramírez, T. y Rodríguez López, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 262-282. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5838/5864.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotion of teaching and educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Headey, B. & Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*, Melbourne: Longman Cheshire.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relation self and affect, *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being, *Social Psychology Quarterly*, 61 (2), 121-140.
- Lee, J. C.-K. & Yin, H.B. (2011). Teacher's emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12, 25-46.

- McGregor, I. & Little, B.R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Michalos, A.C. (1985) Multiple discrepancies theory (MDT), *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Myers, D.G. (1992). *The pursuit of happiness. Who is happy and why*, New York: William Morrow.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Omodei, M.M. & Wearing, A.J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal project: Toward an integrative model of subjective well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.
- Pavot, W. & Diener, E. (2004). Findings on subjective well-being: Applications to public policy, clinical interventions, and education. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice*, Hoboken, NJ: Wiley, 679-692.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Russell, J.E.A. (2008). Promoting Subjective Well-Being at Work, *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 117-131.
- Sosa Díaz, M^a J.; Peligros García, S. y Díaz Muriel, D.: (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 148-179. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865.
- Witter, R.A.; Okun, M.A.; Stock, W.A. & Haring, M.J. (1984). Education and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6 (2), 165-173.
- Yin, H.-B. & Lee, J. C.-K. (2012). Be passionate, but be rationale as well: Emotional rules for Chinese teacher's work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65.

PALABRAS CLAVE

Tecnología Educativa, Bienestar Subjetivo, Buenas Prácticas, Innovación Educativa.

KEYWORD

Educational Technology, Well-Being, Best Practices, Educational Innovation, Teacher Welfare.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

Jesús Valverde Berrocoso, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

María Rosa Fernández Sánchez, Doctora en Pedagogía. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Doctor en Psicopedagogía. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura

Miembros del grupo de investigación «Nodo Educativo» (SEJ035) de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación son: Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación; Entornos virtuales de aprendizaje (e-learning) en la Educación Superior y la Formación Continua; Diseño y elaboración de materiales didácticos digitales.

Dirección de los autores: Facultad de Formación del Profesorado
Campus Universitario - Avda. de la Universidad s/n
10003 - Cáceres
E-mail: jevabe@unex.es

Fecha Recepción del Artículo: 26. Abril. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 19. Diciembre. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 14. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

13

REVISIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL. UNA GUÍA PARA LA CONFECCIÓN DE UN NUEVO PROGRAMA

**(REVISION OF INTERVENTION PROGRAMS FOR THE TREATMENT
OF ADOLESCENT VIOLENCE AGAINST PARENTS. GUIDANCE FOR
CONFECTION OF A NEW PROGRAM)**

Concepción Aroca Montolío, M^a Carmen Bellver Moreno
Universidad de Valencia

José Luis Alba Robles
Universidad de Zaragoza

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.727

RESUMEN

La violencia filio-parental ha experimentado un importante incremento de denuncias interpuestas por madres y padres maltratados a manos de sus hijos menores, en los últimos años en nuestro país. De hecho, la Fiscalía General del Estado, en su memoria de octubre de 2009, destaca que se trata del tipo penal más preocupante por su incremento tanto en su incidencia como en su reincidencia, en adolescentes. Por ejemplo, de 3.433 denuncias interpuestas por madres y padres en 2002, se pasó a 7.611 en 2007. Y el 76,9% de los profesionales implicados en la atención a los menores destacó un incremento significativo de las denuncias de violencia filio-parental desde el año 2003 (Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007). Aunque, quizá, lo más preocupante sea que el 86,1% de los profesionales entrevistados por Ibabe, Juregizar y Díaz (2007) no tenían conocimiento de programas específicos de prevención primaria, secundaria o terciaria, para tratar la violencia filio-parental. O, como se desprende del estudio de Romero et al. (2007), los operadores del sistema de justicia juvenil manifestaron sentirse incompetentes para intervenir de manera eficaz sobre este tipo de violencia, demandando más formación y recursos para atender a este tipo de adolescentes. Por ello, tras realizar una revisión exhaustiva de programas de intervención, nacionales e internacionales, para progenitores maltratados e hijos maltratadores y reseñar sus deficiencias y eficacia, proponemos una guía básica para confeccionar un programa de intervención en casos de violencia filio-parental.

ABSTRACT

Violence against parents has experienced an important increase of reports interposed by parents abused by their children in recent years in our country. Actually Office of the Director of Public Prosecutions in its report of October 2009, emphasizes that this is the most worrying offence type for its increase both in its incidence and in his recidivism in adolescents. For example, in 2002 there were 3,433 reports interposed by parents and 7,611 in 2007. And 76.9% of the professionals involved in caring for children highlighted a significant increase in reports of child-to-parent violence (Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007). Although perhaps most worrying is that 86.1% of professionals interviewed by Ibabe, Juregizar y Díaz (2007) didn't have knowledge of specific programs of primary, secondary or tertiary prevention to treat child-to-parent violence. Or, as is clear from the study of Romero et al. (2007), operators in the juvenile justice system said they were incompetent to act effectively on this kind of violence, demanding more training and resources to attend these adolescents. Therefore, after conducting a thorough review of intervention programs, national and international, for abused parents and children abusers and highlighting their deficiencies and effectiveness, we propose a basic guide to make an intervention program in cases of parent abuse.

INTRODUCCIÓN

Desde que Sears, Maccoby y Levin definieron el *síndrome de los padres maltratados* en 1957, éste ha permanecido como un subtipo de violencia familiar descuidado por los expertos, a pesar de que las estimaciones de muchos autores sugieren que se trata de un problema social creciente, preocupante y generalizado (Aroca, 2010; Cottrell y Monk, 2004; Rechea y Cuervo, 2009; Ulman y Straus, 2003; Gallagher, 2004; Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, 2002; Walsh y Krienert, 2007).

Por este motivo, tras realizar una exhaustiva revisión bibliográfica hemos encontrado las siguientes limitaciones: (1) escasez de investigaciones metodológicamente potentes; (2) una subjetividad implícita en la interpretación humana de las mismas; (3) diferencias en el tipo de muestras y variables analizadas, en la mayoría de casos insuficientes; (4) ámbitos distintos (servicios sociales, justicia juvenil, clínica privada...) de donde proceden dichas muestras; (5) las investigaciones con familias con hijos menores tropiezan con la resistencia para obtener datos que nos permitan realizar estudios con una adecuada calidad metodológica, y (6) el sistema de justicia no facilita el acceso a estos jóvenes, así como con sus familias.

Parece ser que todo ello es una de las causas más importantes, como indica Galastsopoulou (2006:2), de «que no contemos con un “know how” práctico, pero sobre todo de una pertenencia clara al mundo científico que

debería ocuparse de ello, ya que deambula en el ámbito de la reforma juvenil, la salud mental y el ámbito psicosocial».

De este modo, estamos ante una considerable cifra negra. De hecho, el informe elaborado por Ibabe (2007) expone que entre los profesionales que no trabajan dentro del ámbito jurídico (sí social, educativo y médico), el 68,3% respondió haber conocido algún caso de violencia filio-parental: sólo el 31,7% no lo habían conocido. Incluso el 78% de los profesionales dijeron no tener ningún sistema específico en el que pudieran registrar este tipo de violencia intrafamiliar para que quedase porcentualmente reflejado.

Por estas razones, los objetivos que persigue alcanzar este artículo son (a) la necesidad de conceptualizar y describir el fenómeno de la violencia filio-parental, sus consecuencias en las víctimas y el perfil psicológico del hijo maltratador; a partir del sustento científico que la evidencia empírica nos aporta desde la Pedagogía, Criminología, Psicología, Medicina y Sociología; (b) revisar los diferentes programas elaborados en España, Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia e Israel para el tratamiento de este tipo de violencia familiar y señalar sus limitaciones y (c) aportar una guía básica para confeccionar un programa de prevención secundaria y terciaria.

1. CONCEPTUALIZACIÓN Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Cuando hablamos de violencia filio-parental nos referimos a niños y adolescentes que maltratan a su madre y/o padre, sin padecer ningún tipo de enfermedad mental. Este tipo de hijo agresor arremete contra uno o ambos de sus progenitores que, además, «son los sujetos jurídicamente obligados a las labores de cuidado y educación de su mismo agresor» (Chinchilla et al.; 2005, 3); por tanto, el fenómeno objeto de nuestro artículo entraría a formar parte de un tipo más de maltrato intrafamiliar.

Pero, ¿cómo podemos definir este tipo de maltrato? Según Aroca (2010), la violencia filio-parental es aquella donde el hijo o hija actúa intencional y conscientemente con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento a sus progenitores, de forma reiterada a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, ignorando las figuras referentes de autoridad de su madre y/o padre a costa de actuar contra la convivencia de su familia y en su hogar; por medio de la violencia psicológica, económica y/o física.

El tipo de maltrato que ejerce el hijo, se va reforzando positivamente e incrementando con el transcurso del tiempo. Al respecto, McKeena (2006),

tras estudiar a 107 padres y madres que habían sido víctimas de sus hijos, halló un alto número de efectos negativos en su salud y bienestar como: insomnio, depresión, sentimientos de impotencia y frustración e ideación o intento de suicidio (citado en Howard y Rottem, 2008).

Como indica Cottrell (2001a), algunas madres y padres necesitan medicación para superar el estrés y la tensión que viven, y otros recurren a las drogas y/o alcohol para hacer frente a la situación. Esta autora hace un retrato de los progenitores, compartido por otros investigadores (Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdà, 2007; Omer, 2004; Cottrell y Monk, 2004; Agnew y Huguley, 1989), donde destaca que pueden experimentar desesperación, sensaciones como conmoción, incredulidad, impotencia y falta de apoyo, así como miedo, estrés y culpa.

Para Webster (2008), estos progenitores maltratados tienen serias dificultades para aceptar abiertamente que su hijo adolescente se comporta agresivamente con ellos, hasta niegan el problema; incluso, tras sufrir un grave episodio de agresión llegan a restarle importancia al incidente. Pero, aun admitiendo la gravedad de la situación, no toman medidas a pesar de que el maltrato se incrementa en intensidad y frecuencia. Este hecho comporta el mantenimiento de la violencia filial.

Por ejemplo, Cottrell (2001a) afirma que esta reacción puede ser la consecuencia de la depresión de los padres y madres o de su vergüenza por creer que han fallado como educadores, auto-inculpándose de la conducta violenta de su hijo. Por ello, los progenitores se preguntan, desde la culpa y el fracaso, qué han hecho mal, especialmente las madres, entrando en una especie de callejón sin salida.

Además, Cottrell y Monk (2004) señalan que algunos progenitores son reticentes a comunicar su situación porque tienen miedo a que ello produzca futuros y más graves incidentes de violencia en el hogar. En ciertos casos, según estos autores, dicha preocupación se basa en las amenazas de sus hijos o en la experiencia vivida de un incremento de la violencia filial tras haberlo comunicado a profesionales o allegados.

Tal y como lo ha descrito Cottrell (2001b), algunas de las consecuencias que produce el impacto de la violencia de los hijos sobre sus progenitores son las siguientes:

- Los padres y madres dedican tanto tiempo y esfuerzo al hijo maltratador que desatienden al resto de los hijos; este hecho puede generar depresión y conductas de desobediencia en éstos, que reclaman mayor atención.

- En contrapartida, cuando el hijo agresor tiene que abandonar el hogar (por orden judicial), los componentes de la familia sufren sentimientos de pérdida y tristeza. Especialmente en madres que sólo conviven con el hijo agresor.
- En ocasiones, el comportamiento del hijo incrementa las situaciones de tensión y discusión entre los progenitores, llegándose a producir la ruptura de la pareja.
- Asimismo, hay consecuencias en el ámbito laboral de las víctimas, que se traducen en bajas laborales, bajo rendimiento y concentración en el trabajo, y solicitud de permisos para solucionar situaciones de emergencia (expulsión del colegio, fugas de casa o para acudir al juzgado).

Estas situaciones generaron en las madres y padres desesperación, trastornos de ansiedad, depresión o estrés, lo que les desanimó para buscar o seguir buscando ayuda (Edenborough, Jackson, Mannix y Wilkes, 2008; García de Galdeano y González, 2007; McMurray, 2005; Wilson et al.; 2004; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004).

Así pues, el impacto de la violencia filio-parental genera consecuencias numerosas y severas, que se extienden más allá del propio hogar y de los progenitores. Estas secuelas implican un deterioro de la salud y el bienestar familiar. Por tanto, cualquier programa de intervención debe contemplar el tratamiento con las víctimas, tal y como se realiza con niños y mujeres que sufren malos tratos.

En cuanto a los hijos maltratadores, nos enfrentamos a hijas e hijos que presentan: (a) falta de autocontrol, ansiedad, depresión, impulsividad, irritabilidad y, algo habitual en la casi totalidad de los adolescentes, como es la baja autoestima (Cottrell, 2001b; García de Galdeano y González, 2007; Gallagher, 2004b; Laurent y Derry, 1999; Marcelli, 2002; Mouren, Halfon y Dugas 1985; Paulson, Coombs y Landsverk 1990).

Otro grupo de autores hablan de la presencia de trastornos en este tipo de hijos como: trastorno obsesivo-compulsivo o bipolar; trastorno negativista-desafiante (TND), trastorno disocial (TD), TDA-H y psicopatía (Síndrome del Emperador) (Cottrell y Monk, 2004; Garrido, 2005 y 2007; Omer, 2004; Pereira, Bertino y Romero 2009; Pérez y Pereira, 2006; Turecki y Tonner, 2003; Urra, 2006).

En las investigaciones españolas revisadas coinciden en las siguientes características, sin excluir algunas de las expuestas anteriormente, como

son: agresividad, bajo nivel de frustración, escaso control de la ira y falta de empatía (A. Altea-España, 2008; Ibabe et.al.; 2007; Rechea y Cuervo, 2009; Rechea, Fernández y Cuervo 2008; Romero et.al.; 2007; Sempere et.al.; 2007). Destacamos un grupo de hijos que presentan apatía y aislamiento social, permanecen todo el tiempo reclusos en sus casas, sin amigos.

No obstante, Aroca (2010) nos advierte que desconocemos si los trastornos o problemas psicológicos y psiquiátricos que aparecen en estos estudios, se han encontrado tras un exhaustivo diagnóstico o se han utilizado pruebas a partir de las conductas habituales en adolescentes antisociales o delincuentes. Por ello, «quizá, la variable impulsividad, agresividad, falta de empatía, baja autoestima y TDAH aparecen en la mayoría de las investigaciones revisadas pero, tal vez, sea porque son las *analizadas* y no las *halladas* durante el estudio de los sujetos» (Aroca, 2010, 265). Además, se desconocen las pruebas aplicadas o los criterios diagnósticos utilizados, ya que no aparecen estos datos en las investigaciones.

Tampoco podemos eludir una conclusión demostrada por los expertos en programas y en delincuencia juvenil: que los sujetos más resistentes al cambio son los adolescentes entre 15 y 18 años (Cleland, Pearson, Lipton y Yee, 1997; Garrido, López, Silva, López y Molina, 2006).

2. LA REALIDAD DE LOS RECURSOS DE TRATAMIENTO QUE TIENEN MADRES Y PADRES MALTRATADOS POR SUS HIJOS, EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL

En este apartado realizamos una síntesis sobre las necesidades, recursos existentes y la respuesta que los progenitores maltratados obtuvieron cuando asistieron a pedir ayuda, asesoramiento u orientación ante la violencia de su hijo. Para confeccionar dicha síntesis, hemos extraído la información de la literatura publicada, en la que existe consenso (Asociación Altea-España, 2008; Bailín, Tobeña y Sarasa 2007; Bobic, 2002; Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004; Edenborough et al.; 2008; García de Galdeano y González, 2007; McMurray, 2005; Omer, 2004; Rechea et al.; 2008; Sempere et al.; 2007; Stewart, Burns y Leonard, 2007; Walsh y Krienert, 2007; Wilson, McBride-Henry y Huntington, 2004):

- a. La mayoría de las familias tuvieron algún tipo de contacto con servicios sociales, comunitarios (los más utilizados), hospitales de día o de atención ambulatoria (departamento de psiquiatría), sin obtener ayuda o, cuando la recibieron, no fue eficaz. Los que acudieron a los Servicios Sociales y a la Justicia, vivían una situación familiar muy deteriorada, que implicaba intervenciones confeccionadas e

implementadas por profesionales formados en este tipo de maltrato, y no los encontraron. En algunos casos, la familia solicitó el internamiento de su hijo en algún centro público, pero sólo les quedaba la denuncia o un internado privado.

- b. Los autores señalan la insatisfacción de los progenitores hacia las respuestas que recibieron desde instituciones y servicios de atención porque: (a) les culpabilizaban de la conducta de su hijo (b) minimizaban sus experiencias de maltrato, y (c) les exigían más comprensión con su agresor (Omer, 2004).
- c. Acudir a la policía o hacerles una llamada tras o durante un episodio de violencia filial, en momentos realmente violentos, es un recurso que sí utilizaron los progenitores, pero dejaron de hacerlo en una segunda ocasión (Eckstein, 2004 y Edenborough et al.; 2008; Omer, 2004) al no obtener apoyo o ayuda.

Por ejemplo, la muestra compuesta sólo por madres que utilizaron Edenborough y su equipo (2008), señalaron el hecho de que algunos policías desconfiaban de ellas cuando les llamaron, percibían que exageraban o que el problema era de ellas y no de sus hijos. Así, las madres sufrieron de victimización secundaria.

- d. Otro problema es que los servicios públicos no tenían recursos ni respuestas coherentes con este tipo de violencia. Por ejemplo, en Murcia se trataba la violencia filio-parental desde la mediación intergeneracional, obviando que uno de los principios de la mediación es la igualdad de poder real o percibido entre las partes que median, hecho que jamás ocurre si existen malos tratos porque la relación entre víctima y victimario es de desigualdad. Además, en otras ocasiones encontramos que sólo se trabaja con los progenitores, como únicos responsables de su propia victimización.
- e. Algunos progenitores se quejaban de que las estrategias que les sugirieron los profesionales, no eran eficaces en el presente; quizá, lo habrían sido cuando su hijo tenía 10 u 11 años. Ahora ya no eran simples problemas de desobediencia.

Asimismo, para concluir diremos que la Asociación Altea-España (2008) propone que para el abordaje del problema se debe tener en cuenta la complejidad del fenómeno y ofrecer respuestas combinadas y coordinadas que contemplen diferentes niveles e instituciones (Servicios Sociales, Educación, Sanidad y Justicia). Además, afirman que las experiencias existentes en el tratamiento de la violencia filio-parental están demostrando que

con los recursos o programas habituales (tanto para niños y adolescentes como para familias) no obtienen resultados eficaces.

3. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS REVISADOS DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Los programas que hemos revisado han sido confeccionados por profesionales con alguna experiencia en este tipo de violencia, en diferentes ámbitos de tratamiento.

1) Tratamientos aplicados en clínicas privadas: Terapia Familiar

- Cascallana et al. (EVNTF) (2006).
- Weinblatt y Abraham-Krehwinkel (2004).
- Gallagher (2004 a y b).

2) Programas en el contexto de Servicios Sociales

- Schnabel (2008) (Asociación Altea-España)
- García de Galdeano y González (2007).
- Ollefs y Arist von Schilippe (2006) (Asociación Altea-España)
- Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton (2002).

3) Programas en el contexto de la Justicia Juvenil

- González y Cienza (2008).
- Sánchez, Ridaura y Arias (2008).

4) Programas en el contexto de Salud

- Turecki y Tonner (2003).
- Cottrell (2001).

5) Programas para contextos diversos

- Price y Margerum (2003).

Estos programas recogen los siguientes elementos terapéuticos o de intervención:

- Restitución de la jerarquía y autoridad parental.
- Reparación de las relaciones rotas o deterioradas por la violencia familiar.
- Aprendizaje de técnicas para establecer una disciplina coherente y consistente.

Tras un análisis exhaustivo de dichos programas, exponemos las carencias que, a nuestro entender, presentan la mayor parte de ellos en el tratamiento de la violencia filio-parental. Desconocemos su validez, ya que sólo ha habido una evaluación en los programas de Paterson et al. (2002), y de Sánchez et al. (2008), sin que con ello se demuestre su completa eficacia:

- La mayoría de programas son estructurados, siguiendo un conjunto de fases sucesivas, excepto en el caso de Gallagher (2004 a, 2004b), quien únicamente propone unas directrices de intervención en terapia para progenitores e hijos, por separado.
- En ningún programa de los revisados se establece como requisito previo que durante la intervención (con los progenitores o con progenitores e hijos) cese la violencia filio-parental para poder hacer más eficaz el proceso. Ésta es una necesidad avalada por diversos autores como por ejemplo, Pérez y Pereira (2006) quienes señalan el cese de la violencia del hijo agresor como algo necesario para intervenir con la familia, aunque ello suponga la salida temporal del hijo del hogar, sin que sea por una orden judicial, a casa de algún familiar o amigo de la familia.
- Paterson et al. (2002) afirman que una de las dificultades más manifiestas que existen a la hora de intervenir con estos hijos es que, rara vez suelen reconocer que tienen un problema que afecta a la familia, y en caso de aceptarlo, éste no es suyo (lo causan sus progenitores); o contra-argumentan, afirmando que ellos son las verdaderas víctimas. Por tanto, cualquier intento del profesional debe dirigirse a una toma de conciencia y una postura empática del hijo hacia su víctima si queremos lograr cambios cognitivos y conductuales en el hijo agresor.

- Los programas revisados (a excepción de los aplicados en el contexto de justicia juvenil) intervienen sólo con las víctimas y esperan que sean ellas quienes frenen y eliminen la violencia filio-parental y, además, con pocas sesiones. Puede ser factible en algunos casos pero, centrar la intervención exclusivamente en las víctimas nos lleva a la conclusión de que los progenitores son los responsables de las conductas del hijo o bien, que la conducta del hijo puede ser modelada y cambiada sólo por los progenitores, porque sus problemas conductuales son de origen educativo (Aroca, 2010). Hay que trabajar con las víctimas porque de no hacerlo, una parte del problema queda sin solucionarse, pero no sólo con ellas. Para dejar de ser víctimas debe cambiar el victimario con el que conviven.
- ¿Qué sucede con el hijo maltratador una vez que regresa al hogar familiar? La evaluación del programa de Sánchez y colaboradoras (2008) incorpora un módulo sobre el manejo de la convivencia durante los fines de semana en que el menor acude a su casa, pero no olvidemos que sigue cumpliendo una medida judicial. Por consiguiente, no podemos saber si su intervención es eficaz una vez que el menor ha vuelto a vivir con sus progenitores, fuera del sistema de justicia juvenil.
- Aquellos programas que sólo trabajan con madres, aunque también aparezca la figura paterna en el hogar, no pueden ser eficaces porque, de algún modo, la figura paterna es débil o está del lado del hijo agresor (es como lo suele interpretar éste).
- A excepción del programa de Paterson et al. (2002), no contamos con otras evaluaciones.

4. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: GUÍA BÁSICA PARA CONFECCIONAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA EVIDENCIA

Si de algo debe servir un artículo sobre la revisión de un tema de interés científico, es para extraer conclusiones que aporten elementos de reflexión y análisis que resuelvan un problema de violencia familiar y, por ende, social. Por esta razón, proponemos unas recomendaciones de intervención que aborden la violencia filio-parental incorporando, además, elementos y sugerencias de la evidencia empírica acumulada en el tratamiento de la violencia juvenil, violencia familiar y las características psico-criminológicas de víctimas y agresores. Para ello, presentamos dos

apartados: (a) sugerencias de intervención destinadas a los padres y madres, y (b) un conjunto de propuestas de tratamiento dirigidas a los hijos maltratados.

4.1. Guía para la confección de programas para madres y padres maltratados

En este apartado presentamos una *guía-propuesta* de intervención pensada para la prevención secundaria y terciaria para madres y padres maltratados, que puede desarrollarse y aplicarse para su uso en los Servicios Sociales y de Salud, Centros Educativos, Justicia juvenil y como modelo de Terapia Familiar. Hemos partido de unos objetivos generales a alcanzar mediante otros objetivos específicos.

4.1.1. Materiales del programa

Nuestra propuesta está formado por cuatro recursos didácticos en forma de cuadernos teórico-prácticos para profesionales y progenitores, respectivamente, que se presentan bajo los siguientes títulos:

- *Cuaderno de conocimientos para profesionales sobre la violencia filio-parental.* En este recurso se utilizará la metodología de pregunta-respuesta ante los grandes interrogantes de la violencia filio-parental, como cuerpo teórico específico y diferenciado de otros tipos de violencia intrafamiliar. El contenido de este cuaderno deben conocerlo extensamente los profesionales encargados de la intervención. Su presentación seguirá la temporalización establecida por semanas para los bloques I, II y III.
- *Cuaderno de orientación familiar.* Este cuaderno presenta las estrategias básicas de orientación y entrenamiento para progenitores adaptados a la problemática de estas familias, y técnicas para fortalecer la autoestima y la asertividad de los progenitores.
- *Cuaderno de sesiones.* Se presentan de manera estructurada, paso a paso, cada sesión para la realización práctica o intervención con los progenitores.
- *Cuaderno para madres y padres.* En este cuaderno se facilita a los padres y madres los contenidos de forma estructurada (siguiendo el orden de las sesiones que aparece en el cuaderno anterior) para adquirir los conocimientos que les faciliten la mejora en su ejercicio parental. También aparecerán actividades que faciliten la práctica y el sobre-aprendizaje de lo tratado en cada sesión.

4.1.2. *Objetivos del programa*

- Comprender las características y el ciclo de la violencia filio-parental.
- Conocer las características de los hijos/as que maltratan a sus padres/madres.
- Reconocer los tipos de violencia psico-emocional que utilizan los hijos.
- Aprender estrategias y técnicas de refuerzos, disciplina, comunicación parental.
- Entender la necesidad de la presencia educativa parental/paterna, tanto psicológica como física, en la vida del hijo.
- Reducir los sentimientos de culpa, fracaso y soledad de las madres y/o padres.
- Reconocer las consecuencias de la violencia filio-parental que padecen.
- Aprender técnicas de negociación en la pareja para establecer las pautas, límites y normas educativas conjuntamente.
- Asesoramiento personalizado para cada familia con el objetivo de dar respuestas más válidas y convenientes a su realidad familiar y parental.

4.1.3. *Contenidos de los cuadernos dirigidos a los progenitores*

Como veremos a continuación, los contenidos están divididos en tres bloques o temáticas de intervención.

✓ BLOQUE I.— ¿QUÉ ES Y CÓMO ACTÚA LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL?

En este bloque se persigue que los progenitores adquieran los conocimientos necesarios sobre este tipo de comportamiento adolescente, con la finalidad de suprimir su sentimiento de culpa y de impotencia. Para conseguirlo, incluimos los siguientes contenidos en sus diferentes sesiones:

- Problemas de conducta: lo heredado y lo aprendido.

- Características comportamentales de este tipo de hijos.
 - Características particulares de la violencia filio-parental.
 - Análisis del ciclo de la violencia filio-parental para poderlo controlar.
 - Comprender cómo actúan progenitores e hijos ante el maltrato.
 - Conductas de los hijos que comportan maltrato psico-emocional.
- ✓ BLOQUE II.— COMPRENDIENDO A LAS MADRES Y PADRES MALTRATADOS.

En este bloque se da un paso más en este tipo de violencia familiar para conseguir afianzar la autoestima de los padres, complementando los contenidos ofrecidos en el bloque anterior. De manera transversal, se persiguen explicar los siguientes contenidos:

- Reducir el sentimiento de culpa, fracaso y soledad.
 - Entender nuestras necesidades como personas, madres y padres.
 - Compartir experiencias. No estamos solos.
 - Conocer las consecuencias de la violencia filio-parental.
 - Concienciarnos de nuestros derechos y obligaciones.
 - Entrenamiento en técnicas de negociación y toma de decisiones para establecer y acordar estrategias educativas en la pareja o con los implicados en la educación del hijo (abuelos, tíos, etcétera).
- ✓ BLOQUE III.— ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EDUCATIVAS PARA EJERCER UNA ADECUADA PARENTALIDAD.

Este bloque constituye el entrenamiento en prácticas de socialización y educación para madres y padres, así como en la restitución y consolidación de la jerarquía parental perdida:

- Reparar y reanudar la jerarquía y autoridad parental.
- Educar con autoridad desde la presencia física y psicológica parental.

- Aprendizaje de técnicas de comunicación intrafamiliar para la mejora relacional y el establecimiento de normas.
- Aprendizaje de técnicas de disciplina coherente y consistente.
- Aprendizaje de técnicas de refuerzo negativo y positivo.

✓ BLOQUE IV.— ATENCIÓN PERSONALIZADA A LAS MADRES Y PADRES.

El objetivo de este bloque es dar respuestas, orientación y apoyo a las familias ante las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo me siento?
- ¿Qué no he comprendido del todo?
- ¿Qué debo hacer para lograr...?
- ¿Qué se debe hacer cuando...?
- ¿Cómo soluciono la situación?

Para conseguirlo proponemos las siguientes actuaciones:

- Trabajar la autoestima y el miedo frente a los hijos.
- Reforzar los conocimientos adquiridos para transferirlos a su realidad.
- Establecer objetivos para la puesta en marcha de lo aprendido.
- Dar respuestas a las dudas y peticiones de las madres y padres, y orientarles en su puesta en práctica.
- Trabajar técnicas de resolución de problemas y la toma de decisiones ante cuestiones planteadas por los padres y/o las madres.
- Enseñar habilidades sociales y técnicas de comunicación interpersonal.

4.1.4. Metodología

La metodología de trabajo debe abarcar diferentes actividades que nos orienten en la eficacia de las distintas aplicaciones. Por esta razón, proponemos las siguientes consideraciones:

- Las sesiones se llevarán a cabo a partir de los dos cuadernos de los profesionales (el que comprende los contenidos teóricos y el que muestra, paso a paso, cómo llevar a cabo la sesión), y el cuaderno teórico-práctico para madres y padres.
- Los profesionales utilizarán la base teórica para poder realizar las prácticas diseñadas expresamente en cada sesión.
- Se utilizarán recursos didácticos tales como: cuaderno teórico-práctico, transparencias/power point, debates, audiovisuales, trabajos individuales y en grupo, lecturas y ejercicios escritos.
- Se utilizarán el modelado y el role-playing para lograr la transferencia y generalización de lo aprendido.

4.1.5. Temporalización

- El programa tiene una duración total de 34 horas que supondrán dos meses de intervención.
- De las 32 horas totales, cuatro serán para cumplimentar las pruebas de evaluación del programa, dos horas de duración antes y después de su implementación.
- El programa tiene una duración de 24 sesiones en grupo de una hora, y 6 sesiones individuales por familia (también de una hora de duración) para asesoramiento, orientación y refuerzo a los padres y madres.
- Se llevarán a cabo dos sesiones por semana, de dos horas de duración cada una.
- En cada sesión se trabajarán dos bloques diferentes (de una hora de duración).
- Cada semana se dedicarán 4 horas a la intervención presentada en los cuatro bloques.

- Los bloques I, II y III se trabajarán en grupos con 10 sujetos.
- El bloque IV se trabajará individualmente con cada familia.

4.1.6. Requisitos para la implementación del programa

El programa puede ser aplicado por aquel profesional vinculado a los ámbitos de lo social, la justicia, la escuela y la salud. Esto implica tener la capacitación profesional de pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, educador social, criminólogo, médico de familia o psiquiatra.

Para llevar a cabo la intervención será un requisito previo haber realizado un curso de formación de 40 horas de duración sobre los temas a tratar sobre progenitores víctimas de violencia filial, a hijos maltratadores que convivan con sus padres/madres y al fenómeno de la violencia filio-parental, como un cuerpo de conocimientos diferenciado de otros tipos de violencia intrafamiliar.

Del mismo modo, se les entrenará en técnicas cognitivo-conductuales de modelado, role-playing y de orientación familiar, principalmente.

4.2. Guía para la confección de programas para hijos maltratadores

La investigación en conducta violenta juvenil sustenta la eficacia de numerosos tratamientos (Alba, et al.; 2007; Garrido, 2005; Garrido y López, 2005). Sin embargo, poco podemos decir de la evidencia empírica sobre la eficacia de las intervenciones en agresores, menores de edad, que ejercen maltrato sobre los progenitores. Sabemos que este tipo de conducta violenta, como toda conducta humana, debe ser explicada desde una perspectiva multifactorial, que incida directamente sobre el conjunto de factores que se conjugan para producir comportamientos antisociales.

Por esta razón, en este apartado expondremos algunas conclusiones relevantes acerca de qué características presentan los programas más efectivos en el tratamiento de adolescentes con problemas graves de conducta, como es la violencia filio-parental, que podrían servir de punto de partida de nuestra propuesta de intervención:

- Programas que tienen el modelo conceptual que se basa en la perspectiva cognitivo-conductual en su vertiente educativa y terapéutica.

- Utilización de técnicas educativas cognitivo-conductuales que logran cambiar tanto la forma de comportarse como la manera de pensar (valores, creencias y actitudes).
- Intervención dirigida a la adquisición de nuevas conductas adaptativas o prosociales, la reducción de futuras conductas violentas y, a compensar los déficits del adolescente.
- Valoración e intervención dirigida a disminuir factores de riesgo que provocan y mantienen las conductas de violencia.
- Programas diseñados para que las intervenciones estén claramente dirigidas y estructuradas, paso a paso (tal y como se establece en el programa confeccionado para los progenitores).
- Formación académica apropiada de los profesionales, entrenamiento en técnicas a utilizar (para implementarlas correctamente), conocimiento tanto del tipo de sujetos con los que van a intervenir como con las conductas a tratar (violencia filial); así como que dichos profesionales tengan unas características personales concretas.
- Introducir una perspectiva familiar en la intervención para que el adolescente se responsabilice de su conducta.

4.2.1. *La evaluación*

La evaluación es el proceso mediante el cual los diferentes profesionales (pedagogos, psicólogos, criminólogos y médicos) deben establecer un análisis diagnóstico del joven. Para conseguirlo, deben realizar un conjunto de estrategias que les permitan conocer las características básicas de su psicología. Del mismo modo, debemos ser capaces de conocer, si existen, posibles patologías que estén en la base de este trastorno de conducta.

Pero la evaluación también contempla un conjunto de actuaciones destinadas a la medición de constructos de personalidad mediante el uso de pruebas psicométricas. Éstas deben ser complementarias a las impresiones obtenidas a través del juicio clínico en las entrevistas iniciales, porque dan mayor fuerza a nuestra labor de diagnosis. Por ejemplo, debemos aplicar pruebas que midan la impulsividad, los rasgos psicopáticos, así como cualquier otra variable que nos aporte información sobre su conducta violenta. Sólo de este modo podremos establecer diagnósticos diferenciales entre los tipos de maltratadores que la investigación ha señalado: con temperamento difícil, fracaso escolar, impulsividad o TDA-H. En tercer lugar, la evaluación debe proporcionarnos información para la realización de un análisis fun-

cional de una o varias conductas problema. Sólo de este modo podremos saber cuáles son las causas y consecuencias que mantienen su comportamiento. No debemos olvidar que la conducta de maltrato se trata de una respuesta que ofrece el adolescente violento, que se origina por situaciones concretas en la dinámica relacional de la familia (estímulos) y que se mantiene por sus consecuencias positivas o reforzantes.

5. CONCLUSIONES

La casi totalidad de los progenitores investigados en los estudios revisados, se sintieron desatendidos o incomprendidos por diferentes profesionales de estamentos implicados en la solución de problemas familiares (Bienestar Social, Escuela, Salud y Justicia). En otras ocasiones les culpabilizaban de la situación produciéndose una victimización secundaria.

Los programas de intervención con los progenitores deberían incluir, necesariamente, en sus objetivos: (a) conocer las características de la violencia filio-parental (su ciclo y mantenimiento); (b) detectar y analizar las diferentes etapas del ciclo de la violencia filio-parental para poder controlarlas; (c) conocer las características psicosociales de este tipo de niños y adolescentes y (d) predecir el maltrato a partir de las conductas de violencia psicológica y emocional que el hijo puede utilizar, así como sus consecuencias.

En definitiva, todo diseño para desarrollar una intervención destinada a erradicar la violencia filio-parental, debe presentar una combinación de intervención familiar/parental junto con intervención individual/filial que dé mayor fuerza y eficacia al tratamiento. Consideramos que la perspectiva cognitivo-conductual debe ser la opción, en la medida en que ha resultado ser la más eficaz en numerosos trastornos de conducta.

Ello comporta que los profesionales que confeccionarán un programa de intervención en violencia filio-parental, tengan conocimientos tanto de este tipo de maltrato familiar como de victimología y delincuencia juvenil, debido a las dinámicas presentes diferenciales que comporta este tipo violencia familiar, con características que no responden siempre a las pautas y dinámicas terapéuticas habituales utilizadas en la terapia, asesoramiento u orientación familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence towards parents. *Journal of Marriage and Family*, 51, 699-711.
- Alba, J. L.; Garrido, V. y López, M.J. (2005). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. En V. Garrido y M. J. López (Eds.), *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol. 2 Los programas de pensamiento prosocial* (pp.95-489). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Asociación Altea-España (2008). *Proyecto: Violence Intrafamiliar: Mineurs qui agressent leurs parents*. Documento digital: <http://www.altea-europa.org>
- Bailín, C.; Tobeña, R.; Sarasa, M^aD. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.
- Bobic, N. (2002). Adolescent violence towards parents: Myths and Realities. *Rosemount Youth & Family Services*. E-mail: rosemountresearch@bigpond.com
- Cascallana, M.; Barañano, A.M.; Núñez, A.; Gutiérrez, M.; Egido, M.E.; Baena, M. y Fernández, I. (2006). Un caso de violencia filio-parental. *Revista Mo-saico*, 36, 1-9.
- Chinchilla, M^aJ.; Gascón, E.; García, J. y Otero, M. (2005). *Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor*. www.unizar.es/sociologia_ju-tridica/viointafamiliar/magresor.pdf.
- Cleland, C.M.; Pearson, C.S.; Lipton, D.S. y Yee, D. (1997). *Does age make a difference? A meta-analytic approach to reductions in criminal offending for juvenile and adults*. Trabajo presentado en la Convención Anual de la Sociedad Americana de Criminología. San Diego, California.
- Cottrell, B. (2001a). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa, Canada: Health Canada, Family Violence Prevention Unit.
- Cottrell, B. (2001b). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. http://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Eckstein, N.J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communication*, 68 (4), 365-388.
- Edenborough, M.; Jackson, D.; Mannix, J. y Wilkes, L.M. (2008). Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence. *Child and Family Social Work*, 13, 465-473.
- Farrington, D.P. y Welsh, B. (2007). *Saving children from life crime. Early risk factors and effective interventions*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Galatsopoulou, E. (2006) El maltrato de menores a sus ascendientes: entre la denuncia y la intervención. *Jornadas Europeas sobre violencia juvenil*. Alicante.

- Gallagher, E. (2004). Youth who victimise their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 94-105.
- Gallagher, E. (2004a). Parents victimised by their children. *ANZJFT*, 25 (1), 1-12.
- Gallagher, E. (2004b). Youth who victimised their parents. *ANZJFT*, 25 (2), 94-105.
- García de Galdeano, P. y González, M. (2007). Madres agredidas por sus hijos/as. *Guía de recomendaciones prácticas para profesionales*. Diputación foral de Vizcaya.
- Garrido V. y López, M.J. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol.2 Los programas de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1 Fundamentos de intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía en los hijos*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1997). *El pensamiento prosocial. Una guía introductoria*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Garrido, V.; López, E.; Silva, T.; López, M.J. y Molina, P. (2006). *El modelo de la competencia social de la Ley de Menores*. Valencia: Tirant Lo Banch.
- Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goldstein, A.P.; Glick, B. Y Gibbs, J.C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- González, L. y Cienza, S. (2008). Programa de Intervención por Maltrato Familiar Ascendiente. *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*, Valencia.
- Howard, J. y Rottem, N. (2008). It all starts at home. Male adolescent violence to mothers. *Inner Community Health Service Inc and Child Abuse Research*. Australia: Monash University.
- Ibabe, I. (2007). Perfil de los hijos adolescentes que agreden a sus padres. Investigación realizada en la C.A.V. *Gizarte Psikologia eta Portaera Zeintzuen Metodologia Saila*. Vitoria-Gasteiz, 23, 1-28.
- Ibabe, I.; Juregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Laurent, A. y Derry, A. (1999). Violence of French adolescents toward their parents. Characteristics and context. *Journal of Adolescent Health*, 25 (1), 21-26.
- Marcelli, D. (2002). Enfant tyrans et violents. *Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine*, 186 (6), 991-999.
- McMurray, A. (2005). Domestic violence: conceptual and practice issues. *Contemporary Nurse*, 18, 219-232.
- Mouren, M.C.; Halfon, O. y Dugas, M. (1985). Une nouvelle forme d'agressivité intra-familiale: les parents battus par leur enfant. *Annuaire Medico-Psychologique*, 143, 292-296.
- Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-*

- Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Paterson, R.; Luntz, H.; Perlesz, A. y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 23, 90-100.
- Paulson, M.J.; Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2), 121-133.
- Pereira, R.; Bertino, L. y Romero J.C. (2009). «La violencia filio-parental: contexto, proceso y dinámicas familiares». *IV Jornadas Formación de SEAFI'S: Violencia filio-parental. Orientaciones prácticas para profesionales*. Valencia 4-5 de noviembre.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. Introducción. *Revista Mosaico*, 36, 1-3. Escuela Vasco-Navarra de Terapia familiar euskarri@avntf-evntf.com.
- Price, J.A. y Margerum, J. (2003). *The right to be the grown-up: Helping Parents Be Parents to Their Difficult Teens*. Phoenix: Zeig, Tucker, & Theisen, Inc.
- Rechea, C. y Cuervo, A. L. (2009). Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos). *Centro de Investigación en Criminología*. Informe n° 17, 1-56.
- Rechea, C.; Fernández, E. y Cuervo A. L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología*. Informe n° 15, 1-80. <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>.
- Romero, F.; Melero, A.; Cánovas, C y Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat, 28).
- Sánchez, J.; Ridaura, M.J. y Arias, C. (2008). Programa de Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato. *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*. Valencia.
- Sánchez, J.; Ridaura, M.J. y Arias, C. (2008). Programa de Intervención con Familias y Menores con Conductas de Maltrato. *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*. Valencia.
- Sears, R.R.; Maccoby, E. E. y Levein, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row & Peterson.
- Sempere, M.; Losa del Pozo, B.; Pérez, M.; Esteve, G. y Cerdà, M. (2007). Estudi qualitatiu de menors i joves amb mesures d'internament per delictes de violència intrafamiliar. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, *Justícia i Societat*, 28, 196-321.
- Stewart, M.; Burns, A. y Leonard, R. (2007). Dark Side of the Mothering Role: Abuse of Mothers by Adolescent and Adult Children. *Sex Roles*, 56, 183-191.
- Turecki, S. y Tonner, L. (2003). *El niño difícil*. Barcelona: Ediciones Medici.
- Ulman, A. y Straus, M. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.

- Walsh, A. y Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.
- Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child-Parent Violence: An empirical analysis of offender, victim and event characteristics in a National Sample of Reported Incidents. *Journal Family Violence*, 22, 563-574.
- Webster, A. (2008). Adolescent to parent abuse: an overview. *CDF reader*, 7(1), 4-8.
- Weinblatt, U. y Abraham-Krehwinkel, C. (2004). Manual instructions for parents. En H. Omer, *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children. Capítulo 3*, Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Wilson, D.; McBride-Henry, K. y Huntington, A. (2004). Supporting community solutions to family violence. *Australian Social Work*, 57, 71-83.

PALABRAS CLAVE

Violencia filio-parental; impacto del maltrato filial; técnicas cognitivo-conductuales; programas de intervención educativa eficaces.

KEY WORDS

Child-Parent Violence, Impact of filial abuse, Skills conductual-cognitive; Education Programs of intervention efficacy.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Concepción Aroca Montolío, profesora asociada de la Universidad de Valencia, es doctora por esta universidad desde el año 2010. Sus líneas de investigación son fundamentalmente los problemas de conducta en al niñez y la adolescencia, familia, victimología y delincuencia. Es coautora del programa de prevención de la violencia en la pareja: La másacra del amor así como de diversos artículos sobre violencia filio-parental.

M^o Carmen Bellver Moreno, profesora contratada doctor de la Universidad de Valencia, es doctora en Ciencias de la Educación en el año 1995. Sus líneas de investigación son fundamentalmente la educación para la salud y la prevención de la violencia y conductas antisociales en ámbito escolar y familiar. Es coautora del programa de prevención escolar contra la violencia de género, así como publicaciones en torno a la prevención del consumo de drogas y violencia

Jose Luis Alba Robles es profesor asociado de la Universidad de Valencia, doctor en Psicología en el año 1995 y licenciado en Criminología. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la delincuencia juvenil y violencia en la pareja. Es coautor del libro sobre violencia en la pareja: prevención educativa y de autoprotección física.

Dirección de los autores: Concepción Aroca Montolío y M. Carmen Bellver Moreno
Dpto. Teoría de la Educación.
Facultad de Filosofía y CC de la Educación
Universidad de Valencia.
E-mail: Concepcion.Aroca@uv.es
m.carmen.bellver@uv.es

José Luis Alba Robles
Prof. Dpto. Psicología y Sociología
Universidad de Zaragoza.
E-mail: jlalba@unizar.es

Fecha Recepción del Artículo: 01. Julio. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 14. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

14

ACTITUD, PRESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS CON DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

(ATTITUDES, SOCIAL PRESSURE AND INCLUSIVE EDUCATION IN CLASSROOMS WITH CULTURAL AND LINGUISTIC DIVERSITY)

José M^a Madariaga
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Angel Huguet y Cecilio Lapresta
Universidad de Lleida

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.728

RESUMEN

Se estudiaron las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en Cataluña, desde un enfoque que tuviera en cuenta la presión social. Se pretendía analizar la posibilidad de realizar intervenciones educativas inclusivas, la relación entre actitudes lingüísticas y competencia y las posibles variables explicativas de dichas actitudes. Se aplicó a 1206 escolares de 2º y 4º de E.S.O. un cuestionario que evaluaba actitudes lingüísticas y condición lingüística familiar, recabando edad de llegada y tiempo de estancia del alumnado inmigrante y una prueba de conocimiento lingüístico. Las actitudes del alumnado autóctono fueron más favorables hacia el catalán y las del inmigrante hacia el castellano, si bien había diferencias al contrastar hispanohablantes / no-hispanohablantes. Condición lingüística familiar, edad de llegada y tiempo de estancia resultaron significativas en actitudes hacia castellano y catalán, que además mostraron correlación con la competencia lingüística. En conclusión, no parece haber dificultades para intervenir educativamente, pero es necesario fijar variables explicativas de las actitudes del alumnado inmigrante considerando la presión social.

ABSTRACT

This article analyses language attitudes of Secondary Education students in Catalonia, from a perspective that takes into account the social pressure. The aim of the study was to analyze the possibility of intervening in an environment of educational inclusion, the relationship between language attitudes

and knowledge, and the potentials variables that can explain such attitudes. A questionnaire was applied to 1206 students 2nd and 4th of Secondary Education, which evaluated language attitudes and also collected family language, age of arrival and length of stay of the immigrant pupils. It was completed with the assessment of a linguistic competence test. Language attitudes of native and immigrant students were more positive towards Catalan and Spanish respectively, although there were differences in contrasting Spanish-speaking / non-Spanish speakers. Home language, age of arrival and length of stay were significant in attitudes towards Spanish and Catalan, which also were correlated with linguistic competence. The final conclusions were that educational intervention there seems difficult, but it is necessary to set variables that explain the attitudes of immigrant students considering the social pressure.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, la respuesta a la diversidad se está convirtiendo en uno de los mayores retos. Los ciudadanos tienen que gestionarla en las diferentes facetas de su vida cotidiana y el sistema educativo está obligado a prepararles para ello.

En este sentido, la diversidad que están generando los movimientos migratorios a nivel mundial supone un reto y una oportunidad que requiere la atención de los sistemas educativos. A tal fin, de acuerdo con las orientaciones educativas del Consejo de Europa (2002), en la última década se han diseñado intervenciones para favorecer una educación inclusiva e intercultural (Besalú, 2007; CIDE, 2005; Essomba, 2008). Nosotros entendemos que, para que estas intervenciones educativas tengan éxito, deberían considerar algunos resultados de las investigaciones con programas de educación bilingüe.

Nos centraremos en el papel relevante de las actitudes lingüísticas del alumnado en el éxito o fracaso del programa, cuando se estudian en relación al nivel de conocimiento alcanzado en las lenguas y los colectivos sociales que a través de ellas se expresan (Baker, 1992; Gardner y Clement, 1990; Huguet, 2005; Madariaga, 2003). El conocimiento de dichas actitudes se convierte así en un elemento básico para diseñar posibles intervenciones educativas y para valorar si hay condiciones adecuadas para su implementación. Es en este contexto en el que se enmarca nuestro estudio.

Partimos de un planteamiento de actitud como una posición evaluativa desde la que contemplamos cualquier fenómeno del entorno, en virtud de la cual nos predisponemos a actuar de una determinada manera. Esta función evaluativa considerada como una asociación entre un objeto y una evaluación implica que las actitudes desempeñan un papel central en los procesos de cambio social, dado su carácter mediador entre la persona y el contexto

social. En consecuencia, pese a tratarse de un aspecto privado de la persona, las actitudes requieren una adecuada contextualización en el entorno, dado que cumplen con una función orientadora hacia el contexto (Páez, Sanjuán, Romo y Vergara, 1991).

Nos interesan aportaciones que, además de considerar procesos espontáneos, tengan en cuenta los deliberativos para explicar la influencia de las actitudes sobre la conducta. Teorías clásicas como la de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) o su posterior revisión de la acción planificada (Ajzen, 1987), o la de las intenciones de implementación (Orbell, Hodgkins y Sheeran, 1997), recogen este planteamiento al considerar la actitud como una consecuencia de la probabilidad que el sujeto cree que hay de que una acción tenga determinados efectos, y de la importancia que les adjudique al evaluarlos.

Desde esta perspectiva, la predicción de una conducta viene marcada por la intención conductual, que es la combinación de la actitud de carácter privado y la presión del medio sobre esa conducta de carácter público. Entre los referentes sociales significativos que ejercen dicha presión resaltamos la familia, amigos, compañeros y medios de comunicación de masas (Lasagabaster, 2003). En la educación bilingüe, se podría identificar la presión social con la ejercida por la familia y los contextos sociolingüísticos y escolares, al propiciar la utilización de una determinada lengua (Huguet y Madariaga, 2005).

En este sentido también, algunos estudios realizados con las minorías étnicas de EE.UU. muestran que los procesos de americanización están muy relacionados con el éxito-fracaso en el sistema educativo (Rodríguez, 2010). En efecto, Suárez-Orozco (2007) comprobó que el contacto con ciertas estructuras socio socioeconómicas y culturales norteamericanas de los jóvenes inmigrantes parecía estar asociado negativamente con las actitudes académicas, variando en el sentido de mostrar menos interés a medida que aumentaba el número de años en el país. También Rumbaut (2004) y Kasinitz, Mollenkopf, Waters y Holdaway (2008) obtuvieron resultados similares.

Este planteamiento implica que las actitudes se forman a través de la experiencia y tienen mucho que ver con las elaboraciones compartidas por los miembros del grupo social al que se pertenece, lo cual requiere una mayor consideración de la dimensión social para entender las discrepancias entre las actitudes lingüísticas obtenidas en los cuestionarios y la utilización real de la lengua (Madariaga, 2003; Madariaga y Goñi, 2009). Las actitudes positivas hacia una lengua, se podrían vincular con relaciones intergrupales en las que la predisposición de cada grupo lingüístico para integrarse desde el punto de vista lingüístico y/o aceptar la integración de otros colectivos, implica acep-

tar la diversidad sociolingüística y cultural. Según la teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978) y Turner (1987) existe una vinculación entre pertenecer a un grupo sociolingüístico y manifestar unas actitudes concretas, dado que al identificarse como miembro del grupo se asume una identidad social que conlleva un significado valorativo y emocional, desarrollando actitudes y formas de comportamiento en función de la pertenencia a ese grupo.

Estas ideas han tenido reflejo en la línea de investigación iniciada en Canadá por Gardner y Lambert (1972), que confirmaba la importancia de las actitudes lingüísticas para explicar el éxito o fracaso de programas educativos bilingües, así como la relación entre el rendimiento en la segunda lengua y las actitudes hacia la cultura y el grupo que dicha lengua representa (Czico, Lambert y Guthrie, 1979; Lambert, 1974). Posteriormente Gardner (1985) desarrolló una propuesta socioeducativa para la adquisición de una L2 en la que atribuyó un papel primordial a las actitudes lingüísticas previas (Baker, 1992; Lasagabaster, 2003).

Sin embargo, las características correlacionales de estos estudios han generado discusiones (Gardner y Clément, 1990) acerca de la relación entre las actitudes y el aprendizaje de la lengua correspondiente. Aunque su interacción está fuera de duda, tal y como se deriva de posteriores modelos de comunicación multilingüe (Sachdev y Bourhis, 2001) o de los análisis de las relaciones entre diferencias individuales y variables contextuales en procesos de adquisición de una L2 (Clement y Gardner, 2001), la dificultad estriba en definir el sentido de esa relación. La propuesta que parece gozar de mayor aceptación es la de Baker (1992) que plantea la mutua determinación entre ambas, resaltando la importancia del marco lingüístico en el que está inmerso el alumnado (familia, comunidad y escuela), de manera que las actitudes se adquirirían en procesos de socialización iniciados en la familia y se modificarían parcialmente por el currículum (Baker, 1992; Clement y Gardner, 2001).

En el contexto catalán existen investigaciones inspiradas en este planteamiento. Huguet y Llorca (2001) compararon actitudes hacia el castellano y catalán de escolares catalanes y de la zona bilingüe castellano-catalana de Aragón, concluyendo que había actitudes positivas hacia ambas lenguas, primando los escolares catalanes al catalán y los aragoneses al castellano, siendo la condición lingüística familiar determinante en el caso del castellano para los escolares de Cataluña y del catalán en Aragón. Además, la asistencia a clases de catalán de los escolares aragoneses se relacionaba con las actitudes hacia dicha lengua. Estos resultados parecen apoyar la propuesta de que la presencia de la lengua minoritaria en el aula favorece una actitud favorable hacia ella, aunque tal vez haya otra interpretación vinculada con una mayor familiaridad con la lengua en función de la condición lingüística familiar (Huguet, 2005). Similares resultados se han obtenido también en As-

turias y el País Vasco (Huguet y González Riaño, 2004; Madariaga, 1994; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010), lo que nos hace pensar que, los años de escolarización podrían no tener tanto peso como las actitudes lingüísticas forjadas a partir de la lengua de uso en la familia (Madariaga, 2003; Madariaga, Molero y Huguet, 2002).

En el estudio de Lapresta, Huguet y Suils (2004) realizado en el Valle de Arán (Lérida), se concluía que, pese a la relación de subordinación de lenguas que se da en el territorio (del catalán al castellano y del occitano al catalán), todo parecía indicar que había una relación entre la mejora de la actitud hacia una lengua y su enseñanza en el sistema educativo, aunque no se pudo determinar la dirección de esa relación. Los autores apuntan la posibilidad de una explicación más dinámica e interrelacional en la que intervendrían diferentes variables educativas relacionadas con la enseñanza de las lenguas, el profesorado y el refuerzo institucional que supone la escolarización de una lengua minoritaria.

En todo caso, tanto si primamos el papel de las actitudes lingüísticas sobre el aprendizaje lingüístico, basándonos en la idea de que son relativamente estables e influyen y determinan el aprendizaje de la lengua, como si las consideramos modificables en los procesos educativos, estamos haciendo que la escuela sea un lugar estratégico para cambiar estas actitudes. Además, la consideración como relevantes del contexto social y la tipología lingüística del aula dan una visión menos individualista de las actitudes aproximándose más a la idea de que el avance del conocimiento está en función de lo que el aprendiz quiere conocer, lo que tenga sentido para él. El éxito será mayor si se consigue que el alumnado desee usar una segunda lengua para regular las situaciones de enseñanza-aprendizaje, evitando planteamientos del lenguaje como objeto formal de aprendizaje (Vila, 1993).

Conocemos las condiciones que deben reunir los programas de inmersión cuando se produce un cambio de lengua hogar-escuela para que se generen actitudes más positivas hacia L2 (Baker, 1992; Huguet, 2005) y se eviten fracasos en el uso de la L2 en contextos escolares con tareas académicas excesivamente exigentes, debido al menor dominio de dicha lengua (Cummins, 1996, 2001). Necesitamos, no obstante, avanzar en la investigación que nos permita conocer mejor las variables contextuales específicas que tienen incidencia en la competencia lingüística y en las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante.

Hasta ahora el tiempo de estancia en el país de acogida y la edad de llegada, parecen mostrarse como variables significativas (Huguet, Navarro, Chi-reac y Sansó, 2009; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). En efecto, Cummins (1981) hablaba de entre 5 y 7 años para que el alumnado inmigrante alcance

un nivel académico similar al de los autóctonos, mientras que Collier (1987) amplía ese periodo entre 5 y 10 años, matizando su duración en función de la edad de llegada. Maruny y Molina (2000) consideran que al menos son necesarios 3 años para desarrollar una competencia conversacional suficiente en la lengua de la escuela, 5 para una comprensión lectora aceptable y más tiempo para la escritura y otras habilidades que garantizan el éxito al trabajar con escolares de origen magrebí. Huguet, Navarro y Janés (2007) mostraron que pasados 6 años siguen presentando dificultades frente a los autóctonos, independientemente de que sean hispanohablantes. Aún así, este tema ha planteado controversia, dado que estos resultados dependen del tipo y cuantía de la escolarización previa y del modelo de escolarización del país de acogida (Ramírez, 1992).

Otras variables relevantes han sido el área de origen y la condición lingüística familiar (Huguet y Janés, 2005; Navarro y Huguet, 2005; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). Sin embargo, una reciente investigación (Lapresta, Huguet y Janés, 2010), centrada en el análisis del contenido de los discursos sobre los que anclan las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña concluye que, más que el área de origen o la condición lingüística familiar, la principal variable que articula los discursos analizados es la «satisfacción y percepción de valoración e integración social y escolar», de manera que los jóvenes inmigrantes que se sienten más valorados escolar y socialmente desarrollan mejores actitudes hacia la lengua catalana y castellana. Este estudio corrobora que el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas es complejo y en él juegan un papel significativo diversas dimensiones interrelacionadas, de manera que, incluso entre diferentes informantes con una misma actitud podemos encontrar construcciones diferentes.

En definitiva, el objetivo de esta investigación es profundizar en el conocimiento de las actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas presentes en aulas con diversidad lingüística, para valorar las posibles intervenciones educativas inclusivas y la posible relación entre dichas actitudes y la competencia en catalán y castellano. Además, analizar las posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas desde una perspectiva contextualizada, que permita entender los resultados a partir de la presión social ejercida por los referentes sociales significativos del alumnado.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

Se tomó como universo de estudio de la investigación el alumnado de 2º y 4º de la E.S.O. escolarizado en Cataluña. Se seleccionaron estos cursos

porque son edades en las que comienzan a elaborarse las actitudes y porque así se daba una perspectiva evolutiva al trabajo.

Según los datos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña el curso 2006-07 en el que se realizó la experiencia, había escolarizados 35.864 escolares extranjeros en la E.S.O. En consecuencia, se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio por conglomerados los 10 centros más idóneos que se distribuyeron de la siguiente manera: dos en Barcelona ciudad, dos en comarcas de Barcelona (Manresa y Hospitalet de Llobregat), uno en Tarragona ciudad y otro en la provincia (Reus), uno en Girona ciudad y otro en la provincia (Torroella de Montgrí) y finalmente uno en Lleida capital y otro en su provincia (Guissona).

Una vez realizada la labor de campo y eliminados los cuestionarios incompletos el total de la muestra se elevó a 1.206 escolares de los que 673 eran autóctonos y 533 inmigrantes, repartidos a partes iguales entre 2º y 4º de la E.S.O.; lo que significa que se acepta un margen de error de $\pm 4,29\%$, teniendo en cuenta que se trabaja con un nivel de confianza del 95,5% y con una holgura máxima de $p=q=0,5$.

Los 533 inmigrantes eran 262 chicos (49,8%) y 271 chicas (50,2%). Además 271 estaban cursando 2º (50,8%) y 262 4º de la E.S.O. (49,2%). En cuanto a su área de procedencia se distribuían así:

Área de procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Europa Comunitaria	44	8,3%
Europa no Comunitaria	66	12,4%
Magreb	103	19,3%
Resto de África	39	7,3%
Hispanoamérica	231	43,3%
Asia y Oceanía	42	7,9%
Resto de América	8	1,5%
Total	533	100,0%

Cuadro 1. Distribución del alumnado inmigrante en función del área de procedencia

1.2. Variables e instrumentos de medida

A todo el alumnado se aplicó un cuestionario para evaluar las actitudes lingüísticas y la condición lingüística familiar basado en la encuesta del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) derivada del trabajo de Sharp,

Thomas, Price, Francis y Davis (1973) en el País de Gales, elaborada para ser aplicada a escolares catalanes (SEDEC, 1983) y que ha demostrado su valía en contextos de inmigración en Cataluña (Huguet y Janés, 2005; Janés, 2006) obteniéndose una fiabilidad mediante la técnica de test-retest satisfactoria, con índices de correlación $r=0.703$ ($p < 0.0001$) para el colectivo de inmigrantes, $r=0.805$ ($p < 0.0001$) para el colectivo de alumnado autóctono y $r=0.791$ ($p < 0.0001$) para ambos colectivos.

El cuestionario, además de datos personales, aporta información entre otras de las siguientes variables:

Actitud hacia el castellano (ACT CAS)

Actitud hacia el catalán (ACT CAT)

Actitud hacia el inglés (ACT ING)

Actitud hacia la primera lengua (ACT L1)

permitiendo encuadrar en las categorías de actitud favorable, neutra y desfavorable.

En cuanto a la condición lingüística familiar (CLF), la prueba permite establecer las categorías castellanófono (CAS), bilingüe (CAT + CAS), catalanófono (CAT) y otras posibilidades en las que entran el resto de las lenguas (OTROS). Con el fin de facilitar los análisis del alumnado inmigrante, se agruparon las lenguas por familias: indoeuropea, del Pacífico, sudamericana, afroasiática y nigerocongolesa.

El cuestionario también aporta información relativa al tiempo de estancia y la edad de llegada del alumnado inmigrante.

Con el fin de examinar el conocimiento lingüístico en catalán y castellano se utilizó una prueba contrastada (Huguet, Navarro y Janés, 2007; Huguet, 2008), elaborada a partir del trabajo de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza Comprensión Oral, Morfosintaxis, Fonética-Ortografía, Comprensión Escrita, Expresión Escrita, Expresión Oral Léxico Morfosintaxis, Expresión Oral Organización de la información, Fonética, Lectura Corrección Lectora y Lectura Entonación. Permite obtener una puntuación global (PG1), calculada como la media de las cinco primeras subpruebas que son escritas y otra puntuación global (PG2) en la que también se tienen en cuenta las restantes orales. Las correlaciones de Pearson obtenidas para la fiabilidad de las subpruebas siguiendo el método de las dos mitades oscilan entre $r= 0.61$ y $r= 0.80$ (Bel, Serra y Vila, 1991).

En nuestro caso utilizamos la puntuación PG1 de cada lengua:

Nivel conocimiento castellano (PG1 CAS)

Nivel conocimiento catalán (PG1 CAT)

1.3. Procedimiento

Las pruebas se aplicaron tras obtener los debidos permisos de las autoridades provinciales de educación y los centros implicados en el estudio. Previamente se mantuvieron reuniones informativas con los responsables de orientación para solicitar su colaboración y se fijó el calendario de aplicación.

2. RESULTADOS

2.1. Actitudes lingüísticas en función del origen del alumnado

Las Figuras 1 y 2 muestran las proporciones de los diferentes tipos de actitudes hacia el catalán, castellano, inglés y L1 para el alumnado autóctono e inmigrante respectivamente:

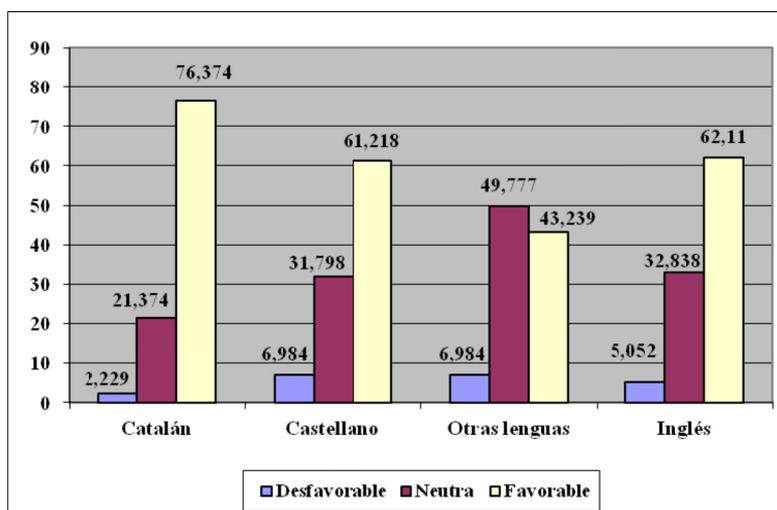


Gráfico 1. Actitudes lingüísticas del alumnado autóctono

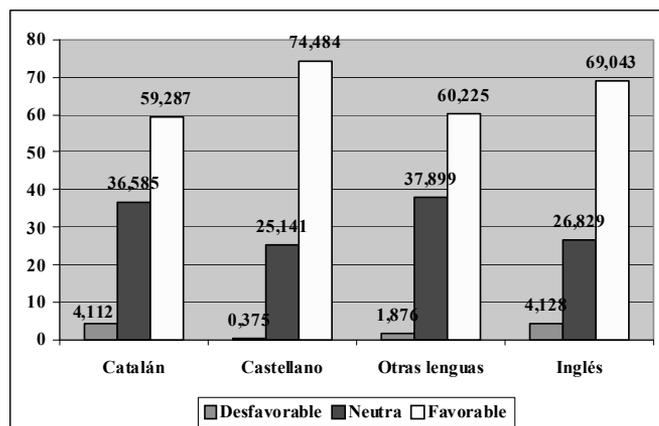


Gráfico 2. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante

Los resultados se distribuyen en estructuras gráficas en las que dominan las actitudes favorables, excepto en el caso de las actitudes hacia otras lenguas del alumnado autóctono en el que dominan las neutras. Estos agrupamientos deben ser matizados en el sentido de que el porcentaje de actitudes favorables hacia el catalán del alumnado autóctono es marcadamente superior al del castellano e inglés que son similares, mientras que los porcentajes de actitudes favorables hacia el catalán y el castellano, se invierten en el caso del alumnado inmigrante, representando el de las actitudes favorables al inglés una proporción intermedia. Además, alrededor de la tercera parte del alumnado autóctono mostró actitudes neutras hacia el castellano e inglés y del alumnado inmigrante hacia el catalán y su lengua.

En el Cuadro 2 contrastamos al alumnado autóctono con el inmigrante, mostrándose las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas para cada una de las actitudes lingüísticas analizadas:

ACTITUD	AUTOCTONOS		INMIGRANTES		F _{1,1204}	p
CAT.	6,795	4,119	4,919	4,646	55,040	<0,0001
CAST.	4,823	5,060	6,619	3,205	50,957	<0,0001
L1	3,214	4,879	5,131	4,040	53,344	<0,0001
INGLÉS	5,327	4,639	5,962	4,495	5,738	0,0208

Cuadro 2. Comparación de las puntuaciones medias y desviaciones típicas del alumnado autóctono e inmigrante en las actitudes lingüísticas analizadas.

Como puede apreciarse todos los contrastes son significativos. Además vemos que para los autóctonos la media más alta y con la menor desviación típica es la de las actitudes hacia el catalán, mientras que para los inmi-

grantes es la de las actitudes hacia el castellano. En el otro extremo es el catalán la lengua con una media más baja y mayor desviación típica para el alumnado inmigrante.

2.2. Análisis de posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas

En los análisis realizados en relación a la CLF para las actitudes hacia el catalán y el castellano se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias:

Nota.— «Otras» se corresponde con el colectivo de inmigrantes salvo un alumno de habla castellana y origen argentino.

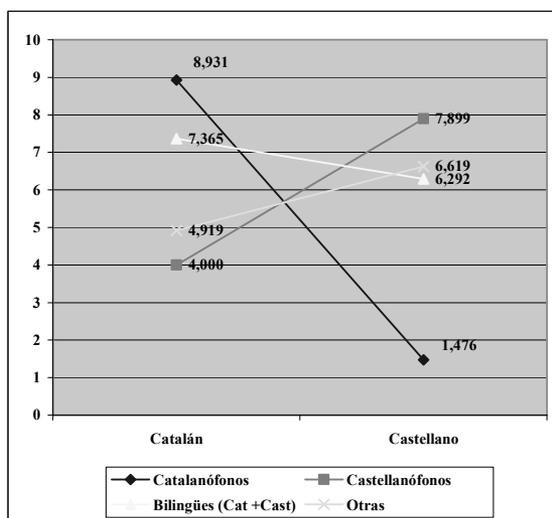


Gráfico 3. Actitudes hacia el catalán y el castellano según la CLF

Como puede apreciarse, las actitudes más favorables hacia el catalán son las del alumnado que la tienen como lengua de uso familiar, seguido de los bilingües con presencia de dicha lengua, y la menos favorable la de aquellos cuya CLF es castellana. En cuanto a la actitud hacia el castellano sucede justo lo contrario. Además, las actitudes del alumnado cuya CLF es bilingüe manifiestan una tendencia al equilibrio, mientras que la categoría de Otras manifiesta actitudes similares a aquellos cuya lengua familiar es castellano, aunque no de forma tan acusada.

Realizados los análisis ANOVA de las distintas familias lingüísticas y las actitudes lingüísticas se obtuvo significatividad en todas ellas. Realizadas

las pruebas Scheffé las diferencias significativas fueron en actitud hacia el catalán entre la familia indoeuropea y el filum afroasiático ($F_{5,428} = -2,2281$; $p < 0,001$), actitud hacia el castellano entre la familia indoeuropea y el filum afroasiático ($F_{5,428} = 1,3328$; $p < 0,005$) y actitud hacia el inglés entre la familia chinotibetana y las sudamericanas (poco significativo porque hay 2) ($F_{5,428} = 11,7307$; $p < 0,012$), la indoeuropea y las sudamericanas ($F_{5,428} = 11,1239$; $p < 0,014$), las sudamericanas y el filum afroasiático ($F_{5,428} = -10,0463$; $p < 0,040$) y filum nigerocongolés ($F_{5,428} = -12,1212$; $p < 0,007$).

Si reorganizamos la CLF del alumnado inmigrante agrupándolo en hispanohablante y no hispanohablante, y los contrastamos entre sí, las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas para cada una de las actitudes lingüísticas son las siguientes:

ACTITUD	MEDIA INMIGRANTES HISPANOS	INMIG. HISPANOS	MEDIA INMIGRANTES NO HISPANOS	INMIG. NO HISPANOS	F _{1,531}	p
CATALÁN	3,847	5,016	5,732	4,172	22,380	0,000
CASTELLANO	7,526	2,533	5,930	3,482	34,441	0,000
L1	4,495	4,305	5,613	3,762	10,188	0,001
INGLÉS	6,439	3,799	5,600	4,934	4,579	0,033

Cuadro 3. Actitudes lingüísticas en función de hispanohablante/ no hispanohablante

Estos resultados nos indican que todos los contrastes son significativos.

Por otra parte, realizados los análisis ANOVA para las actitudes lingüísticas según el tiempo de estancia, se obtuvo significatividad para todas ellas excepto hacia el castellano:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ACT_CAT	Intergrupos	256,877	3	85,626	4,034	,007
	Intragrupos	11228,654	529	21,226		
	Total	11485,531	532			
ACT_CAS	Intergrupos	52,507	3	17,502	1,711	,164
	Intragrupos	5411,177	529	10,229		
	Total	5463,685	532			
ACT_L1	Intergrupos	196,748	3	65,583	4,087	,007
	Intragrupos	8488,059	529	16,045		
	Total	8684,807	532			
ACT_ING	Intergrupos	206,624	3	68,875	3,455	,016
	Intragrupos	10544,625	529	19,933		
	Total	10751,250	532			

Cuadro 4. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante en función del tiempo de estancia

Realizadas las correspondientes pruebas Scheffé, se obtuvieron contrastes significativos (nivel 0.05), en cuanto a la actitud hacia el catalán, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 3 años [$F_{3, 528} = 2.1182$ ($p= 0.018$)] y nacidos en España/Cataluña vs. 3 a 6 años [$F_{3, 528} = 2.0992$ ($p= 0.017$)]. En cuanto a la actitud hacia L1, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 3 años [$F_{3, 528} = 1.7537$ ($p= 0.027$)].

Estos resultados indican que las diferencias significativas son entre nacer en el país de acogida y residir menos de 3 años en el caso de la lengua materna, tiempo que se incrementa a los 6 años en el caso del catalán.

Finalmente, en los análisis de las actitudes hacia las lenguas (inter e intra grupos lingüísticos, total), según la edad de llegada, se obtuvo significatividad en todas ellas excepto hacia el castellano:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ACT_CAT	Intergrupos	227,549	2	113,774	5,356	,005
	Intragrupos	11257,982	530	21,241		
	Total	11485,531	532			
ACT_CAS	Intergrupos	16,504	2	8,252	,803	,449
	Intragrupos	5447,181	530	10,278		
	Total	5463,685	532			
ACT_L1	Intergrupos	154,597	2	77,298	4,803	,009
	Intragrupos	8530,210	530	16,095		
	Total	8684,807	532			
ACT_ING	Intergrupos	139,215	2	69,608	3,476	,032
	Intragrupos	10612,034	530	20,023		
	Total	10751,250	532			

Cuadro 5. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante según la edad de llegada

Realizadas las pruebas Scheffé se obtuvieron contrastes significativos (nivel 0.05), en cuanto a actitud hacia el catalán, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 10 años [$F_{3, 528} = 1.9435$ ($p= 0.015$)] y nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.9852$ ($p= 0.007$)]. En cuanto a la actitud hacia L1, en nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.5500$ ($p= 0.017$)] y en cuanto a la actitud hacia el inglés, en nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.5923$ ($p= 0.032$)].

Estos resultados nos indican que las diferencias significativas en las actitudes cuando existen, son entre nacer en el país de acogida y llegar con 10 o más años, salvo en el caso del catalán en el que también la hay para los que llegaron con menos de 10 años respecto a los que son nacidos.

2.3. Correlaciones entre las actitudes lingüísticas y el nivel de conocimiento en castellano y catalán para el colectivo inmigrante

Para finalizar, se realizaron las correlaciones entre las actitudes lingüísticas y el nivel de conocimiento de catalán y castellano del alumnado inmigrante:

PG1 = media de las cinco subpruebas escritas

** correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

N= 533 Pearson Sig. bilateral	ACTITUD CATALÁN	ACTITUD CASTELLANO	ACTITUD L1	ACTITUD INGLÉS
PG1 CAST	r= -0.45 0.299	r= 0.247 (**) 0.000	r=0.058 0.178	r=0.204 (**) 0.000
PG1 CAT	r= 0.118(**) 0.006	r= 0.192(**) 0.000	r= 0.145 (**) 0.001	r= 0.218 (**) 0.000

Cuadro 6. Correlaciones entre actitudes lingüísticas y niveles de conocimiento de catalán y castellano para el colectivo inmigrante.

Los resultados indican que hay correlación entre el nivel de conocimiento en castellano y las actitudes hacia esa lengua y el inglés, y que también las hay entre el nivel de conocimiento en catalán y las actitudes hacia todas las lenguas.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto a las actitudes hacia el catalán y el castellano se confirman los resultados obtenidos en investigaciones previas con muestras menores (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Lapresta y Madariaga, 2008; Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol y Sansó, 2008), ya que la mayor valoración de la lengua y mayor homogeneidad en las actitudes hacia el catalán se da en el colectivo autóctono, y hacia el castellano en el inmigrante. El que se muestren actitudes más favorables hacia el castellano en el colectivo inmigrante, estaría presumiblemente relacionado con que más del 43% son hispanohablantes, lo cual da lugar a presiones sociales diferentes ejercidas por los ámbitos familiares a través de su CLF. De hecho los contrastes estadísticos realizados entre los que tienen o no el castellano como lengua fa-

miliar (véase Fig. 6), han resultado ser significativos para todas las actitudes lingüísticas.

También llama la atención la elevada proporción de actitudes favorables hacia el inglés del colectivo inmigrante, muy cercana a la del castellano que es la más elevada, y superior a la de actitudes favorables hacia su propia lengua y el catalán que tienen proporciones similares (véase Fig. 2). Nuevamente parece plausible pensar en una presión familiar vinculada con la social, relacionadas ambas con el estatus de cada lengua, que se manifiesta más claramente que en el caso de los autóctonos, cuya actitud hacia el catalán está mediatizada por otro tipo de razones. De hecho, los autóctonos reproducen el mismo esquema que los inmigrantes de similitud de proporciones hacia las lenguas de prestigio social (castellano e inglés) y menor hacia la lengua materna del colectivo inmigrante. Estas consideraciones explicarían también la mayor concentración o dispersión de puntuaciones mostradas en la Figura 3 según la lengua de la que se trate.

Las significativas proporciones de actitudes neutras hacia el castellano e inglés del alumnado autóctono y hacia el catalán y la lengua propia del inmigrante, hablan de dificultades de identidad propias de cada colectivo, marcando diferencias significativas al margen de que las actitudes todavía no estén suficientemente definidas.

En consecuencia, para diseñar intervenciones educativas inclusivas de carácter intercultural en estas edades, no parece haber obstáculos relevantes desde el punto de vista lingüístico, dadas las escasas proporciones de actitudes desfavorables. Es especialmente significativo, que no las haya en el alumnado autóctono hacia la lengua materna del colectivo inmigrante, e incluso que las favorables representen cerca de la mitad del colectivo, dado que juegan un papel relevante en la inclusión de sus compañeros venidos de otros países. Tampoco el inglés parece suponer ninguna interferencia, dadas las elevadas proporciones de actitudes favorables en ambos colectivos. En todo caso sería necesario considerar las diferencias significativas obtenidas en la diferenciación entre inmigrantes hispanohablantes y los que no lo son, así como entre los hablantes de lenguas de familia indoeuropea y el resto.

En cuanto al análisis de las posibles variables explicativas de las actitudes, los resultados parecen reafirmar la primacía de las actitudes lingüísticas conformadas en el ámbito familiar en relación con la CLF y la correspondiente presencia de lenguas (véase Fig. 4 en relación al catalán y castellano).

En lo que al colectivo inmigrante se refiere, las diferencias más relevantes en las actitudes lingüísticas, son entre nacer en el país de acogida y

residir menos de 6 años, por una parte y llegar con 10 años o más por otra. Los que llevan más años viviendo en el país muestran actitudes más positivas hacia el catalán, llegando a no diferenciarse con los nacidos en Cataluña si son más de 6 años, mientras que, en el caso de las actitudes hacia su lengua materna se necesitan 3 años de residencia para que desaparezcan tales diferencias. Parece que no se dan ni para el castellano ni para el inglés, probablemente por ser lenguas de mayor prestigio social para los inmigrantes. En cuanto a la edad de llegada, excepto para el castellano, hay diferencias de actitud entre los nacidos en el país de acogida y los que llegaron con más de 10 años, mientras que en el caso del catalán también las hay con los que llegaron con menos de 10 años, resultado que es novedoso respecto de estudios anteriores (Huguet y Janés, 2005) y de difícil interpretación salvo que hagamos intervenir variables relacionadas con la presión social (Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009).

También comprobamos que hay correlación entre actitud lingüística y competencia en la lengua correspondiente, tanto en el caso del castellano como del catalán. Resulta interesante ver que el conocimiento en catalán correlaciona con las actitudes hacia todas las lenguas, cosa que no sucede con el conocimiento en castellano que no correlaciona, ni con la actitud hacia el catalán, ni hacia la lengua materna del inmigrante. Nuevamente podría interpretarse como muestra de la presión social asociada con el prestigio social del castellano, que solo es comparable al del inglés.

Para finalizar, en base a los resultados obtenidos podríamos hacer unas consideraciones generales. En primer lugar, los relativos a las actitudes lingüísticas, nos animan a plantear intervenciones en el sistema educativo cuyos objetivos principales sean, propiciar una sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural y aprender a gestionar estas situaciones logrando una vivencia de la importancia de sentirse incluidos, especialmente el colectivo inmigrante. Consideramos que este tipo de propuestas son una responsabilidad de la sociedad de acogida en general, y del sistema educativo en particular. Ahora bien, al diseñar prácticas educativas de estas características, debemos tener en cuenta que la lengua es un instrumento que posibilita la interacción social pero no garantiza la inclusión, por lo que dichas prácticas pueden remarcar las diferencias existentes entre colectivos como una consecuencia natural de la diversidad, si no se tienen en cuenta los condicionantes sociales (Lapresta, 2006).

Por otra parte, nos sugieren que el material y actividades a elaborar, deberían incluir un reconocimiento de la lengua y cultura de los participantes, centrandó sus esfuerzos en las actitudes neutras manifestadas por el conjunto del alumnado. La elevada proporción de éstas abre una esperanza respecto de la limitada presión social que puede ejercer la intervención

educativa en esta fase de consolidación de las actitudes en cuanto a la orientación en el contexto social, especialmente en lo referente a la imagen social de las lenguas y sus correspondientes hablantes. Se trataría de potenciar actitudes positivas hacia la lengua de la escuela, basándonos en una buena consideración de la lengua y cultura de los recién llegados.

Además, los resultados de este estudio nos hacen pensar en la necesidad de que en investigaciones futuras vayamos desterrando categorizaciones tan heterogéneas como la de inmigrante, para avanzar hacia otras que tengan sentido en función del tipo de «presión social» ejercida a través del ámbito familiar, social y/o escolar; por ejemplo, la diferenciación encontrada en función de la CLF de lengua castellana. Para identificar esas presiones, el estudio en profundidad de las posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas parece valioso, ya que nos puede dar pistas acerca de los condicionamientos en la valoración que los escolares hacen de las lenguas, al existir una influencia de la presión del contexto social en la caracterización de dichas actitudes. También convendría utilizar en futuras investigaciones, procedimientos complementarios de evaluación de las actitudes para tratar de superar las limitaciones de los cuestionarios escritos, tales como entrevistas o cuestionarios desarrollados empíricamente mediante entrevistas previas.

Por último, debemos recordar que la forma de construir la identidad colectiva que se genera paralelamente, dará lugar a dinámicas de inclusión y exclusión. Aunque esta temática desborda los límites de este trabajo, indicaremos que esa nueva identidad colectiva deber ser un proyecto en el que todos se sientan incluidos, lo cual requiere una revisión de las clásicas diferencias entre nacionales e inmigrantes, teniendo en cuenta los elementos de la estructura social, los procesos psicológicos y las interacciones de la vida cotidiana que intervienen (Lapresta, 2006; Madariaga y Goñi, 2009).

NOTAS

El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto n^o EDÚ2009-08669EDUC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits and actions: dispositional prediction of behavior in Personality and Social Psychology, en Berkowitz, L. (ed.) *Advances in experimental Social Psychology*. San Diego: Academic, 1-63 (vol. 20).
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bel, A.; Serra, J. M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Besalú, X. (coor.) (2007). *Educar en societats pluriculturals*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Clément, R. y Gardner, R. C. (2001). Second language mastery, en Robinson, W.P. y Giles, H. (eds.), *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 489-504.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, en California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University, 3-50.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Czico, G. A.; Lambert, W.E. y Guthrie, R. (1979). French immersion programs and students social attitudes: A multidimensional investigation. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 13-28.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour; an introduction to Theory and research*. Reading, M. A.: Addison-Nesley.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition, en Giles, H. y Robinson, W. P. (eds.) *Handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 495-517.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second lan-*

- guage learning*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Huguet Canalís, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- Huguet Canalís, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Huguet, Á. y González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet Canalís, Á. y Janés Carulla, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.
- Huguet Canalís, Á. y Llorca Giménez, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), 267-282.
- Huguet, Á. y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Huguet Canalís, Á.; Lapresta Rey, C. y Madariaga Orbea, J. M. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5 (4), 275-293.
- Huguet Canalís, Á.; Navarro Sierra, J. L. y Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.
- Huguet Canalís, Á.; Chireac, S. M.; Janés Carulla, J.; Lapresta Rey, C.; Navarro Sierra, J. L.; Querol Coronado, M. y Sansó Galiay, C. (2008). La educación bilingüe. ¿Una respuesta al Aragón trilingüe?. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- Huguet Canalís, Á.; Navarro Sierra, J. L.; Chireac, S.M. y Sansó Galiay, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 219-229.
- Janés, J. (2006). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Un anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i sociofamiliar*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Kasinitz, P.; Mollenkopf, J.; Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city. The Children of immigrants come of age*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education, en Aboud, F. y Meade, R. D. (eds.) *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.
- Lapresta Rey, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (2), 185-200.
- Lapresta Rey, C.; Huguet Canalís, Á. y Suils Subirá, J. (2004). Un modelo de

- educación trilingüe. El sistema educativo del Valle de Arán. Descripción, actitudes y perspectivas. *Revista de Educación*, 333, 427-440.
- Lapresta Rey, C.; Huguet Canalís, Á. y Janés Carulla, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Madariaga Orbea, J. M. (1994). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje & Educación* 24, 119-127.
- Madariaga, J. M. (2003). El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe, en Gonzalez Riaño, X. A. (coord.) *Nueves llendes na enseñanza d una llingua minoritaria*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana, 95-136.
- Madariaga Orbea, J. M. y Goñi Grandmontagne, A. (2009). El desarrollo psicossocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 95-118.
- Madariaga Orbea, J. M.; Molero Otero, B. y Huguet Canalís, Á. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.
- Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del catalá i competència comunicativa en alumnes d origen marroquí a l ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Orbell, S.; Hodgkins, S. y Sheeran, P. (1997). Implementations intentions and the Theory of Planned Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23: 9, 945-954.
- Páez, D.; Sanjuán, C.; Romo, I. y Vergara, A. (1991). *SIDA: Imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rodriguez Izquierdo, Rosa M^a (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- Rojo Robas, V.; Madariaga Orbea, J. M. y Huguet Canalís, Á. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22 (1), 85-97
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life stages and generationals cohorts: Decomposing immigrants First and Second generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205.
- Sachdev, I. y Bourhis, R. Y. (2001). Multilingual communication, en Robinson, W.P. y H. Giles, H. (eds.) *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 407-428.

- SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Sharp, D.; Thomas, B.; Price, E.; Francis, G. y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- Suarez-Orozco, M. (2007). Education, en Waters, M.C. y Ueda, R. (eds.) *The New Americans. A guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 243-257.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell. Trd. Castellana. Redescubrir el grupo social. Madrid: Morata, 1989.
- Vila Mendiburu, I. (1993). Psicología y enseñanza de la Lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.

PALABRAS CLAVE

Actitudes - Contexto social - Diversidad (cultural) - Educación inclusiva

KEY WORDS

Attitudes - Diversity (cultural) - Inclusive education - Social context

PERFIL ACADEMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José M^a Madariaga, Doctor en Psicología por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de dicha Universidad. Miembro de los grupos de investigación consolidados JPlurilingüismo y EducaciónP y yPsikorP. Su actividad investigadora ha girado en torno al bilingüismo, enseñanza bilingüe, sociolingüística y psicología social, especialmente en motivación, actitudes y autoconcepto, últimamente centrada en escolares inmigrantes, cuyos resultados se han plasmado en revistas de reconocido prestigio.

Ángel Huguet, Doctor en Psicología por la Universidad de Lleida y en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Lleida. Responsable del grupo de investigación consolidado gPlurilingüismo y EducaciónP. Los resultados de los numerosos proyectos de investigación que ha dirigido sobre bilingüismo y plurilingüismo, enseñanza bilingüe, aprendizaje de segundas lenguas, psicolingüística y sociolingüística, se han plasmado en revistas de reconocido prestigio.

Cecilio Lapresta, Doctor en Sociología por la Universidad de Lleida, Profesor Agregado de Sociología en dicha Universidad. Miembro del grupo de investigación consolidado MPlurilingüismo y EducaciónP. Sus líneas de investigación se han focalizado en el estudio de la construcción de la identidad y el papel que la lengua juega en este proceso, centrándose en los escolares inmigrantes. Ha publicado diversos artículos sobre esta temática en prestigiosas revistas especializadas.

Direcciones de los autores: José M^a Madariaga
Escuela U. Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Barrio Sarriena s/n

48940-Leioa (Bizkaia)
E-mail: josetxu.madariaga@ehu.es

Ángel Huguet
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida
Departamento de Pedagogía i Psicología
Avinguda Estudi General, 4
25001-Lleida
E-mail: ahuguet@uoc.edu

Cecilio Lapresta
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida
Departamento de Geografía y Sociología
Avinguda Estudi General, 4
25001 Leida
E- mail: clapresta@geosoc.udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 09. Septiembre. 2011

Fecha Revisión del Artículo: 22. Diciembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Marzo. 2012

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

15

«Y SI ME MUERO... ¿DÓNDE ESTÁ MI FUTURO?» HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

(«IF I DIE, WHERE IS MY FUTURE?» TOWARDS A DEATH
EDUCATION IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES)

Pablo Rodríguez Herrero, Agustín de la Herrán Gascón
y Dolores Izuzquiza Gasset
Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10. 5944/educxx1.16.1.729

RESUMEN

La educación para la muerte es un área de conocimiento emergente y de escaso recorrido en España (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012), fundamentada en la necesidad de incluir temas perennes o radicales en la formación del ser humano. Hasta el momento, las propuestas específicas de educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual son escasas. En este artículo se enmarca la posible normalización de la muerte en la educación de personas con discapacidad intelectual de cualquier etapa del ciclo vital en el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002, 2007), de forma que la educación para la muerte puede contribuir al desarrollo de una vida de calidad. El trabajo se integra en un proyecto de investigación en curso que pretende contribuir al desarrollo de una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. Ofrece propuestas metodológicas a través de recursos y actividades didácticas apropiadas para introducir la muerte desde una proyección educativa. Finalmente, se describen las principales conclusiones del artículo, que atañen a la relevancia de la formación de los profesionales de apoyo o a posibles avances en un futuro próximo para la articulación de una educación para la muerte dirigida a niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

ABSTRACT

Death education is an emerging and low travel area of knowledge in Spain (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012) based on the need to include

perennial or radical issues in the formation of human beings. So far, specific proposals for death education in people with intellectual disabilities are scarce. This article aims to place the possible normalization of death in the education of people with intellectual disabilities in all stages of the life cycle on the quality of life model (Schalock and Verdugo, 2002, 2007), so that death education can contribute to the quality of life. The work is part of an ongoing investigation project that aims to contribute to the development of a death education in people with intellectual disabilities. It also describes methodological approaches and appropriated resources to introduce death from an educational projection. Finally, are described the main conclusions of the article, regarding the relevance of the training of professionals supporters or possible developments in the near future for the articulation of a death education to children, youth and adults with intellectual disabilities.

«No consiste la felicidad en la alegría ni en la lascivia ni en la risa o en la burla, compañera de la frivolidad, sino que muchas veces, incluso los tristes, gracias a la firmeza y a la constancia, son felices»

Cicerón

INTRODUCCIÓN

Es indudable el interés que genera el tema de la muerte en la sociedad. Sin embargo, todavía hoy no se contempla en la formación desde las instituciones educativas. Esta ausencia es si cabe mayor en la educación de personas con discapacidad intelectual, cuyas necesidades, preguntas e inquietudes en cuanto a la comprensión de la muerte son normalmente desatendidas o aparcadas.

La *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) define la discapacidad intelectual como aquella caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Además, esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Schalock y col.; 2010).

La inclusión de personas con discapacidad intelectual todavía se limita prácticamente a su participación en la sociedad a través de la inclusión escolar y en menor medida del empleo con apoyo. Si bien dicho principio ha supuesto una mejora en la calidad de vida y dignificación de las personas con discapacidad intelectual, creemos que la inclusión ha de avanzar e integrar la formación, participación y reflexión sobre temas radicales o perennes como la muerte que, al igual que a otras personas, preocupan a aquellas que cursan discapacidad intelectual. Al preguntarle a una joven con

síndrome de Down sobre la muerte contestaba: «Y si me muero... ¿dónde está mi futuro?». Quizás esta duda no pueda —ni deba— responderse, pero sí atenderse con una intención formativa en un contexto de normalización, aceptación y de apoyo para la elaboración propia y personal del concepto de muerte.

El modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002) propuesto en los últimos años ha supuesto un cambio de paradigma en la investigación e intervención por apoyos a personas con discapacidad intelectual. El marco que el modelo ofrece es coherente con la propuesta de una educación para la muerte dirigida a personas con discapacidad intelectual, en tanto en cuanto educar para la muerte es educar para la vida: para su mayor y mejor gozo, para *saborearla* y formarla con libertad, crítica y conocimiento. No puede el hombre coger las riendas de su vida sin conocer el grosor de las cuerdas. La calidad de vida como autorrealización y la autodeterminación como persona que constituye su proyecto de vida exigen una educación que contemple la muerte y la pérdida como elementos formativos para el ser humano, también para personas con discapacidad intelectual.

La posible y deseable normalización de la muerte en la educación trasciende la formación individual al proyectarse hacia una mejora social que, si se pretende profunda y real, requiere de individuos maduros, solidarios, justos (auto) críticos, creativos, inquietos y responsables. La muerte puede generar temor, ansiedad, miedo, morbo... pero también puede ayudar a cada individuo a ser mejor persona, de ahí la relevancia de su tratamiento: podría, por ejemplo, ser utilizada para generar ciudadanos alienados (Marcuse, 1959), para el adoctrinamiento de creencias, para fomentar el odio, etc. Que la muerte esté presente en la sociedad, que se hable de ella en los medios de comunicación no es positivo para el hombre, a priori; mucho menos para su formación. Que lo sea depende de su propósito, y es el de la pedagogía formar y educar personas. Es esta la ciencia que puede introducir la muerte como un importante contenido educativo para la formación humana.

1. PRINCIPIOS Y PROPUESTAS QUE RIGEN HOY LA EDUCACIÓN PARA LA PÉRDIDA, LA MUERTE Y EL DUELO

La educación para la muerte es todavía un área formativa emergente, si bien en España existe una línea de investigación que trata de consolidarse y contribuir a la normalización de la muerte como contenido formativo en centros e instituciones educativas. Varios investigadores han desarrollado propuestas e investigaciones extensas y globales:

AUTORES	Joan Carles Mélch (1989)	Concepció Poch y Olga Herrero (2003)	Agustín de la Herrán y col. (2000, 2006)	Mar Cortina (2010)
Área del conocimiento	Filosofía de la Educación, Psicología	Filosofía de la Educación, Psicopedagogía	Psicología evolutiva, Didáctica, Formación del profesorado	Didáctica, Ámbito de las Tutorías, Formación de padres y del profesorado
Enfoque	Existencialismo Filosofía de la finitud	Humanismo Cristiano	Complejo- evolucionista	Filosofía Perenne Metafísica
Etapas educativas de referencia	Sin definir	Sin definir	Educación Infantil	Adolescencia

Cuadro 1. Contribuciones de educación para la muerte en España. Fuente: Cortina (2010).

La educación para la muerte parte de una serie de principios didácticos que pueden orientar su inclusión educativa (Herrán y Cortina, 2009, adaptado):

a) *Principio de coherencia y ejemplaridad:*

En la didáctica de temas perennes o radicales, esenciales al ser humano, lo que se muestra es, si cabe, más significativo que lo que se dice. La formación de los educadores es clave para una posible educación para la muerte.

b) *Principio de interiorización y evolución humana:* Desde lo concreto, desde la formación de cada persona, tenga o no discapacidad, se contribuye a mejorar las sociedades y a la evolución de la humanidad. La muerte es, además, un contenido educativo que podría entenderse transcultural o común a cualquier cultura.

c) *Principio de calidez y claridad:* La verdad con sensibilidad, cercanía y aceptación mutua es más formativa que la mentira, producto de la inseguridad del profesional. Desde una perspectiva interactiva de la discapacidad entendemos que la ausencia de una educación para la muerte no se debe a sus limitaciones cognoscitivas y en la conducta adaptativa, sino a los propios temores y prejuicios de los profesionales.

d) *Principio de no adoctrinamiento*: El adoctrinamiento, como ejecución instructiva de un conjunto predeterminado de ideas o creencias de los profesionales, no favorece la propia autoconstrucción, evolución e interiorización de significados, es decir la formación. Desde esta perspectiva, la madurez didáctica de los profesionales fundamenta la educación para la muerte. Así, a la pregunta «Y si me muero... ¿dónde está mi futuro?», convendría evitar respuestas doctrinarias fomentando la elaboración propia del educando. Podría responderse, por ejemplo: «No lo sé... es una pregunta que nos hemos hecho todos como personas. A algunas personas les gusta creer que [...] mientras que otras piensan que [...]».

e) *Principio de naturalidad y respeto didáctico*: El tabú hacia la muerte en una institución se puede superar desde la naturalidad que surge de la reflexión, indagación y formación de sus profesionales.

f) *Principio de duda y autoconstrucción*: En la educación para la muerte existen momentos en los que el silencio, la aceptación y el no-enjuiciamiento pueden ser las mejores respuestas a una pregunta complicada. La serenidad manifestada en estas situaciones puede calmar más la ansiedad del educando que contestaciones improvisadas.

g) *Principio de flexibilidad y adecuación*: La necesidad educativa es la que habría de orientar las acciones, que si bien predisuestas en su organización y currículo, han de adecuarse a eventualidades que puedan surgir, desde una pregunta o inquietud hasta el fallecimiento de una persona significativa.

h) *Principio de evaluación formativa global y mediata*: La introducción de la muerte en la educación de personas con discapacidad intelectual puede no tener efectos inmediatos, ya que su principal propósito es la formación a través de un proceso que puede ser lento pero gradual.

La educación para la muerte comprende dos enfoques complementarios (Herrán, Cortina y Rodríguez Herrero, en prensa):

1) Normalizadora y previa a una eventualidad trágica:

Inclusión de la muerte en la formación de personas con discapacidad intelectual sin necesidad de que ocurra la muerte de una persona significativa. Parte del potencial formativo de la muerte, desde su normalización, para una educación más humana y que contemple la finitud como condición desde la que crecer, madurar y elaborar un proyecto de vida con autonomía y autodeterminación.

2) *Posterior o paliativa:*

Se desarrolla circunstancialmente, cuando se puede dar una vivencia de pérdida cercana, o cuando ésta ocurre sin avisar. Por extensión y en algunos aspectos, es de aplicación a otros miembros naturales o profesionales de apoyo.

La educación para la muerte es un área formativa que puede desarrollarse con cualquier persona, independientemente de su edad, lugar de origen y diversidad funcional o discapacidad. Sin embargo, existen muy pocas propuestas específicas o adaptadas de educación para la muerte dirigidas a formandos con discapacidad intelectual (Rodríguez Herrero, 2009a). El aumento en la esperanza de vida de personas con discapacidad intelectual ha generado un interés por investigar cómo mejorar la atención psicosocial y las condiciones de estas personas en sus últimos años de vida (véanse, por ejemplo, Heller, 2009, León Aguado y Alcedo, 2004, etc.). Este aumento en la esperanza y calidad de vida no ha evitado que el duelo sea todavía un tema tabú tanto en la investigación (Dodd, Dowling y Hollins, 2005; Todd, 2002) como en su atención educativa y psicológica. Si se han realizado pocos estudios sobre el afrontamiento de la pérdida en personas con discapacidad intelectual, menores son los que proponen una educación para la pérdida, la muerte y el duelo con esta población. Varios autores, tras investigar el proceso de duelo y describir algunas orientaciones de apoyo, concluyen que es necesaria una educación para la muerte desde una edad temprana en individuos que cursan discapacidad intelectual (por ejemplo, Clements, Foch-New y Faulkaner, 2004; Read, 2005).

De las escasas propuestas que se han realizado cabe destacar la de FEAPS (2001), que en un manual de buenas prácticas define orientaciones y estrategias metodológicas para introducir la muerte en la educación de personas con discapacidad intelectual. La fundamentación de estas orientaciones se basa en la necesidad de normalizar la muerte en la sociedad, y en el contexto educativo:

«La muerte es el acto cierto de la vida. El resto es «depende», «quizás». La vida es cierta, y en ella el morir es el proceso mismo de vivir. Y ante tamaña afirmación, otra: en nuestra cultura la muerte queda aparcada, y no se integra en la arena educativa o social. Los niños y niñas de nuestra cultura, presenten o no una discapacidad, pasan años y años en la escuela sin, generalmente, aprender y reflexionar sobre la muerte, sin aprender a afrontar y sobrellevar la lógica pena, el normal sufrimiento, que la muerte del ser querido conlleva» (FEAPS, 2001, 7).

Parece así que la educación, desde propuestas normalizadas, debe responder a esta necesidad radical del ser humano. FEAPS propone tanto un

enfoque proactivo como otro reactivo —en similitud con los modelos anteriormente descritos (Herrán, Cortina y Rodríguez Herrero, en prensa). Desde el primero, se definen buenas prácticas (FEAPS, 2001) como facilitar la comprensión de la pérdida, ayudar a expresar sentimientos y emociones, atender cada caso de forma individual, y fomentar una educación continua sobre la muerte, siendo que (FEAPS, 2001):

- a) La escuela ha de introducir entre sus objetivos el conocimiento de la muerte, incluyendo aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales.
- b) Los profesionales deben prestar especial atención a aquellos casos que tienen cerca familiares o amigos que son ancianos o cuya muerte parece inminente.
- c) El tema de la muerte debe abordarse de forma transversal sin esperar a que ocurran situaciones concretas.
- d) Se debe partir de la imprescindible información y llegar a la participación directa de las personas con discapacidad intelectual, por voluntad propia, en los procesos de enfermedad y muerte de los seres queridos.
- e) Presentar a través de recursos audiovisuales las normas de comportamiento aceptadas en la comunidad en situaciones relacionadas con la muerte, teniendo en cuenta la multiculturalidad y la religión.
- f) Programar el estudio sobre la muerte de forma continuada (...).
- g) Enseñar cuál es el proceso natural del ciclo vital, pero también que existen circunstancias que pueden cortar el ciclo (...), y proponer en los contextos adecuados encuentros y debates con miembros de la familia.

Desde un enfoque reactivo (cuando la pérdida ya se ha producido), se recomienda (FEAPS, 2001): ofrecer espacios adecuados, facilitar información, fomentar la expresión de sentimientos, abordar cada caso de forma individual, hacer partícipe a la persona con discapacidad intelectual tanto como sea posible y minimizar los cambios o pérdidas secundarias.

2. NUEVOS RETOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA: EDUCAR PARA LA PÉRDIDA, LA MUERTE Y EL DUELO

La intervención e investigación en discapacidad se fundamentan en la actualidad en servicios para la mejora de la calidad de vida. Dicho concepto está íntimamente relacionado con las prácticas que ofrecen las instituciones de apoyo a personas con discapacidad intelectual y sus familias (Giné, 2004; Verdugo y col.; 2010). Al mismo tiempo, el modelo ofrece un abordaje integrador, aglutinando en un enfoque comprensivo tanto estudios científicos descriptivos como otros más dirigidos a la investigación aplicada.

La calidad de vida es un concepto holístico y multidimensional que se centra en la descripción de los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Verdugo, 2009). Por calidad de vida se entiende «un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas —universales— y émicas —ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales» (Schalock y Verdugo, 2007, 22).

Siguiendo a Schalock (2010) las principales características de la calidad de vida son que:

a) Está compuesta por los mismos factores y relaciones para todas las personas.

b) Se experimenta cuando las necesidades de una persona se satisfacen y cuando uno tiene la oportunidad de buscar un enriquecimiento en las principales áreas de la vida.

c) Tiene componentes tanto subjetivos como objetivos.

d) Es un constructo multidimensional, influido por factores individuales y contextuales.

En las últimas décadas la investigación sobre calidad de vida se ha centrado en definir sus diferentes dimensiones desde el estudio empírico (por ejemplo, Wang, Schalock, Verdugo y Jenaro, 2010), existiendo en la actualidad consenso sobre su definición y principales dimensiones (Special Interest Research Group on Quality of Life, 2000). Schalock y Verdugo (2002, 2007) plantean un modelo que en la actualidad tiene una gran aceptación y que comprende ocho dimensiones:

MODELO DE CALIDAD DE VIDA DE SCHALOCK Y VERDUGO (2002, 2007)	
DIMENSIONES	INDICADORES
1. Bienestar físico	Salud, Actividades de la vida diaria, Atención sanitaria, Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción, Autoconcepto, Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones, Relaciones, Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación en la comunidad, Roles comunitarios, Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación, Competencia personal, Desempeño
6. Bienestar material	Estatus económico, Empleo, Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal, Metas/valores personales, Elecciones
8. Derechos	Derechos humanos, Derechos legales

Cuadro 2. Modelo de calidad de vida y dimensiones.
 Fuente: Schalock y Verdugo (2002, 2007)

Educar para la muerte es preparar para la vida. Esta proposición no es nueva: ya la intuyeron personajes ilustres del pensamiento y la filosofía como Montaigne (2003, 130) en el siglo XVI: «Aquel que enseñare a los hombres a morir, enseñaría a vivir». Por consiguiente, entender la muerte como contenido educativo o formativo tiene una natural vinculación con modelos que proponen una intervención por apoyos dirigida a la mejora de la calidad de vida.

En nuestra opinión, educar para la muerte desde la edad temprana podría mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en aspectos como los siguientes:

1) Bienestar físico:

- Educar para la muerte podría integrar una formación para la adquisición de hábitos saludables (Herrán y col.; 2000).
- Reorientar o transformar los valores que se asocian al ocio y al tiempo libre, considerando desde la perspectiva de la finitud la importancia del disfrute personal y de la práctica de un ocio responsable y solidario.
- Introducir el conocimiento de los servicios sanitarios, inclusive sus limitaciones en la intervención en enfermedades graves u otras circunstancias en las que los tratamientos médicos no puedan tener los efectos deseados.

2) Bienestar emocional:

- La muerte preocupa, como a cualquier persona, a aquellas que cursan discapacidad intelectual. Por tanto, un tratamiento inadecuado o la ausencia del mismo podrían generar estrés, miedos, temores, etc.; que menoscaben el bienestar emocional.
- Vivir teniendo en cuenta las características esenciales del ser humano podría contribuir a desarrollar una autoestima más sana, al valorar la vida propia como única e irrepetible.

3) Relaciones interpersonales:

- Haciendo conscientes a las personas con discapacidad intelectual de los apoyos que pueden necesitar en situaciones de pérdidas significativas pero también incluyéndoles a ellos mismos como figuras de apoyo a compañeros, amigos, familiares o pareja.
- Normalizando en la interacción con otras personas temas tabú como la pérdida o la muerte e incluyendo formación específica en habilidades y estrategias para tratar estos temas en conversaciones u otras situaciones de relaciones interpersonales.

4) Inclusión social:

- Asegurando el derecho de las personas con discapacidad intelectual a la participación, crítica y opinión fundamentada en temas relacionados con la muerte que están presentes en la sociedad: eutanasia, aborto, pena de muerte, etc.
- Favoreciendo la participación solidaria en la sociedad, de forma que el debate sobre el tema de la muerte sea una oportunidad para que personas con discapacidad intelectual puedan percibir situaciones sociales injustas, necesidades de ayuda en catástrofes o guerras, etc.
- Acompañando en el duelo a personas con discapacidad intelectual que han sufrido la pérdida de una persona significativa, como medio por el cual facilitar la inclusión y participación social en el proceso de duelo.

5) Desarrollo personal:

- Educando para la resiliencia ante cambios o situaciones de incertidumbre y acompañando en los procesos de adaptación y aceptación.

- Apoyar en la búsqueda, elección y alcance de objetivos y metas vitales que se formulen desde el conocimiento de las condiciones de vida.
- Potenciar el crecimiento de la persona con discapacidad intelectual, entendiendo la normalización de la muerte en su educación como medio para alcanzar una mayor madurez y formación personal.

6) Bienestar material:

- Aprender a valorar los recursos materiales necesarios para tener una vida autorrealizada.
- Valorar situaciones de desigualdad material en cuanto a los recursos básicos para vivir, preparando a los educandos para llevar una vida responsable.

7) Autodeterminación:

- Contribuir a tomar decisiones autónomas y libres que tengan en cuenta los factores ambientales y personales que las condicionan.
- Formar en valores vitales propios, anteponiendo aquellos que orientan una vida más respetuosa, responsable y solidaria sobre aquellos en los que predominan el progreso y la adquisición material.

8) Derechos:

- La educación para la muerte puede integrarse en la información, conocimiento y debate sobre los derechos humanos universales de 1948 (Asamblea General de las Naciones Unidas).
- Derechos legales relacionados con temas como la herencia o la ética al final de la vida pueden formar parte de una posible normalización de la muerte en la educación de personas con discapacidad intelectual.

3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

La muerte está presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por consiguiente, nuestra propuesta es la de una educación para la muerte para toda la vida, independientemente de si el individuo está o no en la etapa de escolarización. Esta formación puede darse, en la edad adulta, desde otras ins-

tituciones de apoyo a personas con discapacidad intelectual. A continuación definimos algunas propuestas metodológicas que pueden emplearse para tratar la muerte desde un abordaje educativo, algunas de las cuales son especialmente significativas en edades concretas:

a) *Cine-fórum*:

De la lista de películas definida por Cortina (2010, adaptado) que pueden formar parte de una educación para la muerte, creemos que las siguientes son adecuadas para facilitar la reflexión sobre la pérdida y la muerte en personas con discapacidad intelectual:

Infancia:

- *Bambi* (Hand, 1942).
- *El rey león* (Allers y Minkoff, 1994).
- *Balto* (Wells, 1995).

Adolescencia:

- *Mi chica* (Zieff, 1991).
- *El hombre bicentenario* (Columbus, 1999).
- *Cuarta planta* (Mercero, 2003).

Edad adulta:

- *Un paseo para recordar* (Shankman, 2002).
- *Mar adentro* (Amenábar, 2004).
- *Ahora o nunca* (Reiner, 2007).
- *El curioso caso de Benjamin Button* (Fincher, 2008).

Con el objetivo de potenciar la comprensión de las películas se puede seguir una serie de estrategias (Cortina, 2010, adaptado), entre ellas:

1) Seleccionar la película valorando previamente su adecuación al grupo o a la persona a la que se dirige.

2) Explicar el tema de la película y hacer un breve resumen previo.

3) Visionar la película, considerando la posibilidad de explicar alguna secuencia específica o de realizar preguntas a lo largo del visionado para evaluar la comprensión de la historia.

4) Preparar las actividades didácticas posteriores a la película: Hacer las aclaraciones pertinentes respecto a cuestiones relativas al desarrollo de la película (puede ser interesante que los educandos asocien experiencias personales parecidas a las ocurridas en la película) y realizar actividades didácticas individuales o en grupo, a través de discusiones guiadas por el profesional (pueden encontrarse orientaciones didácticas de algunas de las películas mencionadas en Cortina, 2010).

b) *Aprendizaje servicio:*

El aprendizaje servicio es «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se formen al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (Puig y col.; 2006, 20). El aprendizaje servicio es una metodología didáctica adecuada para implantar una posible educación para la muerte en la formación de personas con discapacidad intelectual desde su atención temprana, por su ligazón con la experiencia personal como medio de aprendizaje (Rodríguez Herrero, Cortina y Herrán, en prensa).

Los proyectos de aprendizaje servicio integran actividades tanto en la institución formativa como en la comunidad. Entre otros, podrían desarrollarse los siguientes (Rodríguez Herrero, Cortina y Herrán, en prensa, adaptado):

- Reforestación de un bosque: Participar activamente en la naturaleza y en el ciclo vital de las especies vegetales puede ser un aprendizaje importante de la educación para la muerte. Se puede aprovechar la actividad para reflexionar, en función de la etapa y adaptarlo a las necesidades de apoyo de los educandos, sobre el ciclo vital en el ser humano y su relación con la naturaleza.
- Reciclaje de basuras: La actividad puede incluir el trabajo en el aula sobre las distintas formas de reciclaje e incluso la charla de un experto en la temática. Además, se puede visitar y participar en el trabajo que se realiza en un basurero, y reflexionar sobre la importancia de los trabajos con materiales desechables para el desarrollo y la sostenibilidad. Podría ser interesante para los educandos realizar una entre-

vista a un profesional con el objetivo de eliminar tabúes y prejuicios hacia profesiones que trabajan con lo inutilizable.

- Recuperación de la memoria histórica: En una sociedad generalmente más preocupada por el bienestar individual, la educación para la muerte puede tener como finalidad el desarrollo de la responsabilidad socio-histórica. La recuperación de la memoria histórica contiene elementos que pueden ser trabajados tanto en el aula como a través de la participación y colaboración con instituciones externas al centro. Se sugiere, por otra parte, la comunicación inter-generacional como medio para generar sensibilidad y conciencia diacrónica. En este sentido, las actividades pueden integrar entrevistas con personas mayores, estudio y difusión social de personas que han sacrificado sus vidas por diferentes causas o excursiones a fosas comunes a través de la colaboración con fundaciones o entidades sin ánimo de lucro.
- Causas solidarias y humanitarias ante desastres o guerras: Uno de los objetivos de la educación para la muerte es que los estudiantes entiendan al ser humano desde su esencia y no en función de su nacionalidad, posición social y económica o popularidad. Esta desigualdad, en parte, es causa de la *jerarquía de muertes* (Herrán y Cortina, 2006) que nos suelen presentar los medios de comunicación, ya que al tratar desastres naturales o guerras se fundamentan más en el morbo y en el ego cultural, local o nacional que en la identificación de la persona con la humanidad a través de la empatía, la compasión y el respeto. A través del trabajo mediante acciones sociales como la recaudación de ropa o juguetes, la realización de conciertos solidarios, etc. la educación puede compensar el desajuste presentado generalmente en los medios de comunicación.

c) *Ciclo vital*:

La muerte forma parte del ciclo vital y es un elemento que le constituye y da sentido. Desde esta perspectiva, la muerte como contenido educativo pasa a tratarse desde el cambio, la transformación y el continuo fluir de la naturaleza e inclusive de artificios creados por el hombre.

El ciclo vital está presente continuamente en la vida cotidiana. Por consiguiente, podrán los profesionales de apoyo aprovechar la experiencia diaria para trabajar la aceptación, comprensión y resiliencia ante el cambio en el ciclo vital.

Algunas actividades que pueden realizarse son, por ejemplo:

- En la etapa infantil, cuidar en un grupo-aula de un animal o de una planta durante todo su ciclo vital.
- En la adolescencia y adultez, elaborar un árbol genealógico propio, preguntando a las distintas generaciones de la familia sobre las fechas de nacimiento y muerte, profesión o carácter de antepasados.
- También en la etapa de la adolescencia y en la vida adulta, reflexionar sobre el cambio y el ciclo vital de monumentos, edificios, ciudades, etc. a través, por ejemplo, de la visita a museos con cuadros o instantáneas históricas.

d) *Literatura:*

En los últimos años se están adaptando a fácil lectura obras clásicas que contienen en sus argumentos temas relacionados con la muerte, la pérdida o el cambio. Entre ellas, recomendamos las siguientes:

- *Don Quijote de la Mancha*. Edición de fácil lectura (Cervantes, versión de Anula, 2005).
- *El Fantasma de Canterville* (O. Wilde, versión de García Lorca, 2010).
- *Drácula* (B. Stoker, versión de Pradas, 2008).
- *La Odisea* (Homero, versión de Alberich, 2008).
- *Peter Pan* (Barrie, versión de Fernández Villarroel, 2008).

Algunos libros específicamente elaborados para personas adultas con discapacidad intelectual tratan de dotar a los profesionales de materiales que apoyen la explicación y comprensión de situaciones difíciles, tales como el afrontamiento de una enfermedad terminal, tener cáncer o la pérdida de personas significativas. Por ejemplo, la colección *Books Beyond Words* (The Royal College of Psychiatry) ofrece 24 títulos ilustrados que tratan una gran variedad de situaciones de la vida cotidiana que pueden conllevar dificultades en la comprensión en algunas personas con discapacidad intelectual.

e) *Muertes parciales:*

El concepto de *little deaths* (Aspinall, 1996), *small deaths* (Carson, 1987) o *muerte parcial* (Herrán y col.; 2000), hace referencia, como principio didáctico de educación para la muerte, a todas aquellas pequeñas pérdidas signi-

ficativas que un ser humano puede tener a lo largo de su ciclo vital (Herrán y col.; 2000). Desde una vertiente didáctica, son un elemento clave para tomar conciencia de sí mismo, para el desarrollo personal y para la preparación para la muerte propia y ajena, especialmente en la edad infantil: «A estos momentos significativos asociados a muertes parciales, cargados de angustia y miedo para muchos niños, hay que darles una salida educativa, entendiéndoles y escuchándoles, permitiendo y ayudando al niño a evolucionar» (Herrán y col.; 2000, 105).

Desde la educación en los primeros años de vida del individuo, los profesionales de la educación especial o de apoyo socio-laboral pueden aprovechar aquellos momentos que, aun siendo difíciles para sus alumnos, pueden hacerles madurar social y afectivamente. Muertes parciales pueden ser causadas por la separación de los padres, mudarse de vivienda, cambio en la institución educativa, promoción a otro ciclo, despido de trabajo, etc.

f) *Noticias de medios de comunicación:*

La reflexión individual y grupal sobre noticias acerca de temas relacionados con la muerte presentes en la sociedad puede ser especialmente significativa para una posible educación para la muerte en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Diariamente los periódicos publican artículos que, debidamente adaptados a la competencia lectora, pueden utilizarse para que los educandos analicen, indaguen y critiquen las noticias seleccionadas.

g) *Acompañamiento educativo en el duelo:*

Desde un enfoque paliativo de la educación para la muerte o posterior a la ocurrencia de una pérdida, el acompañamiento educativo ante situaciones de duelo se refiere a una metodología no directiva de trabajo con individuos de cualquier edad ante situaciones de pérdida de personas queridas (Herrán y Cortina, 2008). El acompañamiento lo realiza un tutor o figura de referencia (en la edad adulta, podrían ser mediadores laborales, educadores, psicólogos, etc.) que tenga una vinculación emocional significativa con la persona a la que se acompaña.

El acompañamiento tiene un sentido educativo al entender el duelo como un proceso difícil para quien lo vive pero que, con una elaboración sana, autónoma y completa de la pérdida, puede generar mayor madurez y formación. Los apoyos varían en función de la edad y necesidades de la persona que ha sufrido la pérdida, si bien a modo orientativo podrían sugerirse las siguientes estrategias generales (Herrán y Cortina, 2008; Rodríguez Herrero, 2009b; Valls, 2005):

- Facilitar la comprensión del concepto de muerte biológica.
- Anticipar los rituales funerarios que se va a encontrar la persona los días posteriores al fallecimiento.
- Apoyar la adaptación a los cambios y nuevas rutinas que implica la muerte del ser querido.
- Animar, sin forzar, a hablar de la pérdida.
- Orientar a la familia e informar de los síntomas físicos que suelen producirse en el proceso de duelo.
- Considerar posibles trastornos de salud mental que puedan dificultar la elaboración de la pérdida.
- Ofrecer la contención y el apoyo necesario permitiendo que recorra por sí mismo y por entero la tristeza.
- Mantenerse disponible, de modo que nuestra oferta de ayuda no se limite en el tiempo, ya que se dan recaídas.
- Evitar errores habituales, siguiendo las siguientes orientaciones fundamentales (Bild, citado en Herrán y Cortina, 2008): No mentir; no interrogar; no juzgar; no imponer; no evadirse, y no hacer interpretaciones.

4. CONCLUSIONES

Que se eduque para la muerte a niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual es una cuestión de confianza. Los profesionales han de creer en las posibilidades de sus educandos; en que, con las adaptaciones precisas, sean capaces de reflexionar y hablar sobre la muerte con normalidad.

En este artículo se han presentado tanto una fundamentación pedagógica imbricada y coherente con los nuevos modelos de intervención en discapacidad, que se dirigen a mejorar la calidad de vida, como propuestas metodológicas que sirvan de aliciente para que la propia creatividad de los profesionales de apoyo facilite la formulación de actividades didácticas que pudieran formar parte de una posible educación para la muerte.

Se ha indagado en la viabilidad de una educación para la muerte dirigida a personas con discapacidad intelectual en cualquier etapa del ciclo vital, si bien en futuras propuestas cabe especificar cuáles pudieran ser los objetivos, contenidos y metodologías didácticas más adecuadas para cada edad. Las reflexiones y propuestas metodológicas realizadas a lo largo del artículo se plantean en el marco de un proyecto de investigación en curso que pretende mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual a través de la inclusión de la pérdida y la muerte en su formación. A través de una experiencia didáctica se está apreciando una evolución actitudinal y conceptual, que muestra una mayor apertura a hablar de temas como la pérdida, la muerte o el duelo cuando se introducen estos contenidos en la enseñanza y se normaliza su tratamiento formativo. Esta línea de investigación habría de abordar en el futuro estudios científicos que contribuyan al desarrollo de una educación para la muerte. Entre otras temáticas, dichas investigaciones podrían profundizar en el conocimiento acerca de:

- La formación precisa para preparar a los profesionales de cara a tratar la muerte como contenido educativo.
- La metodología didáctica a través de la cual se puede desarrollar una posible educación para la muerte.
- Las concepciones acerca de la muerte, entendidas como el conjunto de ideas, creencias y actitudes presentes en el discurso acerca de la muerte y la pérdida (Meeusen-van de Kerkhof y col, 2006), que pueden tener personas con discapacidad intelectual, y la relevancia de la educación para su evolución.
- El proceso de inclusión en la educación para la muerte de formandos con discapacidad intelectual, a través de la evaluación de experiencias en entornos inclusivos como por ejemplo comunidades de aprendizaje (Ferrer, 2005).
- La acogida a una posible educación para la muerte en las instituciones educativas y en el ámbito familiar.
- La culminación de estudios e investigaciones científicas sobre educación para la muerte en prácticas curriculares reales a través de métodos de investigación aplicados como la investigación-acción o la evaluación de programas educativos.

El planteamiento de la muerte abordada desde una proyección educativa parte, en cualquier caso, de la percepción del docente y del profesional de las posibilidades formativas y para el desarrollo del conocimiento de la pérdida, la muerte y el duelo, para lo cual la (auto) formación y consecuente apertura en el concepto de educación parece imprescindible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33 (4), 341-349.
- Barrie, J. M. (2008). *Peter Pan* (versión de D. Fernández Villarroel). Madrid: General Hermes.
- Carson, U. (1987). Teachable moments occasioned by «small deaths». En Wass, H. y Corr, A.; *Childhood and death*. Washington: Hemisphere Publishing Co, 315-343.
- Cervantes, M. de (2005) *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Fácil Lectura (Versión de A. Anula). Madrid: FGUAM.
- Clements, P.; Focht-New, G. y Faulkaner, M. (2004). Grief in the shadows: exploring loss and bereavement in people with developmental disabilities. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 799-808.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Dodd, P.; Dowling, S. y Hollins, S. (2005). A review of the emotional, psychiatric and behavioural responses to bereavement in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (7), 537-543.
- FEAPS (2001). *Buenas prácticas en situaciones de duelo en personas con retraso mental*. Madrid: Colección Feaps Madrid.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35 (2), 1-14.
- Heller, T. (2009). Envejecimiento y discapacidad intelectual. En M. A. Verdugo (Coord.), *Mejorando los resultados personales para una vida de calidad: VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: INICO, 57-68.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008). La Práctica del «Acompañamiento Educativo» desde la Tutoría en Situaciones de Duelo, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Herrán, A. de la; Cortina, M. y Rodríguez Herrero, P. (en prensa). La muerte y su didáctica. En C. I. Bondar (Coord.), *Ñane Mandu a*. Oberá: EdUNAM.
- Herrán, A. de la; González, I.; Navarro, M. J.; Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Homero (2008). *La Odisea* (versión de J. Alberich). Madrid: General Hermes.

- León Aguado, A. y Alcedo, M. A. (2004). Necesidades percibidas en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35, 5-19.
- Marcuse, H. (1959). *The meaning of death*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Meeusen-van de Kerkhof, R.; Van Bommel, H.; Van de Wouw, W. y Maaskant, M. (2006). Perceptions of death and management of grief in people with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (2), 95-104.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Montaigne, M. DE (2003). *Ensayos completos*. Barcelona: Catedra.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Read, S. (2005). Loss, bereavement, and learning disabilities: providing a continuum of support. *Learning Disability Practice*, 8 (1), 31-37.
- Rodríguez Herrero, P. (2009a). Educación para la muerte y el duelo: hacia la formación integral de las personas con discapacidad intelectual. *X Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey.
- Rodríguez Herrero, P. (2009b). Duelo y discapacidad intelectual: posibilidades para la formación integral de personas con discapacidad intelectual. *X Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey.
- Rodríguez Herrero, P.; Cortina, M. y Herrán, A. de la (en prensa). Pedagogía de la muerte y aprendizaje servicio: propuestas metodológicas. En L. Páriz (Coord.), *Muerte y Sociedad*. Oberá: EdUNAM.
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Pedagogía de la Muerte en España. *Revista Enseñanza & Teaching*, 30 (2) (en prensa)
- Schalock, R. Herrán, A. de la Cortina, M. (2012) Antecedentes de la Pedagogía de la Muerte en España. *Revista Enseñanza & Teaching*, 30 (2) (en prensa).
- Schalock, R. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. A. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Coords.), *Aplicación del Paradigma de Calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad*. Salamanca: INICO, 11-18.
- Schalock, R.; Borthwick-Duffy, S.; Bradley, V.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Gomez, S.; Lachapelle, Y.; Luckason, R.; Reeve, A.; Shogren, K.; Snell, M.; Spreat, S.; Tassé, M.; Thompson, J.; Verdugo, M. A.; Wehmeyer, M. y Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. 11th Edition of the AAIDD Definition Manual*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2002). *The concept of quality of life in human ser-*

- vices: *A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: AAMR.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38 (224), 21-36.
- Special Interest Research Group on Quality of Life (2000). *Quality of life: Its conceptualization, measurement and application. A consensus document*. International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities.
- Stoker, B. (2008). *Drácula*. Madrid: General Hermes.
- Todd, S. (2002). Death does not become us: the absence of death and dying in intellectual disability research. *Journal of Gerontological Research*, 38 (1-2), 225-239.
- Valls, M. J. (2005). Escuchando la voz de las personas con discapacidad psíquica: Hacia una investigación cooperativa, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57 (3), 337-350.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, Mayo-Agosto, 23-43.
- Verdugo, M. A.; Jordán de Urríes, B.; Orgaz, B.; Benito, M.; Martín, R.; Ruiz, N.; Santamaría, M. (2010). *Impacto social del Programa ECA Caja Madrid de empleo con apoyo*. Salamanca: INICO.
- Wang, M.; Schalock, R.; Verdugo, M. A. y Jenaro, C. (2010). Analyzing the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115, 218-233.
- Wilde, O. (2010). *EL fantasma de Canterville* (versión de A. García Llorca). Madrid: General Hermes.

REFERENCIAS CINEMATOGRAFICAS

- Allers, R. y Minkoff, R. (1994). *El rey león*. EEUU: Walt Disney Pictures.
- Amenábar, A. (2004). *Mar adentro*. España: Sogecine.
- Columbus, C. (1999). *El hombre bicentenario*. EEUU: Touchstone Pictures.
- Fincher, D. (2008). *El curioso caso de Benjamin Button*. EEUU: Paramount Pictures y Warner Bros.
- Hand, D. (1942). *Bambi*. EEUU: Walt Disney Productions.
- Mercero, A. (2003). *Cuarta planta*. España: BocaBoca Producciones.
- Reiner, R. (2007). *Ahora o nunca*. EEUU: Warner Bros Pictures.
- Shankman, A. (2002). *Un paseo para recordar*. EEUU: Warner Brothers.
- Wells, S. (1995). *Balto*. EEUU: Amblimation.
- Zieff, H. (1991). *Mi chica*. EEUU: Columbia Pictures.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la Muerte, Discapacidad Intelectual, Formación

KEY WORDS:

Death Education, Intellectual Disability, Formation

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE AUTORES:

Pablo Rodríguez Herrero, Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Personal Investigador en Formación de la UAM. Trabaja para la Fundación PRODIS. Actualmente en elaboración de su tesis doctoral en el ámbito de la educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. Ha escrito diversos artículos y comunicaciones sobre creatividad, discapacidad intelectual y educación para la muerte.

Agustín de la Herrán Gascón, Profesor titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Entre otras líneas de trabajo innovadoras, desde 1998 es pionero en la definición y el desarrollo de la Pedagogía de la muerte. www.uam.es/agustin.delaherran.

Dolores Izuzquiza Gasset, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Premio Nacional en Investigación no médica sobre el síndrome de Down. Finalista en los Premios de Investigación Social de Caja Madrid. Asesora técnica de la Fundación PRODIS. Autora de varios libros y numerosos artículos sobre la educación de las personas con discapacidad intelectual.

Dirección de los autores: Facultad de Formación de Profesorado y Educación
UAM
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
28049 - Madrid
E-mail: rh-pablo@hotmail.com
agustin.delaherran@uam.es
lola.izuzquiza@uam.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Junio. 2011

Fecha Revisión del Artículo: 22. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Marzo. 2012

16

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS INTERACCIONES PRESENCIALES Y VIRTUALES DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

(COMPARATIVE ANALYSIS ABOUT FACE TO FACE AND VIRTUAL INTERACTIONS OF SECONDARY STUDENTS)

María del Mar Sánchez Vera, José Luis Serrano
Sánchez y María Paz Prendes Espinosa
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.730

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado, entre otras cosas, nuevos modelos de comunicación entre las personas. La interacción social ha dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial, puesto que cada vez más la comunicación se produce en red y especialmente si nos referimos a los adolescentes. En este trabajo presentamos los resultados y conclusiones del proyecto CIPRECES, en el que la finalidad fue describir y analizar los hábitos de comunicación de los estudiantes de secundaria, tanto en su entorno presencial como en su entorno tecnológico. Mediante el cuestionario *CoGERE sobre hábitos de comunicación en la Generación Red*, se obtuvieron diferentes modelos de interacción del alumnado participante que tras su análisis y comparación presentamos en este trabajo.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) have promoted new communication models in our society. We could say that, nowadays, social interaction is not an exclusive fact in a face to face conversation, so thanks to social networking the communication can be possible through different technological environments. In this work we present the results and conclusions about Spanish CIPRECES project, where the purpose was to describe and to analyze the communication habits of secondary students, specifically in interaction situations mediated by technologies and also in technological en-

vironments. By mean of the questionnaire *CoGERE*, we have got different models of interaction among students and we have compared them to obtain some conclusions that we present in this paper.

1. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

En el actual contexto tecnológico ha surgido un nuevo entorno comunicativo, llamado por Castells (2009) como la *autocomunicación de masas*. Según el autor, este entorno comunicativo general ha modificado las relaciones de poder existentes en nuestra *sociedad red*, dando lugar a una nueva relación entre la comunicación y el poder, que tras la identificación de las conexiones entre redes de comunicación empresariales, financieras, industria cultural, tecnológicas y políticas, y el ejercicio de examinar sus interconexiones globales y operaciones locales, podremos conocer cuáles son las formas de poder de la llamada *sociedad red*. De esta manera, debemos de analizar qué es comunicación y cuáles pueden ser los modelos de comunicación gestados tras esta influencia entre comunicación y poder.

La comunicación es la base de toda interacción social, siendo un proceso básico para la construcción de la vida en sociedad que actúa como mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales (Rizo, 2006). Actualmente nos encontramos en una nueva realidad, la llamada *era de la información compartida*, que evidentemente, ha afectado a los modelos anteriores de comunicación en los que el ser humano ha pasado por las llamada *era de la información registrada* (aparición del lenguaje escrito y la imprenta) y la *era de la información transmitida* (medios de masas) (Naeve, 2005).

En el modelo de comunicación para la *era de la información compartida*, cada usuario decide lo que quiere, la dirección en la que se mueve la información, participa y tiene como fuente la información a su comunidad. Por otro lado, Martínez (2007:41) considera que los modelos de comunicación en la nueva situación tecnológica son «situaciones de comunicación dilatadas en el espacio, si bien puede hablarse de situaciones presenciales aceptando la creación de un *espacio virtual de comunicación* en el que se desarrolla el proceso y que los interlocutores comparten». Siguiendo al mencionado autor, nos encontramos ante diferentes situaciones de comunicación en las que el espacio que separa a los interlocutores no ha de ser una variable a considerar: *cuasipresencial*, cuando los interlocutores participan en un proceso de comunicación compartiendo un mismo tiempo y coincidiendo en un mismo espacio virtual (videoconferencia); *sincrónica*, cuando existe una coincidencia en el tiempo entre los interlocutores (teléfono); *cuasisincrónica*, es aquella en que la conexión es sincrónica, pero la comunicación no

lo es como consecuencia de la necesidad de utilizar códigos que requieren de tiempo para su utilización, a lo que hay que unir el tiempo necesario para la transmisión de éste (chat); *asincrónica*, el intercambio de la información puede ser instantáneo, no lo es obligatoriamente su recepción por parte de los interlocutores (correo electrónico).

Si tuviéramos que decidir el ámbito de nuestras vidas que más se ha visto afectado por la integración de las TIC, nos decantaríamos sin duda por la comunicación. El elemento clave que caracteriza el impacto social de las Nuevas Tecnologías es que dicha «comunicación ha roto sus fronteras» (Prendes, 2005, 131), siendo principalmente los menores de 30 años quienes más facilidades tienen en el momento de incorporar cualquier nueva tecnología así como nuevas modalidades de comunicación (Prendes, 2005). En esta misma línea de pensamiento, Martínez y Solano (2003, 15), opinan que dichas redes telemáticas han influido en la forma de «acceder a la información y de materializar ésta en conocimiento, así como en la delimitación de pautas de comportamiento social, no sólo en el espacio de las redes (espacios virtuales) sino también en el contexto presencial de la comunicación».

Al igual que los autores anteriores, Rizo (2006, 6), considera que con el auge de las TIC «vivimos una suerte de revolución sociocultural que permite la creación y consolidación de nuevas modalidades de comunicación y, por tanto, de interacción», siendo ésta una de las dimensiones más importantes de la comunicación. De esta manera, en los nuevos modelos de comunicación la interacción es un elemento a tener en cuenta en la construcción de los mismos, puesto que, «la capacidad interactiva del nuevo sistema de comunicación da paso a una nueva forma de comunicación, la autocomunicación de masas, que multiplica y diversifica los puntos de entrada en el proceso de comunicación», dando lugar a una autonomía sin precedentes de los sujetos para comunicarse (Castells, 2009, 188).

Desde el ámbito educativo, se considera la interacción como uno de los elementos esenciales del proceso educativo (concepción constructivista), pudiendo definir este elemento como una acción recíproca entre dos o más agentes, siendo interesante destacar que el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes (Rizo, 2006).

Por otro lado, para Moral (2009) existe un continuo crecimiento de los servicios con finalidad personal o social debido a la implantación de las TIC, concretamente de Internet, siendo un espacio de interacción social. Este autor a su vez afirma que la comunicación y la interacción electrónica pueden traer una serie de consecuencias negativas y positivas. Respecto a las primeras de ellas: «mayor dificultad de llegar a acuerdos en grupo y la presentación frecuente de comportamientos hostiles y agresivos; relaciones poco profundas

e impersonales; un menor grado de autoconciencia e identidad individual; una disminución de la participación social y del bienestar psicológico; un mayor grado de falsedad en los datos personales de los participantes». Respecto a las consecuencias positivas serían: «que en la interacción a través del ordenador, los usuarios habituales pueden conseguir una comunicación con un contenido socioemocional igual o superior al que puedan darse en las interacciones cara a cara; la consecuencia de un nivel de intimidad muy alto en periodos muy breves de tiempo; la igualación del estatus de los participantes; la posibilidad de poner de manifiesto aspectos ocultos de la personalidad y de incrementar la autoestima, el incremento del círculo social y la incorporación de las relaciones personales del espacio virtual al espacio real».

Según Castañeda, González y Serrano (2011), los jóvenes consideran la Web como parte de su entorno, puesto que *residen* en la red (White, 2008) siendo, probablemente, las redes sociales el espacio favorito; de hecho, el 69% de los menores españoles de entre 10 y 18 años tiene un perfil en al menos una red social, y un 35% lo tiene en más de una (Bringué y Sadaba, 2011). En la Figura 1, observamos la relación que existe entre diferentes redes sociales, conociendo su uso por diversas franjas de edad. Puede deducirse que el liderazgo de Facebook se sustenta en una penetración homogénea entre las diferentes edades. Es la red social online más utilizada, acaparando un mayor porcentaje de público de todas las edades. Messenger muestra un perfil similar a Facebook excepto en la franja de mayores de 36 años, donde pierde penetración. Tuenti por su parte se asocia principalmente con el público más joven (The cocktail analysis, 2011). Esta afirmación coincide con los datos del estudio de Bringué y Sadaba del mismo año, 2011, en el que el 60% de los adolescentes encuestados (escolares entre 10 y 18 años) afirmó que utilizaba Tuenti, mientras que un 21% manifestó que la red social que solía utilizar era Facebook.

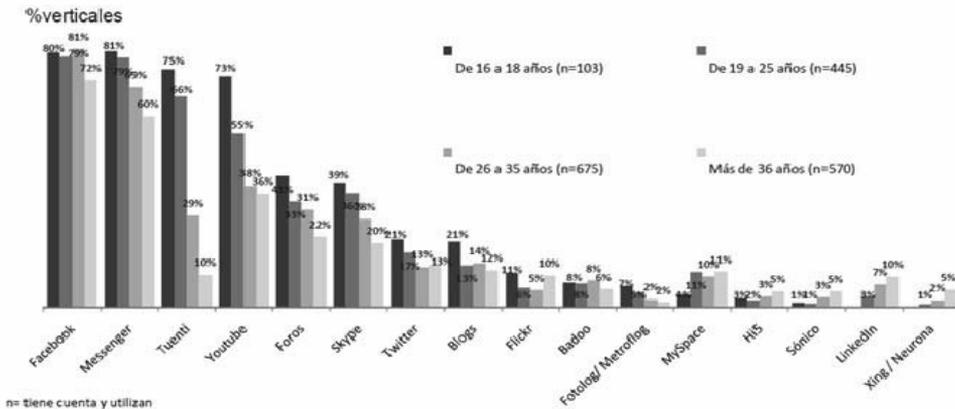


Figura 1. Redes sociales y edad: usuarios que tienen cuenta y la utilizan

En los últimos años la red ha experimentado una serie de cambios a un ritmo vertiginoso, en los que ha quedado patente el protagonismo que está asumiendo el usuario, tanto en número como en participación, por lo que se potencian las relaciones entre las personas, convirtiéndose «por fin Internet en una red de personas REAL, donde podemos situar el nacimiento de las *Redes sociales*» (Castañeda *et al.*; 2011).

Estos autores, tras analizar el concepto de redes sociales y su evolución, apoyan una definición que las diferencia de otras herramientas 2.0 que tienen una *red social subyacente*, considerando las redes sociales como «aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc.; ligados a su propia persona o perfil profesional (Castañeda, Gutiérrez, 2010, 18).

Llegados a este punto, sabemos qué son las redes sociales, los cambios que este tipo de tecnologías han provocado en los modelos de comunicación e interacción, pero... ¿por qué?... ¿cuáles pueden ser las causas de que estas herramientas tengan tantos adeptos por todo el planeta? Según un informe presentado a principios del año 2011 por la agencia *The cocktail analysis*, la sociabilidad y la gratuidad son los principales motivos de pertinencia a estas redes, permitiendo y facilitando la comunicación:

1. *Gratuidad*: se compara con otras herramientas de comunicación clásicas (teléfono móvil...). Incluso su uso a través de Internet móvil se percibe más rentable en términos económicos, gracias a las tarifas planas de datos o los servicios de redes en movilidad, como Tuenti móvil.
2. *Del one to one, al one to many*: la audiencia concentrada permite optimizar el esfuerzo del usuario en sus comunicaciones, principalmente en su centralidad para el seguimiento de la agenda social.
3. *Disponibilidad*: la omnipresencia del pc en los entornos más comunes y la extensión del uso de redes a través de dispositivos móviles (véanse el éxito de ventas de las tabletas o las pantallas cada vez más grandes de los teléfonos móviles).

Según esta agencia, «las mismas interacciones son una motivación en sí misma» siendo fácil la interacción y por otra parte exigiendo escaso esfuerzo al usuario, estando todo esto acompañado de una forma entretenida, haciéndose así la interacción «más intensa y extensa» (The cocktail analysis, 2011, 39).

Todas estas cuestiones están dando lugar a la creación de nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que las TIC «pueden suponer una transformación radical del quehacer docente y discente o una oportunidad para mejorar la forma de trabajo en contextos más experimentados (García-Valcárcel y Tejedor, 2011, 46). Para ello será necesario redefinir los procesos educativos, rediseñar métodos y medios de enseñanza que se deseen utilizar.

De otro lado, debemos prestar atención a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en la sociedad actual, en la que los alumnos deben de desarrollar una serie de competencias básicas que favorezcan su inclusión en la sociedad y sobre todo que sean capaces de mantener una actitud crítica ante los abundantes medios audiovisuales y de comunicación de masas que a su vez se han convertido en instrumentos de sociabilización de un poder incalculable (Cabero y Guerra, 2011).

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Justificación de la investigación

Tal y como hemos visto anteriormente, la interacción social ha dejado de ser patrimonio exclusivo del contexto presencial para ser cada vez más frecuente en la comunicación que se produce en red. Poco sabemos acerca de cómo los jóvenes se relacionan en diferentes contextos, si la finalidad con la que se comunican supone el uso de una herramienta o de otra o con qué personas se relacionan en cada uno de estos contextos y si esto tiene una mayor o menor influencia en cada uno de los mismos, aunque sí que es cierto que autores como Wellman (2001) opinan que existe una relación y asociación entre la frecuencia de la comunicación en contextos presenciales y virtuales. Coincidiendo con una de las conclusiones que Aranda et al. (2010) presentaron en una primera fase del proyecto de investigación *Transformemos el ocio digital: un proyecto de socialización el tiempo libre*: los jóvenes españoles entre 12 y 18 años hacen una «extensión online de la vida offline» debido a su alto nivel de integración en su vida cotidiana, siendo estas «herramientas esenciales en relación con la sociabilidad de los y las adolescentes». Este estudio releva además que los contactos realizados estrictamente online se reducen a porcentajes mínimos.

Actualmente existen diversos factores, tales como la sociabilidad y las interacciones de los jóvenes que son claves para la toma de decisiones sobre el uso que éstos realizan de las tecnologías de comunicación, teniéndolos que tener en consideración en el diseño de procesos formativos y en la elección de modelos de enseñanza-aprendizaje que identifiquen al alumno como gestor del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Teniendo en cuenta esta si-

tuación, nos planteamos la necesidad de realizar una investigación que explorase las relaciones sociales y los hábitos de comunicación en entornos presenciales y virtuales de los jóvenes.

2.2. Proyecto CIPRECES

El proyecto *CIPRECES: Hábitos de comunicación y Relaciones Sociales de los estudiantes en contextos Presenciales y Virtuales* (ref. edu2008-01921) es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación enmarcado en el VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Este proyecto ha sido desarrollado por un equipo de trabajo formado por un total de trece investigadores y cinco colaboradores, de las Universidades de Murcia, Huelva, Las Palmas, Oviedo, Islas Baleares, Alicante y Málaga, siendo el Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia el encargado de coordinar la investigación.

El proyecto tenía como objetivo describir y analizar los hábitos de comunicación de los estudiantes en edad de escolarización secundaria, tanto en su modalidad presencial, como a través de las redes telemáticas. Pretendimos, por tanto, identificar las posibles correlaciones entre tipos, frecuencias y protagonistas de dichas relaciones comunicativas en los diferentes contextos y situaciones (presencial, tecnológica y virtual), y de esta forma poder conocer los procesos comunicativos de los estudiantes de Educación Secundaria como un aspecto clave de su desarrollo.

Una de las finalidades del proyecto, en la cual centramos nuestro artículo, consistía en consultar a los alumnos acerca de las personas con las que harían determinadas actividades, tanto presencialmente como en red, para de este modo obtener mapas de interacción y tratar de delimitar distintos perfiles.

Toda la información del Proyecto CIPRECES se encuentra disponible en la web: <http://www.um.es/cipreces>.

2.3. Muestra

El proyecto CIPRECES utilizó como sujeto muestral a los alumnos en edad de escolarización secundaria, concretamente de 12 a 16 años, del territorio nacional. Asimismo, focalizó su atención en el análisis de las principales redes sociales utilizadas por éstos, así como en el análisis del contexto didáctico-curricular de la Educación Secundaria, concibiendo todos ellos como los principales objetos de estudio de la investigación que nos ocupó.

El método de muestreo utilizado ha sido *no probabilístico* y la técnica de selección de la muestra ha sido el *muestreo por cuotas*, ya que la selección se ha realizado entre los sujetos de investigación (en este caso los centros) que reúnen unas determinadas condiciones o criterios de selección. De acuerdo con esta técnica, se ha seleccionado una muestra de Institutos de Educación Secundaria (IES) de siete provincias españolas (Alicante, Huelva, Las Palmas de Gran Canaria, Málaga, Oviedo, Palma de Mallorca y Murcia), coincidiendo éstas con la presencia de miembros del equipo de investigación procedente de cada una de estas Comunidades Autónomas. En el caso específico de Murcia, se amplió la muestra de IES participantes en el estudio por constituir la sede de dirección del proyecto y por disponer del mayor porcentaje de miembros del equipo que participaban en la investigación.



Figura 2. Mapa de las provincias españolas participantes en el proyecto CIPRECES

Finalmente, una vez seleccionada la muestra, se procedió a la recogida de la información entre el alumnado de cada uno de los Institutos de Educación Secundaria que formaban parte de la muestra, contando con un total de 3.103 sujetos distribuidos por diversas provincias españolas (muestra productora de datos).

2.4. Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados para la recogida de información ha sido el denominado cuestionario *CoGERE sobre hábitos de comunicación en la Generación Red*. Los ítems recogidos en el cuestionario permitieron la indagación de los hábitos de comunicación y de relación interpersonal de los estudiantes a través de interacciones presenciales, como a través de las

herramientas de interacción con TIC. El cuestionario recogía en una primera parte una serie de aspectos referidos al uso que hacen los jóvenes de las redes sociales. En una segunda parte se proponían unas preguntas para la posterior creación de mapas de interacción, que es el caso que nos ocupa y el que procedemos a explicar. En la Figura 3 ofrecemos una imagen de la página web del proyecto y concretamente del Cuestionario *CoGere*.

CIPRECES Hábitos de comunicación y Relaciones Sociales de los estudiantes en contextos Presenciales y Virtuales

Cuestionario sobre hábitos de comunicación en la generación red

PLAN NACIONAL sobre INICIATIVA DE EMPLEO E INNOVACIÓN
Grupo de Investigación de Tecnología Educativa Universidad de Murcia

COGERE. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE COMUNICACIÓN EN LA GENERACIÓN RED

Con este cuestionario pretendemos conocer la forma que tienen de comunicarse tanto presencialmente como usando Internet. Si en su haber algunas cuestiones o dudas, responda con sinceridad, este cuestionario es anónimo.
(Muchas gracias por su colaboración)

1. SEXO Hombre Mujer
2. EDAD _____
3. ¿En qué ciudad vive? _____
4. Centro educativo... _____
5. CURSO _____

6. Responda a las siguientes cuestiones:

	SIEMPRE	DESADECUADAMENTE	POCAMENTE	NUNCA
Participo en actividades recreativas o de ocio organizadas por el instituto, mi ciudad/barrio o cualquier otra entidad u organización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según sus amigos o parentescos, se trata de un chico/a que se relaciona a través de Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Pertenece a algún grupo social o entidad (deportivo, grupo de teatro, música, coro, danza, etc.)?
 SI NO

8. Indica que tecnologías tienes en casa y si son tuyas o de algún miembro de tu familia:

	SI	DE MI FAMILIA
Móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproductor de música (MP3, MP4...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ipod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenador (PCSP, Playstation, Wii...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memoria externa o nube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 3. Cuestionario CoGere

Mediante el *instrumento de análisis de los mapas de interacción* de los sujetos de la muestra en el contexto presencial y tecnológico nos permitió obtener datos acerca de la relación que existe entre ambos entornos y el número de contactos que el alumno indica para cada uno de ellos. El análisis de los datos se realizó a partir de la muestra global de la que se disponía ($f=3.103$) trabajando con 30 cuestionarios por provincias a excepción de la Región de Murcia, de la que se han seleccionado 15 cuestionarios por instituto participante en la investigación, ya que el mayor grueso de datos pertenece a esta región. De este modo, se han analizado 320 mapas de interacción distribuidos en las distintas provincias participantes en el estudio. La técnica de selección de la muestra productora de datos para analizar los mapas de interacción fue al azar.

Nuestro estudio pretendía conseguir un mapa del modelo de interacción del sujeto en cada contexto (presencial y tecnológico), por tanto no podemos hablar propiamente de sociograma, puesto que los sociogramas, tal y como han sido concebidos desde la aparición de la sociometría desarrollada por Moreno (1934), son herramientas para estudiar las dinámicas internas de los grupos. La orientación sociométrica asume dicha naturaleza social de la relación entre las personas, siendo el objetivo de su

fundador precisamente, «medir y representar gráficamente» las relaciones que se gestan dentro de los grupos. Se trata, por tanto, de un intento por analizar las relaciones grupales en su dimensión interpersonal y, aunque nosotros pretendemos de cierta forma analizar esas relaciones, no es nuestra intención analizarlas en función de grupos, sino en función de individuos en contextos diferentes. Por ello y, aunque se ha hecho uso de algunas herramientas y metodologías propias de la sociometría, se ha utilizado el término «mapa de interacción comunicativa» para evitar cualquier confusión o duda.

El cuestionario estaba formado por una serie de ítems abiertos en los que cada sujeto tenía que asignar cinco nombres por orden de preferencia en cada una de las dimensiones objeto de análisis (educativa, ocio, y personal) en diferentes contextos de interacción (presencial y tecnológico). Por lo tanto, cada sujeto debía indicar por orden de preferencia: a) un máximo de 5 personas con las que hiciera los deberes en el contexto presencial, a través del móvil y a través de Internet; b) un máximo de 5 personas con las que se divertiera en el contexto presencial, a través del móvil y por Internet; y c) un máximo de 5 personas con las que interaccionara en el contexto presencial, a través del móvil y en Internet para hablar de su vida personal y/o problemas.

Se disponía de 320 mapas de interacción, distribuidos en las distintas provincias participantes (-). Se han seleccionado de la muestra global de la que se disponía (3103), un número de 30 cuestionarios por provincias a excepción de la Región de Murcia, en la que se han seleccionado 15 por instituto participante en la investigación, ya que el mayor grueso de datos (-), pertenecen a la Región de Murcia.

La técnica de selección de la muestra productora de datos para analizar los mapas de interacción ha sido al azar, intentando con ello obtener una representación lo más fiel posible de la tendencia de interacción de los jóvenes en edad Secundaria en entornos presenciales y virtuales.

El análisis de contenido consiste en la reducción de datos por medio de la codificación numérica, realizada manualmente. Los alumnos asignaban un nombre por orden de preferencia en cada uno de los apartados objeto de análisis y para el tratamiento de los datos se ha asignado un código numérico a cada sujeto para comprobar coincidencias en los distintos planos de comunicación estudiados (presencial, mediado por móvil, mediado por mensajería instantánea y redes sociales), así como las tendencias en la interacción con sujetos. Veamos de manera gráfica un ejemplo de uno de los cuestionarios seleccionados:

1. Nombrar en orden de preferencia a las 5 personas con las que, utilizando el MÓVIL, harías lo siguiente:
vida cotidiana:

Hacer los deberes LETICIA MARTA M. JOSÉ M. ROCÍO ELENA	Divertirte ADRIÁN ISMAEL JOSÉ DANIEL LETICIA	Hablar de tu vida personal/problemas LETICIA ADRIÁN MARTA M. JOSÉ ISMAEL
--	--	--

2. Nombra en orden de preferencia a las 5 personas con las que, utilizando el MÓVIL, harías lo siguiente:

Hacer los deberes LETICIA MARTA JAVIER M. JOSÉ	Divertirte ADRIÁN ISMAEL JAVIER JUANITO	Hablar de tu vida personal/problemas LETICIA ADRIÁN JAVIER MARTA
---	--	---

Figura 4. Instrumento elaborado para la recogida de información de los mapas de interacción

Como se ha indicado anteriormente se identificó un número para cada nombre, de tal manera que pudiéramos comprobar posteriormente si se repetía alguno de los sujetos en otro de los listados. Los sujetos seleccionados en cada uno de estos escenarios, corresponden a la siguiente codificación numérica:

Leticia	1	Ismael	7
Marta	2	José	8
María José	3	Daniel	9
M ^a Rocío	4	Javier	10
Elena	5	Juanito	11
Adrián	6	Jorge	12

Tabla 1. Codificación de los datos orientado al análisis de datos de los mapas de interacción

Una vez asignado un código numérico a cada sujeto seleccionado en cada escenario se traspasó la información a una serie de tablas que nos indicaban numéricamente los sujetos elegidos para cada situación de comunicación (presencial, móvil, tuenti...) y además la actividad que indicaban (deberes, ocio, personal):

Vida cotidiana

Deberes	1	2	3	4	5
Ocio	6	7	8	9	1
Personal	1	6	2	3	7

Móvil

Deberes	1	2	3	4	5
Ocio	6	7	10	11	12
Personal	1	6	10	2	4

Tabla 2. Mapa de interacción referido a los planos presenciales y mediados a través de móvil

De este modo vemos claramente las elecciones realizadas por cada alumno, y con ello, las tendencias de interacción en cada uno de los escenarios de comunicación que se presentan en el cuestionario.

Una vez obtenidos todos los datos pudimos comprobar que se podían identificar una serie de rasgos comunes que nos permitían organizar al alumnado y agruparlo por modelos de trabajo. El siguiente paso fue, por tanto, la selección de variables y criterios comunes entre ellos que permitieran la configuración de modelos de interacción que definieran los principios de interacción de los jóvenes a través de las redes sociales. Este proceso de trabajo nos llevó a identificar cuatro modelos que representan cuatro maneras de comportamiento de los alumnos en las redes y en su entorno presencial.

Una vez identificados los rasgos comunes en cada uno de los cuatro modelos, se diferenciaron en cuatro matrices de datos diferentes los sujetos en función del modelo al que pertenecían. Esto nos ha posibilitado hacer una lectura de los mapas de interacción de los sujetos que se ubican en cada modelo, con la información facilitada por estos en la primera parte del cuestionario, y cuyos resultados se han expuesto anteriormente a nivel de toda la muestra. El análisis descriptivo de los datos ha permitido que se confirme la configuración que presentan los distintos modelos indicados.

3. RESULTADOS

Previamente al desarrollo de los mapas de interacción, esta investigación pretendía describir los hábitos de comunicación que siguen los alum-

nos de secundaria tanto en modalidad presencial como en red y, concretamente, analizar las principales redes sociales utilizadas por los alumnos de Secundaria, explorando sus características técnicas, comunicativas y pedagógicas. Esta información se obtuvo gracias al cuestionario, que en la primera parte incluía preguntas y escalas de actitudes respecto al uso que hacían de Internet. No es foco de atención de este artículo centrarnos en esa parte de la investigación pero incluimos algunos de los datos más relevantes que consideramos que son destacables para enmarcar y entender los datos con los que se trabajará a continuación:

- Los datos recogidos en la primera parte del cuestionario reflejan que un 27% utiliza el ordenador más de 26 horas semanales, existiendo además un 54,2% de los alumnos que lo utiliza entre 6 y 25 horas semanales.
- El uso de Internet está extendido entre la mayoría de los alumnos de Secundaria que han participado en el estudio, ya que sólo un 8,1% no utiliza Internet o lo utiliza muy poco. La mayoría suele acceder a Internet desde su casa (84,7%).
- La red social más utilizada por los alumnos de Educación Secundaria es *Tuenti* (figura 6) con un porcentaje del 65%, seguida de lejos, según revela nuestro estudio, por *Hi5* con un 27,7% de uso, *Facebook* con un 20,9% y *Myspace* utilizada sólo por el 17,2%. Otras de las herramientas de red social utilizadas para la comunicación con amigos son *Habbo*, *Badoo* y *metroblog*, aunque éstas se utilizan fundamentalmente para conocer personas, no para relacionarse con amigos o familiares con los que también suelen tener contacto presencial.
- Los principales usos que los alumnos de Educación Secundaria realizan de *Tuenti* es ver, subir y comentar fotos (70%) y videos (55%), sin embargo, no la suelen utilizar tanto para ver, subir y comentar documentos (37,6%).
- Muy pocos de los alumnos encuestados utilizan las redes sociales como herramienta para estudiar o realizar las actividades escolares. Aún así, los recursos mejor valorados por ellos para realizar trabajos y estudiar son los *buscadores* (82%), así como *Wikipedia* y *El Rincón del Vago*.

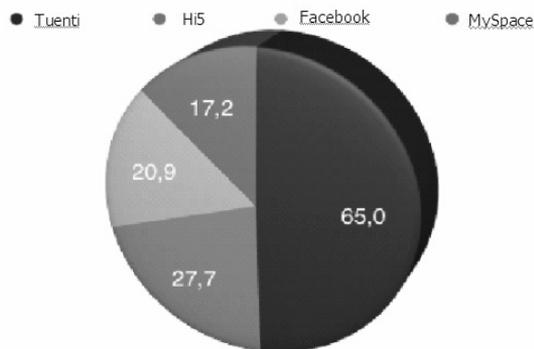


Figura 5. Redes sociales utilizadas por los jóvenes en edad de escolarización secundaria

Antes de organizar y agrupar al alumnado por modelos de interacción se realizó un marco previo en el que se identificaron todos los modelos posibles que podemos encontrar. Para ello utilizamos dos criterios. El primero de ellos se refiere a la relación existente entre el entorno presencial y el entorno tecnológico, encontrada a partir del análisis de la coincidencia de los contactos en unos y otros entornos:

- Entorno presencial. Se refiere a las cinco personas con las que ellos han indicado que se relacionan prioritariamente de manera presencial. En el cuestionario se preguntaba también por la relación en función de la actividad a realizar, es decir, son las cinco personas con las que se relacionan principalmente para estudiar, otras cinco personas con las que se relacionan principalmente para el ocio (que pueden coincidir o no con las cinco personas escogidas para estudiar) y finalmente, los participantes debían enumerar las cinco personas con las que principalmente se relacionan presencialmente para tratar temas personales.
- Entorno tecnológico. En este entorno ubicamos tanto las personas que indicaron con las que se relacionan a través del teléfono móvil, como las personas que indicaron que se relacionan a través de las redes sociales (entorno virtual). Para cada una de las herramientas los alumnos indicaron al igual que en el caso anterior una enumeración basada en las preferencias de esos contactos para el estudio, el ocio, o lo personal.

El segundo criterio se refiere al número de contactos que el sujeto indicó para cada contexto. Somos conscientes de que al aparecer más herramientas referidas al entorno tecnológico podemos encontrar un mayor peso en el número de contactos que desarrollan en este ámbito. Sin embargo,

consideramos importante destacar en el marco de los modelos, aquellos que indican que tienen un mayor número de amigos en el entorno tecnológico que en el entorno presencial.

Posteriormente, tomamos la decisión de seleccionar variables y criterios comunes entre ellos que permitieran la configuración de modelos de interacción y que definieran los principios de interacción de los jóvenes a través de las redes sociales. Estos criterios comunes nos permitieron agrupar a los alumnos en cuatro grandes grupos debido al número de contactos en ambos entornos y a la relación entre ambos contextos, posteriormente estos mapas de interacción configuraron los modelos a partir de los criterios explicados.

Este proceso de trabajo nos llevó a identificar el siguiente marco general que mostramos en la Tabla 3, en la que podemos encontrar los diferentes modelos y submodelos en función de los criterios establecidos.

			
Modelo 1 	Modelo 1.1	Modelo 1.2	Modelo 1.3
Modelo 2 	Modelo 2.1	Modelo 2.2	Modelo 2.3
Modelo 3 	Modelo 3.1	Modelo 3.2	Modelo 3.3

- Leyenda:
-  Entorno presencial
 -  Entorno tecnológico
 -  Número de contactos en entorno presencial
 -  Número de contactos en entorno tecnológico

Tabla 3. Marco general de los modelos

Tras la identificación de los rasgos comunes en cada uno de los tres modelos se diferenciaron en tres matrices de datos los sujetos en función del modelo al que pertenecían. Esto nos ha posibilitado hacer una lectura de los mapas de interacción de los sujetos que se ubican en cada modelo, con la información facilitada por éstos en la primera parte del cuestionario y cuyos resultados se han expuesto anteriormente.

El modelo 3.1, 3.2 y 3.3 quedaría reducido a un único modelo 3 ya que éste supone la integración total de ambos elementos y por tanto no pueden existir submodalidades.

El análisis descriptivo de los datos ha permitido profundizar en las características de cada modelo los cuales pasamos a describir a continuación.

Modelo 1: Entorno presencial y tecnológico separados

En el modelo 1 hemos identificado al alumnado que indica que su entorno presencial no tiene relación con su entorno tecnológico. Dentro de este modelo podemos encontrar tres submodelos, que se diferencian en función del peso que puede tener cada entorno en el alumno.

Modelo 1.1	Modelo 1.2	Modelo 1.3
En el entorno presencial el alumnado indica un mayor número de contactos. El entorno tecnológico es escaso (apenas utiliza herramientas) y el número de contactos es reducido e incompleto.	El alumnado tiene contactos tanto presencialmente como tecnológicamente y están más o menos equiparados en número.	El alumno indica pocos contactos presencialmente y presenta telemáticamente un número de contactos muy elevado. Además utiliza muchas herramientas diferentes.

Modelo 2: Entorno presencial y tecnológico relacionados

Las relaciones del alumnado tienen contactos comunes en ambos entornos, es decir, han indicado contactos presenciales con los que además se relacionan también tecnológicamente. Al igual que en el modelo anterior hemos establecidos diferentes submodelos en función de qué entorno es más amplio según los resultados obtenidos.

Modelo 2.1	Modelo 2.2	Modelo 2.3
Formado por el alumnado con un gran número de contactos presenciales y que utilizan poco las tecnologías, por lo que presentan un bajo uso de las TIC y pocos contactos en ellas.	Ambos entornos del alumnado estarían totalmente equiparados en lo que a contactos se refiere.	Integrado por el alumnado que presenta un entorno tecnológico amplio, en el que posee un amplio número de contactos con los que se relaciona únicamente en el entorno tecnológico y utiliza un gran número de herramientas telemáticas.

Modelo 3: Entorno presencial y tecnológico totalmente integrados

En este tercer modelo, prácticamente todos los contactos del alumnado forman parte de ambos entornos, es decir, en casi todos los casos los alumnos indican un determinado número de personas con las que princi-

palmente se relacionan presencialmente y además, estas personas son las mismas con las que se relacionan tecnológicamente.

4. CONCLUSIONES

En el marco general establecido anteriormente, de los 7 submodelos propuestos en nuestra investigación encontramos que los alumnos se ubican principalmente en 3 de ellos.

Modelo 1 	Modelo 1.1	Modelo 1.2	Modelo 1.3
Modelo 2 	Modelo 2.1	Modelo 2.2: 62,4%	Modelo 2.3: 10,45%
Modelo 3 		Modelo 3: 27,11%	

Tabla 4. Marco general de los modelos relacionado con los datos de la investigación

En los modelos 2.2, 2.3 y 2.4 se ubican la mayoría de los sujetos de nuestra investigación. La característica común en todos ellos es que no existe ningún alumnado que desarrolle una serie de contactos en red que no tenga nada de relación con la presencialidad. A continuación detallamos los resultados y características que presentan los sujetos identificados en estos submodelos.

En el modelo 2.2 se ubican un 62,4% de los alumnos. En este modelo el medio tecnológico sirve como mecanismo de socialización y apoyo de estas amistades ya que estos individuos forman parte de su vida virtual del mismo modo que la presencial.

Este alumnado suele utilizar la red para ampliar y mejorar el contacto con sus compañeros, suele tener un grupo de contactos que forman parte de su entorno presencial y que se ven reforzados en la comunicación con ellos en la red.

Por otro lado, el sujeto mantiene contactos presenciales con los que se relaciona únicamente en persona; contactos presenciales con los que se comunica también a través de Internet e identifica contactos con los que sólo interacciona a través de la red.

Las relaciones se complementan y superponen en distintas funciones y realizan varias actividades (estudio, ocio, personal) con la misma persona y en distintos entornos.

Al aumentar el número de contactos, el alumnado muestra un uso amplio de diversas herramientas tecnológicas (principalmente facebook y tuenti), que es en donde amplía su abanico de contactos del entorno tecnológico.

Recordamos que en el modelo 2.3 los alumnos presentan un amplio abanico de contactos en el entorno tecnológico. Son muy pocos los participantes cuya interacción puede ser clasificada en este modelo (10,45%), aunque es significativo reconocer que son sujetos con un grado de sociabilidad alto tanto en contextos presenciales como virtuales, siendo las actividades de ocio y de interrelación personal (sobre todo para conocer personas) las más utilizadas gracias al uso de la red.

En este modelo, podemos identificar claramente el entorno presencial y el entorno tecnológico, debido a que el sujeto tiene contactos que conoce presencialmente con los que refuerza su relación en la red. Sin embargo, existe una serie de contactos con los que únicamente se relaciona presencialmente y también un gran número de contactos que únicamente conoce de la red.

El perfil del alumno de este modelo, desarrolla dos planos de interacción independientes que en muy pocas ocasiones se entrelazan, puesto que desarrolla comunicación «presencial» pero ésta no tiene reflejo en la red.

En el resto de modelos, la herramienta messenger es identificada como la más utilizada, mientras que en este modelo es Tuenti la herramienta más utilizada, lo cual es razonable si tenemos en cuenta las características en la comunicación de cada una. Messenger nos permite hablar con contactos que agregamos porque conocemos, sin embargo Tuenti nos ofrece continuamente sugerencias de nuevos contactos.

En el modelo 3, el 27,11% de los sujetos de la muestra, los entornos presencial y el tecnológico, están totalmente integrados, poniendo de manifiesto que un número considerable de sujetos de la muestra se relacionan con las mismas personas en contextos presenciales y virtuales, por lo que Internet se concibe como una herramienta más para comunicarse con personas de su entorno, principalmente para realizar actividades relacionadas con el ocio.

El alumnado perteneciente a este modelo utiliza el entorno tecnológico como complemento a la comunicación en su entorno social inmediato y presencial, pero no varía en sus interacciones.

Tanto en su interacción por móvil como por Internet, suele incluir a las personas en el mismo orden que indica para la interacción en el contexto presencial.

Estas personas no responden a todas las variables incluidas en los mapas de interacción y dejan espacios en blanco, puede deberse a que su número de contactos es más reducido respecto al de otros modelos, en los que la independencia en la red hace que los alumnos identifiquen un número más extenso de contactos.

Las herramientas de comunicación por Internet son utilizadas preferiblemente para el ocio.

Estos alumnos son los que más actividades extraescolares realizan, esto indica que su entramado social presencial es más amplio que el de los sujetos que encontramos en otros modelos. Quizás por ello también en el modelo 3 encontramos que los sujetos utilizan menos herramientas que en otros modelos. La herramienta que principalmente se utiliza en este perfil de alumno es el messenger, mientras que en otros, el abanico es más amplio porque utilizan también Tuenti y Facebook.

Mediante este estudio hemos podido conocer la realidad de los estudiantes participantes en la investigación. Uno de los resultados destacados, es que todos los alumnos poseen contactos con los que interaccionan de manera presencial y virtual. Tal y como hemos presentado en este trabajo, existen diferentes modelos de interacción teniendo en cuenta el dominio o no, de los entornos presenciales y tecnológicos. Además, hemos podido constatar que Tuenti y Facebook son las herramientas de redes sociales más utilizadas por los jóvenes, seguidas por Messenger y Twitter. Todas ellas fundamentalmente usadas para el ocio.

Por ello, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, consideramos que la comunidad educativa no está teniendo en cuenta los nuevos modelos de interacción de los adolescentes, puesto que éstos ofrecen una serie de posibilidades educativas que no deberían estar pasando inadvertidas. Por ejemplo, las redes sociales poseen un gran potencial educativo, pero actualmente están siendo utilizadas por los jóvenes básicamente como espacios de ocio. En relación a esta reflexión (y otras) ofrecemos a continuación dos propuestas educativas generales, que teniendo en cuenta los modelos de interacción actuales presentados, pueden contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Creación de una red social para los centros educativos. Redes sociales a nivel administrativo, para la colaboración entre centros, y a nivel de centro.

- Trabajar desde el sistema educativo la identidad digital. Modificación en la legislación y trabajo específico con el alumnado de Educación Secundaria.

Para la implementación de estas propuestas generales, es imprescindible llevar a cabo un plan de formación pedagógico para comprender la utilidad y posibilidades educativas de las redes sociales y la identidad digital. Los destinatarios de este plan de formación serían tanto el profesorado, como el alumnado y las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, D.; Sánchez, J.; Tabernero, C. y Tubella, I. (2010). Los jóvenes del siglo XXI: Prácticas comunicativas y consumo cultural. *II Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010. Comunicación y desarrollo en la era digital*.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y Redes Sociales*. Madrid: Foro de Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf [consulta 2012, 27 de febrero].
- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14 (1), 89-115.
- Castañeda, L. y Gutiérrez I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas, en Castañeda, L. (coord.) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD, 17-39
- Castañeda, L.; González, V. y Serrano, J.L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En F. Martínez y I. Solano, *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Madrid: Editorial Marfil, 47-64.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas roc para el análisis de diferencias. *Educación XX1* 14 (2), 43-78.
- Martínez, F. (2007). Implicaciones de la confusión. Conexión y comunicación ante las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza en Cabero, J.; Martínez, F. y Prendes, M.P. (coords.) *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Davinci, 37-48.
- Martínez, F. y Solano, I. (2003). El proceso comunicativo en situaciones virtuales en Martínez, F. (coord.) *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 13-30.
- Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, 32, 231-237.
- Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.
- Naeve, A. (2005). The Human Semantic Web: Shifting from knowledge push to knowledge pull. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*. 1 (3).
- Prendes, M. P. (2005). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula Abierta*, 84, 127-146.
- Rizo, M (2006). *Interacción y comunicación. Exploración teórico-conceptual del concepto de Interacción*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos901/interaccion-comunicacion-exploracion-teorica-conceptual/interaccion-comunicacion-exploracion-teorica-conceptual.shtml> [consulta 2010, 20 de noviembre].

- The cocktail analysis (2011). *Informe de resultados. Observatorio Redes Sociales, 3ª oleada*. Febrero 2011. Disponible en: <http://www.tcanalysis.com/> [consulta 2012, 27 de febrero].
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: changing portals and the rise of networked individualsim. *Int. J. Urban Regional Res.* Forthcoming.
- White, D. (2008). Not «Natives» & «Immigrants» but «Visitors» & «Residents». *TALL blog Online education with the University of Oxford* (Entrada de blog). Disponible en: <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2008/07/23/not-natives-immigrants-but-visitors-residents/> [consulta 2011, 8 de abril].

PALABRAS CLAVE

Interacción, comunicación, entorno, modelo, tecnología educativa

KEYWORDS

Interaction, communication, environment, model, educational technology

PERFIL PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María del Mar Sánchez Vera, Doctora en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia. Profesora ayudante doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su especialización es el ámbito de la tecnología educativa: software libre en la enseñanza, objetos de aprendizaje, web semántica, evaluación y diseño pedagógico de material multimedia didáctico, TIC y sociedad y diseño de materiales y metodología de enseñanza.

José Luis Serrano Sánchez, Licenciado en Pedagogía, Máster en Psicología de la Educación y Técnico Superior en Educación Infantil. Miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia. Está trabajando en su Tesis Doctoral, en la que investiga las posibilidades de las TIC en la mejora educativa del alumnado de aulas hospitalarias. Sus líneas prioritarias de trabajo son: Web 2.0 y redes sociales en educación y el trabajo colaborativo en red.

María Paz Prendes Espinosa, Profesora Titular de Tecnología Educativa. Directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Coordinadora de Enseñanzas virtuales. Directora del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa y Secretaria de EDUTECH. Su especialización es el ámbito de la Tecnología educativa: teleenseñanza, trabajo colaborativo en red, herramientas telemáticas para la formación, software social, nuevas tecnologías para la educación especial, imagen didáctica, diseño y evaluación de material didáctico.

Dirección de los autores: Facultad de Educación. Universidad
de Murcia
Campus de Espinardo-Universidad
de Murcia
30100 - Murcia

Email: mmarsanchez@um.es
jl.serranosanchez@um.es
pazprend@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 02. Agosto. 2011
Fecha Revisión del Artículo: 28. Febrero. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Marzo. 2012
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

Recensiones

CANTÓN MAYO, I.; PINO JUSTE, M. (2011)

Diseño y desarrollo del currículum.

Madrid: Alianza Editorial, 371 pp.

El currículum no se puede aplicar de forma mecánica, como a veces se hace por rutina, comodidad o falta de formación. El currículum tiene sentido cuando, entendido como previsión estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, se desarrolla de forma creativa en cada contexto educativo. Su poder está precisamente en que se aplique de forma innovadora a los problemas que la enseñanza plantea día a día, diferentes en cada momento y lugar. Para esto, el profesor necesita ser una persona sabia, comprometida, creativa, y crítica para poder transmitir a los alumnos esos contenidos curriculares que les permitan crecer como personas y como ciudadanos.

Porque diseñar el currículum supone organizar un proceso sobre la base de una serie de presupuestos que lo fundamentan, unas determinadas necesidades de los estudiantes y unas expectativas o ideales del grupo social. Y los diferentes modelos curriculares dan forma a la estructura curricular, proyectando a la práctica docente los presupuestos que lo sustentan, sistematizando las opciones de viabilidad del proceso en orden al logro del resultado esperado.

Hay que reconocer que mucho ha cambiado la escuela desde el siglo XIX cuando el maestro estaba poco formado, mal pagado e incluso despreciado entre la población. Ahora su labor parece estar más valorada, más en la teórica que en la práctica, como se puede ver por la facilidad con que se aplican todo tipo de recortes al sistema educativo al mismo tiempo que se hace responsable al profesor de todos los males de la escuela. No se acaba de reconocer socialmente la grandeza de esta profesión, de la que depende, como de ninguna otra,

el porvenir de la humanidad. Y, por eso, precisamente los poderes establecidos siempre procuran tener bajo un control, más menos estricto según ideologías, tanto a las instituciones educativas como a los profesores que en ellas trabajan.

Por ello, hay que resaltar que ningún currículum es aséptico o neutro, como se pretende vender en muchas ocasiones, al estar siempre teñido de influencias culturales, políticas, sociales, históricas y hasta personales. Toda enseñanza está afectada por un currículum prescrito, realizado en instancias administrativas y referido a las determinaciones que ordenan de forma genérica sus diferentes niveles y, en especial, las que se refieren a las etapas obligatorias. El currículum prescrito se nutre del entorno o marco económico, político, social, cultural, administrativo y consecuentemente, contempla las pautas de funcionamiento que son propias y características de las políticas sociales y culturales de un determinado Estado. Por esto habrá que plantearse siempre interrogantes sobre los beneficios que aporta cada currículum como también sus perjuicios.

Las asignaturas dejan de ser entonces algo estático y se convierten en un elemento de análisis, cuya selección de contenidos es objeto de discusión por las partes implicadas. De ahí la necesidad de que los profesores investiguen la naturaleza y las características de los discursos de las disciplinas, basándose en la historia, la sociología y la antropología, para poder conocer las circunstancias sociales y económicas en las que fueron generados dichos saberes. Sólo desde este análisis, se podrán seleccionar y organizar los contenidos significativos y desarrollarlos con sentido educador en contextos socioculturales específicos, para acompañar a los alumnos y alumnas en la construcción de su proyecto educativo. Lo que exige, al mismo tiempo, participar en la vida pública, construir sus propios significados, cuestionar discursos

hegemónicos y así decidir sobre los temas que son vitales. Esto implica saber elegir y seleccionar las estrategias, métodos, medios y recursos que faciliten, no sólo para la reproducción de los contenidos establecidos, sino también para elaborar historias propias con su alumnado, o para reconstruir otros relatos, mitos, ideas, costumbres y tradiciones que sustenten contenidos o prácticas culturales y sociales que respondan a intereses de dudosa procedencia.

En línea con las consideraciones anteriores, adquiere un relieve especial la evaluación. Rara vez el profesor tiene en cuenta los saberes previos del alumno, procedentes muchos de fuera del contexto escolar, lo que le desmotiva ante los nuevos aprendizajes. Por otra parte, por mucho rigor que los profesores quieran dar a la evaluación, sus instrumentos tienen un componente de subjetividad inevitable desde la selección de las tareas, a la forma de presentarlos, pasando por el lenguaje que utilizamos. Por esto, la evaluación se convierte en una oportunidad para el aprendizaje, donde el educador pasa de ser un recolector de datos cuantificables a ser un investigador del aprendizaje del alumno para realizar una retroalimentación positiva que permita un aprendizaje continuo. Como también permite, dado que cada alumno tiene unas características propias, responder de forma coherente a las necesidades particulares de cada alumno.

Al profesorado corresponde, pues, adaptar el currículum a las características de un alumnado siempre nuevo y a las demandas cambiantes de la comunidad educativa que normalmente busca una formación en competencias básicas para resolver los problemas que plantea su entorno inmediato. Y para esto necesita disponer de unas herramientas como las ofertadas en esta publicación.

A través de sus trece capítulos, este denso libro analiza todos los elementos prescriptivos del currículum desde una visión teórica y práctica, pero además, a modo de ejemplo y con una perspectiva más operativa, incluye cuatro unidades didácticas aplicando diferentes métodos didácticos con el fin de que sirvan de guía y ayuda al profesorado de todos los niveles educativos. Se trata de las aportaciones de 19 profesores de diversos niveles del sistema educativo sobre los conceptos básicos de currículum y el diseño curricular, atendiendo tanto a la visión epistemológica del tema como a una perspectiva pragmática que permite descubrir las reglas básicas de la programación didáctica.

De ahí que este texto sea muy útil tanto para acercarse al currículum como previsión estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje como para su implantación innovadora en las aulas de todas las etapas educativas. Al tratar de cuestiones básicas del ámbito de la enseñanza, facilita acercarnos a una disciplina que orienta el trabajo de los profesores, permite conocer principios, estrategias, etc. y nos facilita disponer de un manual básico para planificar sus programaciones didácticas, ya que ofrece una base teórica de fundamentación y justificación de las acciones docentes, pero también práctica o técnica, sobre el diseño curricular y sobre cada uno de los componentes y elementos del currículum. El libro, pues, nos ayuda a la necesaria reflexión sobre la práctica educativa propia: en unos casos, para refrescar la memoria, en otros, para contrastar nuestra acción educadora con las aportaciones de otros profesores y, en ocasiones, para acercarnos a contenidos que posiblemente no conocemos.

Armando Vega Fuente
Universidad del País Vasco

LORENZO DELGADO, M. (2011)

Organización y gestión de centros y contextos educativos.

Madrid: Universitas, 594 pp.

Después de la redacción, coordinación y dirección de diversas publicaciones de organización escolar, como por ejemplo «Organización escolar. Una perspectiva ecológica» (1993), «Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema» (1995), «Organización y gestión de centros educativos. Análisis de casos prácticos» (1997), el Dr. Lorenzo vuelve a coordinar una obra en la que se renuevan los votos del estudio de las organizaciones educativas, siendo uno de sus valores principales la actualización del saber de este área científica por parte de los diversos docentes expertos de diez universidades españolas que aparecen en la autoría del libro.

La organización escolar establece el marco específico de actuación en la vida de los centros, debiendo analizar, explicar y ayudar a transformar sus realidades. En este caso, el manual ofrece la visión de la organización que integra de una manera global las distintas ideas encaminadas a considerar a las instituciones educativas como un entramado de relaciones incardinadas en un medio o hábitat concreto. El contexto desarrolla una notable influencia y consigue convertirse en una fuerza de incidencia manifiesta, lo que hace percibir a la escuela como un todo indisociable, tratando de comprenderla por la forma en que se ordena y por ser el lugar donde se obtienen los resultados y las acciones de sus componentes.

Son los centros y contextos educativos como ecosistemas sociales y humanos, que serán la perspectiva unitaria del volumen. Es decir, la visión de la escuela y centros de formación en general, donde la población, el sistema relacional, la tecnología y el ambiente (elementos de

todo ecosistema) sirven de eje vertebrador de sus capítulos.

Haciendo una recapitulación esquemática de su contenido, se aprecia cómo el texto se divide en seis unidades. La primera de ellas revela los fundamentos epistemológicos y normativos de la organización de centros educativos en tres capítulos, donde se aborda la conceptualización de la organización escolar; sus contenidos de estudio, las tradiciones de investigación generadas, las características del centro educativo como organización, sus funciones y fines y la descripción de la estructura de nuestro sistema escolar. Como puede apreciarse, todo un completo encabezamiento que sirve de sustento al desarrollo de los restantes temas.

La segunda unidad delinea de manera extensiva la población del ecosistema. En otros tres capítulos se describen los condicionantes que favorecen y delimitan el quehacer de las personas que esencialmente hacen realidad la estructura social de una organización educativa y que, consecuentemente, resultan elementos activos: el alumnado, el profesorado y las madres y padres.

También una terna de capítulos conforma la tercera unidad, y que analiza la estructura y el sistema relacional del centro educativo. Así, se destacan los órganos de gobierno, gestión y participación propios, tanto los unipersonales como los colegiados; la colaboración y el conflicto en las relaciones escolares; y las normas de convivencia como expresión práctica del sistema relacional amparadas en el correspondiente reglamento.

Siguiendo esta coherente agrupación de los aspectos organizativos, la cuarta unidad reúne el conjunto de documentos institucionales necesarios para sostener la acción educativa de un centro. En dos capítulos se retratan respectivamente los documentos institucionales permanentes y los contingentes.

El ambiente o escenario es el tema central de la quinta unidad, donde ocurren las acciones formativas institucionalizadas. Tres capítulos recogen todo lo relacionado con el ambiente físico, esto es, la organización del espacio (edificaciones escolares y sus condicionantes), el tiempo (dimensiones, funcionalidad) y los recursos; y con el ambiente simbólico, como son la cultura y el clima (participación, colaboración, interrelaciones y negociaciones) del centro educativo.

Finalmente, la sexta unidad concreta en cuatro capítulos los diferentes elementos organizativos descritos hasta el momento en diversos ecosistemas escolares: Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos.

Precisamente con relación a esto último, resulta también significativo destacar del manual la diversidad de respuesta formativa que ofrece, ya que, entre otros colectivos profesionales, está destinado al alumnado de los títulos de Maestro de Infantil y Primaria, y del Máster de Educación Secundaria. Además, igualmente sacar a relucir la solidez formativa que se ofrece en la organización y gestión de centros y contextos educativos, evidentemente con la actualización necesaria y adaptada a los nuevos planes de estudios que refiere el Espacio Europeo de Educación Superior.

César Torres Martín
Universidad de Granada

LORENZO DELGADO, M. (2011)

Organización de centros educativos. Modelos emergentes.

Madrid: Ed. La Muralla, 328 pp.

En una sociedad globalizada con una crisis globalizada en prácticamente todas las facetas personales y sociales, la

escuela, entendida como construcción social y por tanto responsable en gran medida de dar respuesta a estas nuevas demandas, ha tenido que transformarse, sobre todo en sus aspectos organizativos para dar respuesta a estas nuevas exigencias que básicamente pretenden acercar y hasta hacer coincidir cualquier proyecto de vida con un proyecto formativo que sea capaz de desarrollarlo.

Pues bien, el autor de esta obra hace un recorrido por todos estos nuevos modelos organizativos derivados de la demanda social que a la postre se configuran como toda una línea de pensamiento que ha sustentado su propio trabajo y campo de estudio a lo largo de más de 15 años de dedicación profesional.

Tres son los grandes bloques en los que se pueden clasificar todos los modelos organizativos de centros educativos que el autor nos muestra. De una parte, y es evidente, que en un mundo globalizado las clases sociales más desfavorecidas son un elemento de especial atención por parte de cualquier sistema educativo, tanto en lo formal como en lo no formal, con el objetivo básico de lograr la mayor integración posible. Así nos encontramos con el análisis y estudio de modelos organizativos como «La Escuela Inclusiva», «Los Centros Educativos Plurilingües», «La Escuela como espacio de Paz», «La Calle como Escuela».

A su vez, el desarrollo tecnológico que ha permitido una sociedad y conocimiento globalizado también ha generado respuestas organizativas en los centros educativos que han pretendido disminuir la llamada brecha digital y han permitido dar una respuesta a la demanda de formación en una sociedad reticular. Por tanto, los modelos analizados dentro de este campo han sido las «Ciberescuelas» y «Aulas Virtuales».

Ya en último lugar y no menos importante destaco un tercer bloque destinado básicamente al análisis de modelos

organizativos destinados a la formación y educación permanente tan necesaria en una sociedad en la que los conocimientos tienen una fecha de caducidad tan breve. Así el autor trata de analizar modelos como «La Escuela Total», «Las Universidades Corporativas», «La Casa como Escuela», «La Escuela de la Globalización».

Por tanto, y como bien reconoce el propio autor, no están todos los que son pero si son todos los que están.

*Juan Antonio López Núñez
Universidad de Granada*

**MARTÍNEZ USARRALDE, M.J.
(2011)**

Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación.

Patronat Sud-Nord, Solidaritat i Cultura-F.G.U.V.

Publicacions de la Universitat de València, 273 pp.

El libro que presentamos surge de la academia pero no pretende ser un libro al uso. Es un mosaico de experiencias y reflexiones en base a sentir y pensar en el sur, «desde allí o desde aquí», pretende unir la razón y la emoción, la razón y el corazón como dice Eduardo Galeano. Diecinueve personas dedicadas a la educación social y a la pedagogía desde diferentes ámbitos de acción han participado en su creación, «diecinueve sentipensantes» han contribuido en la elaboración del libro con un mismo hilo conductor en la cooperación al desarrollo en la educación.

El libro expone una reflexión en torno a la idea de cooperación, qué co-

operación y para qué, desde las experiencias vividas, un cuestionamiento desde sentir y pensar la cooperación a nivel macro desde la política y el mismo planteamiento a nivel micro desde lo individual, lo personal... pensando en la cooperación como forma de vida.

La obra que reseñamos está dividida en un prólogo y cuatro capítulos con un mismo hilo conductor, la cooperación, que es punto de partida y de reflexión desde los cuestionamientos descritos anteriormente.

El prólogo está escrito por Federico Mayor Zaragoza. Con palabras rotundas nos habla de la importancia de la cooperación en la época actual y nuestro papel en ese proceso de cambio y transformación.

El capítulo uno escrito por María Jesús Martínez Usarralde, de la Universitat de València, relata su proceso educativo como profesora de la asignatura Cooperación para el Desarrollo (vinculada con la educación), sus cuestionamientos en torno a qué es y qué sentido tiene la cooperación, la idea de cooperación comprometida (desde el ideal político) y por último la cooperación como estilo de vida (personal).

El capítulo dos es un puzzle de pequeñas reflexiones, relatos de expresiones y pensamientos «desde aquí»: en total trece personas han aportado con sus escritos al conjunto del capítulo. Podremos encontrar desde la presentación del programa de prácticas internacionales que tiene la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universitat de València) escrito por María Jesús Perales Montolío, hasta las reflexiones de los-as estudiantes que han participado en el programa y nos relatan sus experiencias vividas y sentidas, para terminar con la aportación de Ximo García Roca sobre la ética del cooperante.

El capítulo tres está configurado con el trabajo de seis personas que han escrito sobre sus vivencias «en el sur». Nos expresan cómo lo han vivido, sentido y pensado, con el corazón y la razón, seis sentipensantes que nos trasladan a diferentes partes del mundo.

El último capítulo del libro está dedicado a reflexiones desde la experiencia, ha sido escrito por otros dos profesores de la Univesitat de València, Amparo Martínez Sanchez y Joan María Senent Sánchez. La primera nos habla de las vivencias de codesarrollo, cuatro historias de vida, y Joan María nos relata los diferentes destinos del programa, su proceso de integración en el programa y, con un tono más personal y aventurero, presenta la experiencia vivida en una visita a uno de los programas en América latina, el de Salta, en Argentina.

Es un libro que cautiva desde sus primeras líneas, potencia la reflexión y cuestionamiento en torno a la idea de cooperación que nos ayudará a seguir evolucionando. Es una obra enriquecedora que nos ayudará a «sentipensar» el sur desde aquí o desde allí, nos hará volar y trasladarnos a diferentes situaciones vividas por cada una de las personas que participan en el libro. Ofrece referencias de análisis desde la experiencia para quienes la cooperación y el sur puedan ser una opción, personal y profesional, pudiendo encontrar desde presentaciones más o menos descriptivas de la experiencia vivida, con ideas para otras intervenciones, hasta valoraciones muy personales, construidas desde el «cómo se ha vivido» la experiencia y su análisis.

Es una obra que nos hace caminar hacia la utopía, soñar que otro mundo es posible, que entre todos y todas podremos conseguirlo, y tenemos por tanto, una responsabilidad en ello.

Sonia Ortega Gaité
Universidad de Valladolid

SONNENFELD, A. (2011)

Liderazgo Ético. La sabiduría de decidir bien.

Madrid: Ed. Encuentro, 236 pp.

Tengo que reconocer que he sido siempre algo alérgico a la palabra líder y más ahora que por lo visto todo el mundo tiene que serlo. Lo primero que pienso del liderazgo es que algunos tendrán que ser los liderados, pues si todos se empeñan en ser el que conduce, aquello se convierte en un desconcierto. Y quien se empeña en esta vida en ser el líder de todo, el más brillante, el ser imprescindible, pues acabará su vida en estrepitoso fracaso. Y esos libros «para ser líder», «para un liderazgo más eficaz» te hacen pensar: ¿y no habrá quien quiera ser persona normal, quien quiera llegar al banquete y no sentarse en el primer puesto?

Pues bien, gracias a la obra de Sonnenfeld *Liderazgo ético* me he reconciliado con esta palabra y concepto de líder. Quién me hubiera dicho a mí, antes de que cayese este libro en mis manos, que me vería luego resumiéndolo, sacando fichas, aconsejándolo a otros, y, sobre todo, sintiendo no haberlo leído antes, no haberlo leído cuando fue mi deber haber sido líder y no lo fui porque ni siquiera caí en la cuenta de ello ¡qué bien me hubiera venido que alguien me hubiera dicho antes ciertas cosas que ahora he leído! Porque la obra de Sonnenfeld es del tipo de libros que, como la España invertebrada de Ortega y Gasset, todo joven debiera leer en el momento en que salta a la vida.

Y es que el cambio de percepción de este concepto arranca ya del título mismo del ensayo: «Liderazgo ético». Los ejemplos de líder que el autor propone son, sí, gente como Luther King que arrastró a las masas hasta el mismo Capitolio para poner fin a la desigualdad de derechos civiles en los Estados Unidos. Pero también se propone como ejemplo de liderazgo a la Madre Teresa

de Calcuta, y, aún más sorprendente, a la propia madre del lector. Y, si te paras a pensarlo, es verdad: ¿quién me ha arrastrado a mí, más poderosamente que mi propia madre? Probablemente, nadie. Nadie ha ejercido mayor liderazgo sobre mí. Y es aquí donde aparece, en su correcta acepción, el concepto de liderazgo de Sonnenfeld.

Y en efecto, me encuentro con una obra donde se reflexiona sobre este atractivo concepto de liderazgo. Y su primera consideración es que si mi madre ha sido de verdad líder para mí, es porque de verdad le he importado. O sea que seremos líderes para otros, si de verdad nos importan. »No es buscando la autorrealización como se llega a la vida lograda» (por sólo decir esto, se le echaría encima toda la generación de los setenta, con todo aquel parloteo de la necesidad de «realizarse». Pero precisamente por esto el libro ya me interesa). O se pregunta también por la motivación de Teresa de Calcuta —quien tantas explicaciones ha evitado a los apologetas del cristianismo, con sólo practicarlo. «En esto conocerán que sois mis discípulos». Y así llega, de modo sorprendente, al motor mismo del liderazgo: «el verdadero motor del líder es el amor»

¿Quiere decir esto que deba cerrar el libro, al llegar aquí, aquél que lo había comprado como manual para llegar a ser el líder de una gran empresa, aquél que se ha propuesto poner su propia empresa al nivel más alto? No, en modo alguno. Al revés. Que lo lea. Este es el libro que de verdad le va a enseñar a conseguir todo eso que se propone, pero precisamente al ponerlo al nivel más alto, al ponerlo en su verdadero fundamento, empezando por enseñarle el modo correcto de querer lo que quiere.

Esto aparece en su concepto mismo de profesional, que no es para Sonnenfeld quien quiere ganar dinero, sino quien quiere hacer algo, y con ello ganar dinero. Sutil distinción, parece, pero en realidad no tan sutil. Supongamos

que están dos hombres picando piedra juntos y les pregunto separadamente qué hacen, y uno me responde «ganarme el jornal» y el otro: «hago una catedral» ¿Hacen de verdad lo mismo? No. El primero se gana realmente el jornal, y el segundo hace realmente una catedral. El libro de Sonnenfeld es para quien no se propone en la vida ganarse un jornal, sino construir una catedral. Para quien comprende que él solo no puede construirla, pero puede hacerlo si logra hacer ver a otros —pero ha de ser verdad— que todos tenemos necesidad de esa catedral. Y digo entre guiones «ha de ser verdad» porque ahí está el aspecto ético, según Sonnenfeld. «El buen vendedor no es quien da al cliente lo que pide, sino quien le da lo que de verdad le interesa» Y es que, para el autor, en oposición a las concepciones reduccionistas del liderazgo, no hay empresa si no es empresa ética. Ni hay empresa ética, si no hay directivos que sean personalmente éticos.

En efecto, el hombre egocéntrico no puede ser un buen directivo porque no tiene el corazón preparado para ver en su trabajo su razón de servicio, sino ese tipo de razones que «precipitan el corazón en el abismo de lo banal, de lo mezquino, y lo pueril, empobreciéndole como ser humano». Por eso —y aquí emerge el Profesor Sonnenfeld médico— «hay mucha salud mental en liberarse del propio yo».

Pero ¿cómo llegar a construir en uno mismo ese hombre ético, ese hombre que arrastrará a los demás hacia la empresa ética? Puestas las cosas así, la cosa ya interesa. Y Sonnenfeld nos ofrece como contestación este delicioso opúsculo, entrelazado de consideraciones tomadas no precisamente de teólogos y moralistas, como cabría esperar de un sacerdote, sino de literatos y pensadores del mundo griego —Homero, Sófocles, Sócrates, Aristóteles— y del mundo alemán —Goethe, Max Scheler, Max Weber, Frankl, Pieper, Spaemann—. La explicación de la presencia de lo alemán

está no sólo en su apellido, sino en que se trata de charlas impartidas por él en la universidad Humboldt de Berlín. Y la explicación de su continuo recurso a la paideia griega está en que buena parte del público que primero escuchó estas charlas no eran católicos, y muchos ni siquiera creyentes, por lo que Sonnenfeld hubo de recurrir para ser escuchado

(y qué bien nos viene eso ahora) a aquel mundo griego de hombres íntegros y coherentes como Sócrates —su gran ejemplo de líder— como propedéutica que lo mejor de ese mundo fue hacia el cristianismo.

Ignacio Sols Lucía
Universidad Complutense de Madrid

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 este 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/os 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 bastará 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 entrecorridas 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* cotejando con el original.
14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a: 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 91.398.69.11/87.69/72.16

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

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

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL *EDUCACIÓN XXI*

1. The Journal *Educación XXI* stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions: a) To refer expressly to the field of education or educational science. b) To be an original paper not published previously. c) To have a scientific foundation and internal cohesion. d) To be significant to the field of education.
This Journal appears twice per year.
2. Articles will be unpublished, not admitting those who have been published in whole or in part, or those who are in press or have been submitted to another journal for evaluation. Articles (original and one copy) should be sent by email in Word format. The copy should be eliminated all data that could identify the author is.
3. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at: <http://www.uned.es/educacionXXI/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
4. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
5. All contributions will have an extension between 5.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. They will be send in word format, font 12, 1, 5 interlineal and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
6. Structure of articles. Articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s address
7. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year, separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
8. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
9. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*. Place of publication: Editorial, pages of chapter or article within book.
10. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor. Available in: URL specification [date of consultation].
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification [date of consultation].
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPG format and will be sent together with their correspondent 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 XXI* ckecking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to: E-mail: educacionxx1@edu.uned.es

Mail: Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- C/ Juan del Rosal, 14 - 28040 - MADRID (Spain)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69.72.16.

The Journal *Educación XXI* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación XXI*