



E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 7
2010

Editor

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR. Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Universidad de Vigo
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra
España

Editor Asociado

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN. Universidad de Vigo

Comité Editorial

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO. Universidad de Vigo

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA.

Universidad de Vigo

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES. Universidad de Vigo

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU. Universidad

Autónoma de Barcelona

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA. Universidade de

Minho, Portugal

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL. Universidad de

Vigo

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES.

Universidad de Santiago

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ. Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA. Universidad de

Santiago

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA. Universidad de

Vigo

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES.

Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA. Universidade de Lisboa,

Portugal

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO. Universidad de

Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH. Universidad

de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ. Universidad

de Vigo

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT. Universidad

Autónoma de Madrid

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH. Universidad

Autónoma de Barcelona

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ. Universidad

de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO. Universidad

Complutense de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN. Universidad de
Granada.

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA. U.N.E.D.

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA.

Universidad de Santiago

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO. Universidad de

Murcia

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE. Universidad de Vigo

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE. Universidade de

Porto, Portugal

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS.

Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ. Universidad de Vigo

Dra. María Dolores SEIJO MARTÍNEZ. Univesidad de

Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL. University of Illinois,

U.S.A.

Dr. D. Jair SINDRA. Universidade Federal do Triângulo

Mineiro (UTM), Brasil

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO. Universidad de Vigo

Dra. D^a Waneen SPIRDUSO. The University of Texas at

Austin, U.S.A.

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR.

Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL. Universidad de

Valencia

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ. Universidad

de Santiago

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ. Universidad de

Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA. Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS.

Universidad de Santiago

Dra. M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ. Universidad de

Jaén

Webmaster: Dr. D. Uxio PÉREZ RODRÍGUEZ. Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200

SUMARIO

ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 7, Marzo de 2010
ISSN: 1697-5200



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

TOURINÁN LÓPEZ, J. M.: *Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural*..... 7

PÉREZ RODRÍGUEZ, U., ÁLVAREZ LIRES, M. y LILLO BEVIÁ, J.: *Fray Martín Sarmiento y la educación científica. II. La enseñanza de las Matemáticas y la Astronomía* 37

DOMÍNGUEZ ALONSO, J. y LÓPEZ CASTEDO, A.: *Funcionamiento de la atención a la diversidad en la Enseñanza Primaria según la percepción de los orientadores* 50

PINO JUSTE, M. R., CRESPO COMESAÑA, J. y PORTELA CARREIRO, J.: *Descripción de los elementos espaciales en residencias de ancianos. Estudio en el noroeste de España* ... 61

VERA LACÁRCEL, J. A.: *Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de educación física* 72

AZNAR CUADRADO, V. y SOTO CARBALLO, J.: *Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital* 83

ALARCÓN LÓPEZ, F., CÁRDENAS VÉLEZ, D., MIRANDA LEÓN, M. T., UREÑA ORTÍN, N. y PIÑAR LÓPEZ, M. I.: *La metodología de enseñanza en los deportes de equipo*. 91

BERMÚDEZ MONTES, M. T.: *As poutas da censura franquista sobre a literatura galega. O caso da “nova narrativa”* 104

FARIÑA, F., GARCÍA, P. y VILARIÑO, M.: *Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores*..... 113

NOTAS

MARTÍNEZ LEMOS, R. I.: *ALFA 247®: un modelo de aprendizaje diferenciado para la enseñanza del Nordic Walking* 123

GONZÁLEZ GÓMEZ, A.: *Sobre la evaluación del profesorado universitario. Una réplica a Muñiz y Fonseca-Pedrero* 131

Revista de Investigación en
Educación

Nº 7, Marzo de 2010
ISSN: 1697-5200

RECENSIONES

ACUÑA TRABAZO, A.: *David Durán Arufe (2009): palabras xordas para oídos necios. Cinco estudos para dous recitadores. Santa Comba (A Coruña), tresctres (varilongo/poesía). Isbn: 978-84-92727-01-8. 63 paxs.....* 141

RESEÑAS

PÉREZ RODRÍGUEZ, U.: *Astronomía, Matemáticas e o seu ensino na obra de Frei Martín Sarmiento (1695-1772). Aplicacións didácticas da historia das ciencias e das técnicas* 145



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte



SUMMARY

ARTICLES

- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.: *Family, school and civil society. Intercultural education agents*..... 7
- PÉREZ RODRÍGUEZ, U., ÁLVAREZ LIRES, M. y LILLO BEVIÁ, J.: *Fray Martín Sarmiento y la educación científica. II. Fray Martín Sarmiento and science education. II. The teaching of Mathematics and Astronomy* 37
- DOMÍNGUEZ ALONSO, J. and LÓPEZ CASTEDO, A.: *Operation of attention to diversity in primary education by the collection of guiding*..... 50
- PINO JUSTE, M. R., CRESPO COMESAÑA, J. and PORTELA CARREIRO, J.: *Description of building elements in care homes: a study in the north-west of Spain*..... 61
- VERA LACÁRCCEL, J. A.: *Dilemmas in the negotiation of curriculum to students from the transfer of responsibility for the evaluation in physical education classroom*..... 72
- AZNAR CUADRADO, V. and SOTO CARBALLO, J.: *Analysis of the contribution of educational blogs to achieving digital competence*..... 83
- ALARCÓN LÓPEZ, F., CÁRDENAS VÉLEZ, D., MIRANDA LEÓN, M. T., UREÑA ORTÍN, N. and PIÑAR LÓPEZ, M. I.: *The methodology of teaching in team sports*..... 91
- BERMÚDEZ MONTES, M. T.: *The wrath of the Francoist censorship on galician literature. The case of the "new narrative"*..... 104
- FARIÑA, F., GARCÍA, P. and VILARIÑO, M.: *Self-concept and attribution processes: study of the effects of protection/risk compared with antisocial and criminal behavior in criminal recidivism and the stretch of criminal liability of minors*..... 113

Revista de Investigación en
Educación

Nº 7, March 2010
ISSN: 1697-5200

NOTES

- MARTÍNEZ LEMOS, R. I.: *ALFA 247 ®: a differentiated teaching model for teaching Nordic Walking*..... 123
- GONZÁLEZ GÓMEZ, A.: *On the evaluation of teachers college. A reply to Muñiz and Fonseca-Pedrero*..... 131

BOOK REVIEWS

- ACUÑA TRABAZO, A.: *David Durán Arufe (2009): palabras xordas para oídos necios. Cinco estudos para dous recitadores. Santa Comba (A Coruña), tresctres (varilongo/poesía). Isbn: 978-84-92727-01-8. 63 paxs*..... 141

THESIS

- PÉREZ RODRIGUEZ, U.: *Astronomy, mathematics and its teaching in the work of Fray Martín Sarmiento (1695-1772). Didactic applications of history of science and technology*..... 145



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTÍCULOS

ARTÍCULO ORIGINAL – COLABORACIÓN ESPECIAL

Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural

José Manuel Touriñán López

josemanuel.tourinan@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN: Cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una finalidad o sentido de la educación que conforma la orientación del modelo de intervención educativa. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello.

La educación intercultural es entendida como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, y esta posibilidad de orientación, aunque ha sido enfatizada por las relaciones de migración, no se identifica con ellas, pues un sujeto, en la interacción, puede negar la aceptación y reconocimiento del otro como ser digno e igual sujeto de derechos, en tanto que persona humana en un entorno social, con independencia de su origen.

Desde esta perspectiva, el sentido intercultural de la educación es un problema de educación en valores orientado a la convivencia pacífica y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en debates fundamentalistas de religión y/o identidad, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo.

En este artículo defendemos que la educación interculturales un problema de responsabilidad de formación compartida y derivada de educación en valores que exige cualificar y especificar la convivencia.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, convivencia pacífica ciudadana, desarrollo cívico, educación en valores, agentes de la educación.

Family, school and civil society. Intercultural Education Agents

ABSTRACT: When we talk about intercultural education, we are thinking of an aim or sense of education that shapes the orientation of the model of educational intervention. The cross-cultural challenge is to think of the individual as being able to get in and out of different cultural creations without involving an attack on their dignity and autonomy, and so with the possibility of making "move" between them because their education and his own being, multifaceted, endow him authority to do so.

Intercultural education is understood to use and build on the experience axiological identity and difference, to build and recognize yourself joint the other in a culturally diverse environment interaction, and this possibility of orientation, although it has been emphasized by the relations migration, does not identify with them, because a subject-person, in the interaction, can deny the acceptance and recognition of “the other” as

worthy, dignified being, and equal owner-subject of rights, as human being in a social environment, regardless of their origin.

From this perspective, the meaning of intercultural education is an issue of values education aimed at peaceful coexistence and education is increasingly effective instrument of transformation and adaptation of man as a world citizen, but localized, which is able to resolve actual conflicts without turning them into fundamentalist religious and/or identity debates, which are the most radically opposed to interculturalism. In this article we argue that intercultural education is a question of shared responsibility of formation and so a derived responsibility of education in values that requires to qualify and specify the coexistence.

KEYWORDS: Intercultural education (cross-cultural education), citizen peaceful coexistence, civic development, education in values, agents of education.

Fecha de recepción 18/03/2010 · Fecha de aceptación 22/03/2010

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Sur

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN: LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ES UN PROBLEMA DE TODOS

Vivimos en sociedad y en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia. Nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que, en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos como derechos constitucionales es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia.

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático.

En este contexto, la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia personal de participación y de aportación al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas, exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia dentro y fuera de los marcos legales territorializados (Touriñán, 2007).

Se asume como principio que esto exige una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas. La encrucijada de desarrollo para el hombre implica su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda conjugar en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal.

Desde esta perspectiva, se refuerza el sentido de la sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado a lograr la convivencia en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz del desarrollo cívico, es decir, de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Touriñán, 2008 a).

La propuesta aquí formulada se centra en destacar la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación (incluido el Estado) y como una responsabilidad derivada de educación en valores respecto del marco legal territorializado, en el cual el entorno social y personal en el que interaccionamos es culturalmente diverso. Ahora bien, mantener esta propuesta exige entender que:

- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo.
- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado.

- La familia nos educa.
- La sociedad civil es agente moral.
- La escuela tiene un lugar propio en la educación.
- La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores.

2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA NO SIGNIFICAN EXACTAMENTE LO MISMO

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos últimos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así: “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” – agente educando– efectúe las conductas “Y” – explicitadas en la intervención pedagógica de “A”– y alcance el objetivo “Z” –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo–) (Touriñán, 1997).

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente. No

todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que éste va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando (Touriñán, 1991, 2005a).

El educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso. Como dice Pinillos:

“La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación” (Pinillos, 1978, 29)

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. Y en este caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los

educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Tourinán, 1981).

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Tourinán, 1995).

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya apuntado, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas.

No se trata de abordar aquí el problema de qué conocimiento de la educación se necesita en la intervención pedagógica; ello requiere un espacio específico, pero es obvio que, según el tipo de problemas que estemos planteando, unas veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); y también necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (Tourinán, 1987a).

De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, según el modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención –en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de

teoría práctica y en otros de tecnología específica– (Tourinán y Rodríguez, 1993; Tourinán, 2008c).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, puede decirse que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Y si esto es así, se sigue que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Tourinán y Sáez, 2006).

El postulado básico es que del conocimiento de la educación que se tenga dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz y eficiente en la función pedagógica, porque (Tourinán, 1987b):

- La preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.
- Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios la Pedagogía –la educación– no implica necesariamente una estimación equivalente para el conocimiento pedagógico, pues su capacidad de resolución de problemas no despierta la misma credibilidad y confianza que la educación.

- Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este artículo, el conocimiento que se obtiene cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Tourrián, 1998 y 2005b):

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

3. LA EDUCACIÓN ES UNA TAREA CON CARÁCTER Y SENTIDO INHERENTE A SU SIGNIFICADO

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática y audiovisual-virtual. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión y las dimensiones generales de intervención posibilitan la diferenciación de ámbitos de educación. Cada área de experiencia puede

requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las tres dimensiones generales.

La educación se perfila cada vez más como proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno social, cultural y personal diverso (Tourrián, 2005a, 2006b).

En este contexto la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada, en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la Intervención Pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum.

El currículum escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural,

transcendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en nuestra educación es acorde con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial (Ortega, 2005; Pérez Juste, 2005; Touriñán, 2005b y 2006a). La *educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. La *educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. La *educación patrimonial* quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso patrimonial de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal y construya con ella su proyecto de vida y su formación (Touriñán, 2006b).

De las reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la educación adquiere, además de sentido personal e integral, *carácter patrimonial*, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio.

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Nosotros reclamamos para “patrimonial” un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para

poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Touriñán, 2006b).

Si estas reflexiones son correctas, se puede concluir, respecto del sentido axiológico de la educación en valores, que la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Delors, 1996; Hallak, 2003; Ortega, 2004b; Touriñán, 2008b; Morín, 2000; Savater, 2000; Ibáñez-Martín, 1975; Vázquez Gómez, 2001):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse –hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente– se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea

posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Tourinán, 1977a; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a, 1972b; Marín Ibáñez, 1976, 1983; Gervilla, 2000).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Castillejo, 1994; Tourinán, 1989; Puig Rovira, 2003).

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Tourinán, 2005c, Castillejo, 1994).

Puede decirse, por tanto, que el sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial, porque de lo que se trata en educación en valores es de aprender a construir y a utilizar la experiencia axiológica para desarrollar nuestro proyecto personal de vida y formación.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida.

La relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos nos pone en la vía de resaltar el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el sentido de la educación y que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica, cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir y realizar el valor en relación con el otro.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde estrategias de encuentro. Esto es así, porque la tensión entre la

defensa de la propia identidad, la comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas con sentido axiológico (Tourinán, 2003; Ortega, 2004a).

La justificación de la educación, en cada caso de intervención exige apelar a la naturaleza de la educación o *carácter de la educación* que está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento socio-histórico específico, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*, que en nuestros días es intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo), general y profesional-vocacional, un sentido que se sustenta en raíces pedagógicas y se aplica desde estratos de pensamiento, de diversos ámbitos y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, y así sucesivamente, si bien no se confunde, ni se identifica con ellos necesariamente, porque el sentido de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad. Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado* (Tourinán, 2008b).

Parece razonable, por tanto, afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?). Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta – por el tipo de discurso que lo justifica – cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). En el primer caso, hablamos de una finalidad extrínseca y en el segundo caso hablamos de una meta pedagógica que nace derivada del conocimiento de la educación que establece qué fines están lógicamente implicados en la tarea educativa. Pero en ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de

finalidades, apelando al carácter y al sentido propios del significado de la educación.

Todo ámbito de educación, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación de ese ámbito a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde el ámbito específico a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación se configura como un *ámbito general* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación en cada ámbito por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que en cada ámbito de educación se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otro ámbito de intervención.

4. LA FAMILIA NOS EDUCA

Se sigue de lo expuesto en el epígrafe anterior que el conocimiento especializado es condición necesaria en la función pedagógica, pero también se sigue que hay educación en la que no intervienen especialistas. Es innegable que los padres educan y que, además, en determinadas ocasiones, los padres son al mismo tiempo padres y profesionales de la educación. Es innegable, por otra parte, que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, como dicen algunos, educación espontánea. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario para la función pedagógica, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica (Tourriñán, 1996).

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial –que ha visto, o que han utilizado con él–, se consigue un

cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

Cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Tourriñán, 2001).

La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental. Las paidocenosis son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación (García Hoz, 1970, 245). En términos de esquema conceptual, la educación familiar permite distinguir elementos personales, materiales y formales (las relaciones) y actúa fundamentalmente sobre diversos aspectos cualitativos de la propia vida y educación, que configuran las áreas específicas de la educación familiar (el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa y la adaptación y orientación de la forma de vida personal) (Aznar, 1998; Pérez Serrano, 1998; Fuenmayor, 1998; Ortega y Minguez, 2003; Perez Alonso, 2007a).

En el ambiente familiar se encuentran los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y social. Las relaciones objetales, el lenguaje, las nociones primeras y básicas de número y espacio, las normas de conducta social de cooperación o de agresividad, de dominio o de sumisión, de relación o

de segregación, de generosidad o de egoísmo, son consecuencia de los principios operantes en la vida cotidiana familiar, aunque también, en buena medida, pueden ser objeto sistemático de enseñanza.

A través de la educación familiar, se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo; son vivencias y adquisiciones a las que se llega, más que por medio de la enseñanza, por su vivencia constante dentro del ambiente familiar adecuado. En todo caso, la acción educativa de la familia no se reduce simplemente a la vivencia diaria, sino que también se identifica con la relación, voluntariamente educativa, de los padres y los hijos, con objeto de crear y mantener un adecuado ambiente familiar que ayuda a construir la realidad y al desarrollo personal.

Resulta de especial interés enfatizar que, en el ámbito de la educación familiar, la *imputabilidad* absoluta de las acciones y la *responsabilidad compartida* de las consecuencias establecen un carácter peculiar distintivo respecto de lo que es propio de la sociedad competitiva. En la vida familiar cualquier hecho puede ser imputado normalmente a quien lo ha ejecutado, pero también es verdad que la familia (padres y hermanos), en la mayor parte de las ocasiones, no tiene ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada miembro su acción, sin tener interés en que sufra individualmente las consecuencias de ella; el perdón, el sentimiento, la afectividad y la empatía forman parte del normal modo de crecimiento y maduración en el ámbito familiar.

La *relación directa* es el típico modo de influencia familiar. En el ambiente familiar se encuentran los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y social. Las relaciones objetales, el lenguaje, las nociones primeras y básicas de número y espacio, las normas de conducta social de cooperación o de agresividad, de dominio o de sumisión, de relación o de segregación, de generosidad o de egoísmo, son consecuencia de los principios operantes en la vida cotidiana familiar, aunque también, en buena medida, pueden ser objeto sistemático de enseñanza (Sarramona, 1998).

Como paidocenos, a través de la educación familiar, se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo; son

vivencias y adquisiciones a las que se llega, más que por medio de la enseñanza, por su vivencia constante dentro del ambiente familiar adecuado. En todo caso, la acción educativa de la familia no se reduce simplemente a la vivencia diaria, sino que también se identifica con la relación, voluntariamente educativa, de los padres y los hijos con objeto de crear y mantener un adecuado ambiente familiar.

Nada más trivial a primera vista, pero acaso nada más profundo, que afirmar que el hombre nace, crece, se hace en y con la familia; entra en la sociedad a través del subgrupo cultural, económico e ideológico de la familia. Carecer de condiciones familiares no es para el ser humano algo así como encontrarse desheredado de los bienes adicionales de la fortuna, sino de manera radical, encontrarse privado de la urdimbre constitutiva de su ser. Desde el punto de vista positivo, la familia, con su herencia biológica y su ambiente íntimo, forma el ser del niño que se hará adulto. Precisamente por eso, frivolizar sobre el sentido de la familia como unidad social en sus posibles manifestaciones culturales es ignorar las leyes básicas de la existencia humana en la historia de la convivencia de los hombres.

Es de justicia en este apartado recuperar las palabras de Rof Carballo en el libro “La familia, diálogo recuperable”, cuyo pensamiento central me atrevería a resumir del siguiente modo:

“Las tensiones de la vida moderna son mala preparación para el diálogo materno y la vida laboral de la mujer no ha sido hasta ahora suficientemente protegida en lo que al diálogo más importante para el hombre concierne, por falta de sensibilidad para estas cuestiones en los gobernantes y legisladores. Y ¿por qué no decirlo también?, por una colosal y hasta criminosa ignorancia en los que sobre estas cuestiones les asesoran. (...) El mal ha de ser atajado en su raíz. Uno de los elementos imprescindibles es afrontar con denuedo los estudios sobre estos temas, las investigaciones y las divulgaciones. (...) La disminución de la tutela diatrófica, el raquitismo de la ternura, la asfixia del diálogo constitutivo lanzará al mundo, en proporción creciente, millones de seres en apariencia inteligentes, cultivados, diestros en admirables raciocinios. Pero profundamente tarados en su núcleo espiritual, pre-esquizofrénicos o pre-psicóticos, delincuentes potenciales o neuróticos graves, o liminares, como se dice ahora” (Rof Carballo, 1976, 397).

Estas palabras del profesor Rof Carballo, dichas hace más de 30 años, tienen el valor de la predicción y la autoridad del experto que anticipaba como consecuencia de la merma del interés por la

educación familiar la aparición de perjuicios sociales muy graves que han sido estudiados desde el punto de vista jurídico, laboral, psicológico y socioeconómico por muy diversas personas en las tres últimas décadas.

En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo y hay un diálogo recuperable en la vida de familia que requiere nuevas respuestas y nuevas formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas de educación familiar, porque la urgencia e importancia de su influencia condiciona nuestra vida futura.

La educación es factor de desarrollo social y la familia es factor de desarrollo educativo; ahora bien, la modernización social ha promovido modificaciones en cuanto a las características básicas de la socialización primaria que tiene lugar en la familia. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de las separaciones y del número de hijos que viven solos o con uno de sus padres, la diversidad de configuración de la estructura familiar, etcétera. Aún cuando no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, resulta interesante mostrar el caso extremo de Estados Unidos, donde, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre o padre durante su niñez, y un número creciente de niños y niñas experimentarán la ruptura familiar dos o tres veces durante ese periodo (SITE, 2004; Benso y Pereira, 2007).

Con la modernización social se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones como las guarderías, los clubs sociales o por la exposición a los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes; pero lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de realizar la acción educativa familiar que consiste en insistir en y con los mismos estímulos y normas reiteradamente (Meil, 2006).

En nuestros días, se ha modificado radicalmente el sentido de la socialización familiar tradicional puesto que actualmente todos –sepan o no leer– tienen acceso a la información a través de los medios que no discriminan momentos ni secuencias en la difusión de la información. Los niños llegan a la

escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar tradicional. En un sentido profundo se ha producido una nueva disociación entre la familia y la escuela, porque al modificarse el sentido básico de la socialización primaria los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado, bien por la debilidad de los marcos de referencia (falta de tiempo y capacidad para generar modelos en la vida familiar), bien por marcos de referencia que difieren de los de la escuela (Elzo, 2003; González, 2006; Pérez Alonso, 2007b; Torío, Peña y Rodríguez, 2008)).

En nuestros días, a la escuela se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico (Consejo Escolar del Estado, 2001)

5. LA SOCIEDAD CIVIL ES AGENTE MORAL

La sociedad civil es agente moral, porque la Sociedad Civil actual tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la vida ciudadana. El término "sociedad civil" ha sido objeto de muy diversos estudios y es mi opinión que su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica (Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1996, 1997). Hoy hablamos de "sociedad civil socialista" y de "sociedad civil liberal", con la misma convicción que hablamos de "sociedad civil internacionalista". Ahora bien, en el contexto de la mundialización, tiene sentido hablar de "sociedad civil global", "sociedad civil transnacional" y "sociedad civil mundializada". Conviene insistir en que el significado de "sociedad civil" es un asunto complejo ya que tal expresión no se refiere sólo a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos en cuanto tienen intereses y actividades complementarias o contrapuestas a las de las instituciones del Estado.

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Nos parece muy sugerente la tesis que la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado (Walzer, 1993; Guiddens, 1999; Barber, 2000). La sociedad civil, así

entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

Tal concepción tiene el atractivo de reivindicar para la sociedad civil un lugar de encuentro para la acción social entre y fuera de dos sectores muy poderosos, el Estado y los mercados que, con frecuencia, dejan indefensos a los ciudadanos. Cuando el gobierno se apropia de “lo público” en exclusividad, el auténtico público, el “tu” y el “yo”, deja de pensar de sí mismo como un “nosotros”, y los políticos y los burócratas se consideran los únicos representantes de los intereses generales. Los mercados controlan con mano de hierro la vida de las gentes y de las instituciones sociales buscando el beneficio y la rentabilidad económica de los grandes emporios financieros y empresariales, a veces con el empobrecimiento de sectores de población y de países enteros (Tourinán, 2003 y 2009).

La concepción de sociedad civil, que defendemos, reclama el carácter público de su ámbito puesto que, aunque sus instituciones o asociaciones se constituyen por la libre decisión de sus miembros y sus actividades se realizan de forma voluntaria como grupos asociados libres, esas asociaciones se diferencian del sector privado en la búsqueda de un bien común; sus actividades son voluntarias y, sin embargo, no están privatizadas.

No creemos que haya que confundir lo público con lo estatal (Arendt, 1974). La sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo; en ese sentido, su ámbito de actuación es público. También las instituciones de la sociedad civil asumen compromisos de actuación social cuando el gobierno no lo hace o no puede hacerlo o se puede hacer mejor desde tales asociaciones. Las instituciones de la sociedad civil pretenden, como objetivo fundamental, el fomento del autogobierno de los ciudadanos. Por ello, lo que tendrían que hacer los gobiernos, que quieran mantener sociedades vigorosas, es limitar y descentralizar su poder promoviendo una sociedad civil activa.

Sin embargo, la sociedad civil no debe sustituir las funciones del gobierno, ni el compromiso o la responsabilidad de cada individuo consigo mismo y con los demás. Respecto al primer asunto, es conveniente distinguir entre la descentralización del poder y la privatización del mismo en manos de una entidad privada. Cuando el gobierno delega o comparte su poder con las instituciones de la sociedad civil potencia la labor de esas instituciones en los escenarios en los que ejercen sus actividades y estimula la responsabilidad de los ciudadanos. Cuando el gobierno abandona sus responsabilidades y privatiza el poder, deposita su confianza en las fuerzas del mercado, que se caracterizan por tener como objetivo la ganancia o interés propio, y abandona la responsabilidad por los intereses públicos. Los gobiernos que descentralizan su poder estimulan la participación de las asociaciones de la sociedad civil, sin abdicar del poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos; los gobiernos que privatizan el poder, en asuntos de bienestar público, con frecuencia abdican de sus responsabilidades políticas y sociales.

La idea que defendemos de sociedad civil es normativa, se refiere a cómo la sociedad civil “debería ser”, si queremos sociedades profundamente democráticas. Tal como la entendemos, la sociedad civil puede establecer los límites sobre el gobierno sin ceder los bienes públicos a la esfera privada y, al mismo tiempo, controlar el deseo de ganancia, a veces inhumano, que circunda a los mercados, sin ahogarse en los vapores de un grande y todopoderoso gobierno.

¿Quiénes conformarían ese espacio intermedio o sociedad civil? Todo tipo de asociaciones constituidas por personas que deliberan en común sobre sus problemas e intereses para también actuar en común tratando de responder a los mismos. Estas asociaciones, para conformar la sociedad civil, tienen que reunir determinadas condiciones: estar abiertas a la incorporación de nuevos miembros que compartan los mismos problemas e inquietudes y que estén dispuestos a colaborar en los fines de la asociación; ser inclusivas y que no nieguen a los ciudadanos la posibilidad de pertenencia por razón de religión, etnia, género o situación económica; y, como tercera condición, deben hacer valer cierto grado de igualdad entre sus miembros.

Para nosotros, sociedad civil y ciudadanía son términos asociados y afines, en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes

están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado, o deberían de estarlo. Precisamente por eso, conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de *construir desarrollo cívico*, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones (Ortega, 2004a; Touriñán, 2002, 2004 y 2008b).

Como decíamos al principio de este trabajo, la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas. Es por eso que la sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos la persona humana son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse, personal y constitucionalmente con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Mínguez, 2001).

Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Touriñán, 1979).

Entendemos que en esta propuesta la Familia, la Escuela, el Estado y la Sociedad Civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la Sociedad Civil puede reforzar a la Familia y a la Escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2004, 2003; Naval, 2002).

Reiteramos, por tanto, que, en nuestros días, el sentido de lo social se ha enriquecido, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en

particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

Como todos sabemos, la educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el cual resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Touriñán, 2006a).

Hoy se denuncia la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los profesores y alumnos, sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

En consecuencia, es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado.

La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Touriñán, 2006a).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto

es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Y se sigue de lo anterior que la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personales al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades. Y esto que acabamos de decir, contribuye a resaltar el papel de la sociedad civil como agente moral.

6. LA ESCUELA TIENE UN LUGAR PROPIO EN LA EDUCACIÓN

El *Informe Faure, Aprender a ser*, publicado a principios de los años setenta, que puede ser considerado como el estudio de las constantes, problemáticas y estrategias que hay que seguir para la educación del futuro, mantiene dos tesis fundamentales. Por un lado, se mantiene que en la educación en ese momento existen tres fenómenos nuevos, históricamente hablando (Faure, 1973, pp. 61-62):

1. La extensión de la educación considerada a escala planetaria tiende a preceder al nivel del desarrollo económico por primera vez en la historia de la humanidad.
2. La educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.
3. La aparición de contradicciones entre los productos de la educación y las necesidades sociales de manera que diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

Por otro lado, ante estos fenómenos, se advierten tendencias comunes frente a las actuales estructuras educativas. Estas tendencias son de cuatro tipos (Faure, 1973, pp. 69-72):

- Tendencias que pretenden reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y

modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas a las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico.

- Tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica. Tal es la preocupación de aquellos que, desde una perspectiva sociologista, mantienen que la educación es una variable dependiente de los cambios sociopolíticos.
- Tendencias que, bajo una perspectiva *pedagoga*, defienden que la educación debe ser un elemento causal en cada sociedad; pero como, en la práctica, es un factor directo de las contradicciones sociales, propugnan una desinstitucionalización de la educación y una desescolarización de la sociedad.
- Tendencias que reconocen que la relación escuela-sociedad no debe ser transitiva, sino recíproca, es decir, de verdadera interacción.

Ante esas posturas divergentes en torno a la posible reforma de la escuela, resulta innegable la dificultad de continuar el desarrollo de la educación por el campo trazado y al ritmo fijado en una época pasada. Empero, a pesar de esa evidencia, la escuela no ha encontrado en ese libro el nuevo camino y el ritmo conveniente.

En 1976 se publica en España *La educación en marcha* (UNESCO, 1976). Esta obra es un trabajo de compilación que, nuevamente bajo el patrocinio de la UNESCO, ofrece la posibilidad de continuar los estudios emprendidos en el informe *Aprender a ser*. Desde el punto de vista de nuestro objetivo, es suficiente decir ahora que en este nuevo trabajo se mantienen dos tesis fundamentales con respecto a la educación:

1. Por una parte, se afirma que el interés dedicado a la educación es mayor que nunca entre partidos, entre generaciones, entre grupos y es objeto de conflictos que han revestido muchas veces la dimensión de verdaderas tempestades políticas e ideológicas. Se ha convertido en uno de los temas preferidos de la crítica social, empírica y científica. En cualquier caso, se insiste en que todas estas formas de contestación –tácita o explícita, pacífica o violenta, reformadora o radical–, merecen en un concepto y otro ser tenidas en consideración al elaborar las políticas y las estrategias educacionales para los años y los decenios futuros (UNESCO, 1976, p. 83).

2. Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas en forma fragmentaria, sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Las reformas deben de ser holísticas y participativas. Esto es así, porque, para saber cómo modificar los fragmentos, es preciso conocer el conjunto del campo. Y asimismo, todo sistema que insista en facilitar servicios educativos a una población pasiva y toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales (UNESCO, 1976, p. 223; Huberman, 1973).

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, seguimos siendo testigos de reformas sobre la escuela como institución que, o son construcciones fragmentarias, o son construcciones que pretenden realizar una política educativa concreta de marcado carácter propagandista, es decir, se trata de estudios que definen y defienden estrategias a seguir para que la escuela cambie de acuerdo con los principios ideológicos de un determinado grupo; de ahí que, como veremos más adelante, propugnen algunos una nueva construcción del sistema educativo.

Desde esa perspectiva, a finales de los setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales (Husén, 1979, p. 47):

1. La educación no puede ser identificada sólo con la escolarización.
2. La educación no ocurre en un vacío socioeconómico.

La correcta comprensión de estas dos tesis es lo que permite afirmar a Husén que la mayor parte de los libros que hablan sobre las crisis de la escuela se centran en la relación escuela-sociedad, y se olvidan de los problemas internos de la escuela (Husén, 1978, p.19 y Husén, 1988, p. 291). Incluso hoy podemos afirmar que la carencia más frecuente en los estudios acerca de la escuela es la reducción del problema que hay que estudiar a la exclusiva consideración de una relación descriptiva. O sea, se considera la escuela como una institución que debe ser estudiada en función de los efectos que produce con independencia de nuestra decisión actual sobre ella, cuando la realidad es que la escuela produce

unos efectos y no otros en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar en política educativa y en la intervención directa en el aula la conveniencia de ese efecto frente a otros. Y, por consiguiente, se hace imprescindible, además, un estudio crítico, normativo, de las razones que cada grupo da para defender su postura, buscado como exigencia empírica de verificación el grado de adecuación entre el efecto que queremos producir con la escuela defendida y el resultado pedagógico que se produce en el educando con esa forma de actuación escolar propuesta. Algo que la investigación actual reconoce como investigación del valor añadido de la escuela (Varios, 2009; Connor y otros, 2009; Gadsden, Davis y Artiles, 2009).

La cuestión fundamental no es primariamente si la sociedad produce estudiantes con una competencia formal justificativa del dinero gastado en las escuelas, sino si el dinero ha sido gastado de un modo tal que promueve el alcance de los objetivos educativos fundamentales. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas. Dicho esto, cabe formular la siguiente propuesta:

“La escuela será pública y, o, privada, según el caso, por principio de libertad de enseñanza, por derechos reconocidos en la legislación, y por libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar” (Tourinán, 1999, p.15).

Damos por supuesto que todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa, la desconcentración de funciones apoyada en el principio de participación y gestión democrática y una cierta apertura hacia la desinstitucionalización de la educación propiciada por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

El significado del concepto de cambio parece indicar siempre que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque la tarea fundamental de toda educación, de la educación sin adjetivos, es la formación integral de la persona (Pérez Juste, 2005, p. 391).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico de la escuela que nos obliga a pensar en términos de estrategias de convergencia para la educación respecto del sentido y función de la escuela. Lo que permanece es la tarea de educar. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo. Esto es así porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno social, cultural y personal diverso. Pero también es así porque la educación es un elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para lograr personas autónomas capaces de ejercer, defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en la tarea y en el resultado de la acción escolar. Las circunstancias actuales no son las de los dos siglos pasados en los que se construyó la escuela "actual". La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el

imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido definido (Tourrián, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela, estado y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los procesos no formales e informales de intervención educativa, junto con los formales.

Las preguntas permanentes sobre el futuro de la escuela en relación con la educación se encuadran en cuestiones relativas a (Tourrián, 2008d):

- Cómo diferenciar los propósitos educativos de la escuela de los propios de la familia y otras organizaciones.
- Cuál es la edad oportuna para una selección en los niveles escolares.

- Cómo distribuir las fuentes de financiación entre los diversos niveles.
 - Cómo preparar el sistema educativo para una autoevaluación y autorrenovación.
 - Cómo reformar gobierno y administración del sistema educativo en orden a mejorar la adquisición de metas genuinamente educativas.
 - Cómo puede ser mantenido un pluralismo en educación que ofrezca reales opciones a los padres.
 - Hacia dónde orientamos preferentemente la investigación en educación en el ámbito de los valores.
 - Cuáles son las prioridades en la escuela desde el punto de vista del sentido axiológico.
 - Qué responsabilidad tienen los profesionales de la educación en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista.
 - Cómo distinguir lo permanente y lo cambiante en la educación.
 - Qué valores pueden fundamentar la educación y la convivencia en la escuela en las sociedades occidentales abiertas, democráticas y pluralistas.
 - ¿Más educación para más personas quiere decir la misma para todos y al mismo nivel?
 - ¿Organizar democráticamente quiere decir que todos somos iguales y no hay líderes y todos tenemos la misma competencia?
 - ¿Transmitir ideales democráticos quiere decir que lo haremos a cualquier precio?
 - ¿Formar el sentido de lo social es compatible con el respeto a la diversidad? ¿Es problema de una asignatura, una responsabilidad compartida o una competencia general de la educación?
 - Qué valores deben fundamentar una educación para la diversidad y la identidad.
 - Qué modelos de formación para la convivencia y el respeto al otro en la escuela.
 - ¿Qué sentido educativo y pedagógico tiene la experiencia virtual?
 - ¿Qué problemas nuevos implica la integración de la relación sociedad de la información-escuela-sociedad del conocimiento?
 - ¿Qué problemas son emergentes en la educación en relación con la escuela.
- En fin, ¿qué hace estar a la escuela a la altura de los tiempos?
- Las respuestas cambiantes son susceptibles de ser agrupadas, sin caer en estereotipos, en posturas a las que apuntan las tendencias:
1. Desde una postura más conservadora las soluciones a estas cuestiones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la excelencia y el esfuerzo porque se advierte:
 - Un deterioro del trabajo intelectual, a causa de un excesivo énfasis en objetivos afectivos y en el desarrollo social.
 - Una falta de atención a los superdotados como consecuencia de la aceptación de un dogmático igualitarismo.
 2. Desde una postura neorrousseauiana, proclive la desescolarización y en el mejor de los casos a la desinstitucionalización, las soluciones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la convicción de que la escuela es:
 - Un instrumento opresivo y monopolístico tanto en los países capitalistas como socialistas.
 - Un instrumento de manipulación movido por la oferta y la demanda.
 - Un aparato de reproducción de la ideología dominante en la sociedad.
 - Una manera poco flexible de arbitrar soluciones para la diversidad de posibilidades de aprendizaje de calidad.
 3. Desde una postura humanista, para quien la escuela debe centrarse en la satisfacción de las necesidades inmediatas y, por consiguiente, ajustar al estudiante a un entorno físico, social, político, económico e intelectual con un mínimo de distorsiones de las expectativas sociales, la solución de tendencia en este caso, bajo la forma de movimiento de escuelas eficaces (procesos de calidad) o bien bajo la forma de movimiento de mejora de la escuela (círculos de calidad y capital humano), es criticar en la escuela:
 - Su adherencia formal a reglas que los elementos personales de la institución —estudiantes, profesores y administradores— no desean.

- El incremento de la distancia social entre los diversos estamentos del sistema y progresivo aumento de la falta de sentido de comunidad.
- La expresión de las relaciones entre estamentos en términos de autoridad (poder) más que en términos de logro de metas comunes.
- Las motivaciones del sistema por recursos extrínsecos de logro y de evitación del fracaso, más que por el sentido del trabajo y por el aprecio a la formación.

Una buena parte de este exceso de problematización se explica desde el desfase existente entre las metas del sistema escolar, estructuradas horizontalmente, y la regulación de dicho sistema, estructurado verticalmente. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es solo que el fin el que se fraccione hasta resultar irreconocible en algunos niveles, por ejemplo respecto de la participación en las cuotas temporales sobre el currículo, sino que cada nivel de intervención o subsistema – Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula– parece tener sus propios fines y contemplar los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

El resultado equilibrado, aún no conseguido, no procederá de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de

la educación a través de las redes, un problema todavía hoy sin resolver.

7. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UN EJERCICIO DE EDUCACIÓN EN VALORES

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Tourian, 2004, 2006 y 2008b). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural –encuentro a través de la educación–, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, es significativo recordar que el término “gente de color” o el término “diversidad cultural”, por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. “Gente de color” implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. “Culturalmente diversos” implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo cual quiere decir que en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto “intercultural” con matices ajenos a la interculturalidad.

Atendiendo a las distinciones realizadas en los dos últimos párrafos del apartado primero de este trabajo, podemos decir que, cuando hablamos de educación intercultural, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (áreas de expresión y experiencia). *Cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una finalidad o sentido de la educación que conforma la orientación del modelo de intervención educativa.*

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno.

En este epígrafe, defendemos que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones:

- El sentido axiológico de la comunicación intercultural.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Nuestro postulado final es que la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores, porque:

- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural es promotora de innovación.
- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Tourinán, 2004 y 2006a):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la

bandera de los derechos universales del hombre.

- La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Tourinán, 2004). Lo que permanece es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado (Tourinán, 2003). La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. La educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, desde la exclusión y negación de los “otros”. Es necesario repensar la interculturalidad, porque nos hemos centrado en la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y reconocimiento de su persona (Tourinán, 2008b).

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la

justicia, la diversidad y la cooperación (Tourrián, 2003).

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el interculturalismo desde una visión integral de la educación. Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la diversidad cultural, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre mi identidad, la del otro, la diversidad y la diferencia, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica intercultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica intercultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Y así las cosas, tiene sentido hablar de *la educación intercultural como*

uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Nuestro postulado final es que la educación intercultural nos obliga, consecuentemente con su sentido axiológico, a ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a la creación de *modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión* como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo.

Los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica, porque el reconocimiento del otro se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación del otro como ser digno e igual sujeto de derechos, con el que interacciono, en tanto que persona humana en mi entorno.

La confluencia de ámbitos de aplicación y tipología de derechos permite sistematizar en este trabajo lo avanzado axiológicamente respecto de los derechos humanos en el siguiente cuadro resumen (Tourrián, 2008b):

SISTEMÁTICA AXIOLÓGICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

<u>ÁMBITO</u>	<u>TIPO</u>	<u>VALOR GUÍA</u>	<u>CUALIDAD</u>
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico- educativo-bienestar) (Locus Territorial)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio-identitario) (Locus Transnacional)	3ª Generación	Diversidad	Identidad
Científico-Tecnológico de Progreso del hombre y de la biosfera (Locus Internacional Bilateral-Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación

PROBLEMAS EMERGENTES

Civilidad
 Convivencia Pacífica
 Interculturalidad
 Mundo virtual
 Nacionalidad
 Profesionalidad
 Religiosidad
 Sentido bioético
 Sociedad del conocimiento
 Solidaridad
 Tolerancia

Cuadro 1. Elaboración personal

En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir diversos tipos de ajuste (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002; Thomas, 1985; Touriñán, 2006; Touriñán y Olveira, 2007):

- ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionista, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.
- ACOMODACIÓN-PARALELISMO entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados con propiedad modelos multiculturales.
- INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN de culturas que, partiendo del principio de integración política, cultural y cívica respecto de las minorías culturales, da lugar al nacimiento de una nueva cultura “intercultural”. Este tercer tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos interculturales propiamente dichos.

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates en torno a la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de *enfoque*, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé (1997 y 2001) distingue tres

enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas:

- Propensión a la *afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- Propensión al *reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- Propensión a la *convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

El repaso general de la literatura en el tema permite afirmar que, bajo el consenso general, subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos de *modelos* (Touriñán, 2004, 2006):

- *Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales.* Este tipo de propuestas generan modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista.
- *Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales.* Este tipo de enfoque genera modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, modelos interculturales de integración territorial de las diferencias

culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural.

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las **variables culturales** que identifican singularidades en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son (Tourrián, 2004):

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).
- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.
- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el estatus de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.
- El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y glocalización, al valor de la territorialidad.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de **cinco fenómenos** esenciales para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural (Tourrián, 2006):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.
- Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución.

El *reto intercultural* es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local (Huntington, 2001). Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (SITE, 2001). Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, de manera prioritaria, también un problema de legitimidad. Hoy

en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo ni del poder legislativo; será, preferentemente, el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Tourinán, 2006). La propuesta formativa afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, que son valores y cualidades derivadas de los derechos humanos.

En estas situaciones de enseñanza y aprendizaje, *los fundamentos que aparecen implícitos o explícitos para el fortalecimiento de la formación individual y del grupo* son (Tourinán, 2006).

- El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la vida social, política, etc.
- El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.
- El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que la educación, consecuentemente con su sentido axiológico, tiene que ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las

diferencias culturales y aproximarse a la *creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión* como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo. (Tourinán, 2006).

Atendiendo a las reflexiones realizadas, tendría sentido *orientar la innovación hacia los siguientes ámbitos, desde la perspectiva de la educación para la convivencia:*

- La posibilidad de cambios estructurales en el sistema educativo y del sistema de enseñanza.
- La posibilidad de propiciar la integración territorial de las diferencias culturales desde los establecimientos escolares.
- La posibilidad de contemplar la cobertura de los objetivos de la educación intercultural, desde los programas escolares, atendiendo a consideraciones generales de:
 - Flexibilidad en los planes de estudios.
 - Oportunidad de organización de actividades de diversidad cultural que impliquen a las familias de los alumnos de las distintas minorías culturales.
 - Orientación hacia el sentido patrimonial de la educación, como forma de respetar el entorno y la condición personal de modificador libre de su proyecto cultural en cada educando.
- La necesidad de transmitir, por medio de la educación intercultural, la idea de que podemos y debemos respetar la diversidad como un derecho nuevo de tercera generación que va más allá de los límites de un territorio concreto.

En todos estos ámbitos, el papel de los responsables de la actividad educativa es fundamental y *las acciones básicas de apoyo a la innovación se identifican con* (Tourinán, 2004 b):

- Enfatizar los procesos informativos.
- Promover y facilitar la participación.
- Propiciar la dotación de recursos.
- Favorecer la negociación.
- Facilitar el consenso de las personas clave.
- Consolidar la credibilidad.

- Justificar la necesidad de formación.
- Generar procedimientos de pequeños pasos.
- Potenciar la planificación del proceso de implantación de las innovaciones.
- Fomentar la autonomía institucional y el compromiso de los padres.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de "civilización"* para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias (Tourrián, 2003, 2004 y 2006b). Como dice Morin, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: "la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad" (Morin, 2000, p. 120).

Es preciso poner de manifiesto los "límites" pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que podamos hablar con sentido en educación de interculturalidad, de crecimiento personal y de respeto al otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del sentido integral, personal y patrimonial de la educación.

Esto exige, en primer lugar, *especificar los ámbitos de convivencia*, pues en el lenguaje común hay una aproximación semántica entre "convivencia" y "vivir con" que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta *¿Con quién vives?*

En efecto, yo convivo con mis parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con mis vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que

convivo hago unas cosas y no otras. Por eso puedo prestarle una chaqueta a un amigo, pero no se la presto sin más a cualquier ciudadano. Pero realmente "vivo con" mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, niveles de convivencia. Hay convivencia ciudadana, hay convivencia social, hay convivencia familiar, etcétera. Sólo una de ellas responde en cada caso a la pregunta *¿con quién vives?*, y, desde luego, hay algún ámbito de convivencia que nunca responderá adecuadamente a la pregunta. Desde la implicación en cada caso de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, resulta fuera de lugar responder a esa pregunta, diciendo, vivo con todo el mundo o vivo con los ciudadanos. "Vivir con" no es exactamente lo mismo que "convivir" y desde el punto de vista de la educación, es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación en general.

Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Como ya sabemos, la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos hacen de la interculturalidad un hecho y una cuestión de derecho que implica, además, un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales, de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación entre personas (Oliveira, Rodríguez y Tourrián, 2006). Tenemos que cualificar la convivencia, porque de no hacerlo, derivamos para la educación estrategias equivocadas, como la que se derivaría de la relación inversa entre convivencia y violencia. Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de violencia, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en

entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica “convivencia-violencia” y evidencias de la no conexión conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre grupos de amigos, entre familias, en sucesos que afectan a grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, deportivos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de “hinchas” en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia y hay violencia. Hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo.

En este sentido, nos dice Reboul que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón (voluntad, inteligencia y afectividad), “tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social; pues la buena educación es de esencia democrática; ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual” (Reboul, 1999, p. 207). Y en ese mismo sentido, pero desde la perspectiva del valor de la igualdad y la conducta ética frente a la solidaridad como concepto formal, nos dice Gustavo Bueno: “nada de dibujar la conveniencia de ser solidarios en todo momento. (...) hay que proclamar el valor de la insolidaridad contra la solidaridad sectaria (...) de situaciones en las que la solidaridad envuelve hipocresía, maldad, conculcación de valores irrenunciables, ambigüedad o tolerancia cómplice ante lo intolerable” (Bueno, 2006, p. 206).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano, que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación y debe ser asumido: *el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista* (Tourinán, 2004d).

Para nosotros, y frente a los fundamentalismos, esta propuesta exige, entre otras cosas, el respeto a la

diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga *las siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (UNESCO, 1997):

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

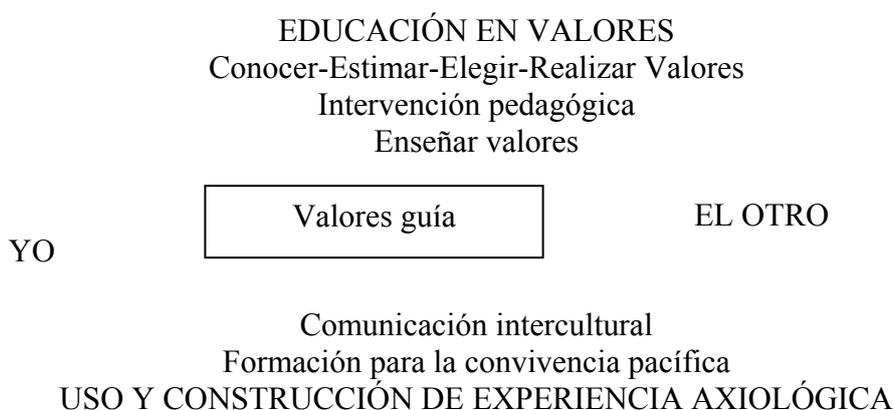
Así las cosas, la propuesta de interculturalidad para la convivencia nos obliga a *estructurar las metas generales de la educación para la convivencia en tres grandes grupos* (Tourinán, 2008a):

- Aceptar que la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos y, por consiguiente, habrá que promover un cambio de actitudes hacia el diferente cultural en los centros escolares y en el conjunto de la sociedad
- Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural más allá incluso del propio territorio, lo cual implica propiciar un cambio de modelo en la educación intercultural.
- Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

Para nosotros queda claro que la comunicación intercultural prepara para la convivencia pacífica,

porque aquella nos lleva al reconocimiento y aceptación del otro y la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado al reconocimiento y aceptación del otro. Y así las cosas, los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia, porque el reconocimiento del otro se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación del otro como ser digno e igual sujeto de derechos con el que interacciono, en tanto que es persona humana en mi entorno.

Este pensamiento nos permite defender que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones: el sentido axiológico de la comunicación intercultural, por una parte, y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores, por otra. Y así las cosas, no sólo la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores, como puede verse de manera resumida en el siguiente cuadro:



Cuadro 2. Elaboración personal

8. CONSIDERACIONES FINALES: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Hay un fundamento moral en el sentido de lo social que nos hace comprender que la autonomía no se pierde por hacer realidad lo social, a menos que lo social se rodee de notas improcedentes. La libertad y lo social se reclaman, no sólo de un modo más o menos conveniente, sino de un modo esencial y de un modo –también podemos decirlo así– libre. Tan cierto es que lo social está en el hombre y ante él mismo, sin pedirle su consentimiento, como que lo social no se realiza plenamente en cada hombre, si él no le da su libre aquiescencia (Tourinán, 1979).

Arendt nos dice que las esferas pública y privada existen como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado en la cual dichas esferas se correspondían con el campo político y familiar. Desde esa época, con mayor o menor rigor, se ha

mantenido que *lo privado* hace referencia a las personas en sí mismas o a sus bienes y *lo público* concierne a las misiones y relaciones de las personas con el Estado o a las relaciones de los Estados entre sí. Arendt viene a decirnos que la dimensión social toma carácter jurídico con el Estado Moderno. El auge de lo social coincidió históricamente con la transformación del interés privado por la propiedad privada en un interés público. La sociedad adoptó el disfraz de una organización de propietarios que, en lugar de exigir el acceso a la esfera pública debido a su riqueza, pidió protección para acumular más riqueza. O sea, que *lo social* vendría a expresar un ámbito nuevo que no consistía en una situación puramente privada –que cada hombre, por ejemplo, obtenga los frutos que sus medios le permiten–, ni en una situación puramente pública –el modo de elegir el gobierno, por ejemplo–, sino en una situación especial: que cada hombre alcance de manera más completa un bien privado con unos medios que no le pertenecen a él exclusivamente (Arendt, 1974).

Y así las cosas, jurídicamente hablando, aunque sabemos que una actividad concreta puede pasar de una de las esferas a las otras, también sabemos que, mientras la dimensión privada se refiere a las personas y a sus bienes particulares, y la pública se refiere a las relaciones formales entre Estados o de las personas con el Estado, la dimensión social se refiere a aquellas situaciones que afectan al individuo, pero que no podrían producirse más que en la sociedad organizada, pues se favorece el bien privado de cada uno con unos medios que se alcanzan con la ayuda que, directa o indirectamente, nos proporcionan los demás.

Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Tourinán, 1979).

Entendemos que en esta propuesta la Familia, la Escuela, el Estado y la Sociedad Civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la Sociedad Civil puede reforzar a la Familia y a la Escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Tourinán, 2004b y 2003).

Como todos sabemos, la educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el que resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable.

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la globalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado

son corresponsables del desarrollo mundial (Tourinán, 2006, Morin, 2002).

Los mismos valores a los que antes aludíamos, inspiradores de la universalización de la educación, ponen de manifiesto la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los agentes educativos sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

En consecuencia, es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado.

La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Tourinán, 2006).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino

en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Tourrián, 2004c y 2006b).

La educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personales al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades.

Y si esto es así, parece razonable afirmar que en las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el interculturalismo desde una visión integral de la educación. Vivimos en sociedad y en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia; nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia, una manifestación institucional del sentido social de la diversidad y un claro indicador del desarrollo cívico.

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas.

La formación para la convivencia ciudadana aparece entonces como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Pero, además, la formación para la convivencia ciudadana es una responsabilidad derivada (de la sociedad como factor de desarrollo educativo y de la educación como factor de desarrollo social), que debe cumplir las exigencias del carácter axiológico de la educación, en lo que corresponde a la formación para la convivencia pacífica en un marco legal

territorializado de relación con el otro (Tourrián, 2009).

La tesis es que la convivencia ciudadana es, una responsabilidad compartida, porque, en primer lugar, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada –pacífica– y el logro de la convivencia pacífica es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio –el espacio cívico, ciudadano–, que no es sólo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación para la convivencia pacífica ciudadana, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente la Estado, pero con el otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede en la sociedad abierta y pluralista es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo cívico, en particular.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Aznar Minguet, P. (1998). Interacción en contextos educativos; la relación familia-escuela. *Revista de ciencias de la educación*, 147, 205-216.
- Barber, B. R. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. SORIANO *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (75-107). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Benso, C. y Pereira, M^a C. (coords.) (2007). *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Universidad de Vigo-Fundación Santa María.
- Bueno, G. (2006). *Zapatero y el pensamiento Alicia*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Connor, C. y otros (2009). The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction Provided to individual Students. *Educational Researcher*, 38 (2), 85-99.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid, MEC.
- Delors, J. (ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Elzo, J., Andrés, F., González-Anleo, J., González Blasco, L., Laespada, M. T. y Salazar, L. (2003). *Jóvenes españoles 2003*. Madrid: Fundación Santa María
- Gadsden, V., Davis, J. E. y Artiles, A. (Coords.) (2009). Risk, equity and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33 (March), vii-xi.
- Faure, E. (Coord.) (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Fuenmayor, A. (1998). *Educación infantil. Costes y financiación*. Madrid: Ariel Practicum.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática* (5^a. edición). Madrid: Rialp.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- González, P. (dir.) (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación, en NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (eds.). *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Sevilla, 127-142.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (6^a. edición). Buenos Aires: Paidós.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1979). *The school in question. A comparative study of the schools and tis future in western society*. Oxford: Oxford University Press.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Mantovani, J. (1972a). *Educación y plenitud humana* (9^a. edición). Buenos Aires: El Ateneo.
- Mantovani, J. (1972b). *La educación y sus tres problemas* (9^a. edición). Buenos Aires: El Ateneo.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Morin, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? , en MORIN, E. y otros: *Desafíos de la mundialización*. Santander, Cuadernos de la Fundación M. Botín (2). Observatorio de análisis de tendencias, 25-40.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- Naval, C., Print, M. y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform, *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- Olveira, E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva, en TOURIÑÁN, J. M. (coord.). *Proyecto educación en valores*. ATEI <http://ateiamerica.com/pages/educarticulos.htm>
- Ortega, P. (2004a). Cultura, Valores y educación: principios de integración, en SEP. *La educación en*

- contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia, 47-80.
- Ortega, P. (2004b). La educación moral como Pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto, *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a (2007a). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a (2007 b). *Estudio para determinar los estilos educativos y pautas de interacción en los diferentes tipos de familia (nucleares, monoparentales, reconstruidas, etc.) con hijos/as en el segmento de 6-14 años*. Valencia: CICYT. Incie.
- Pérez Díaz, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza.
- Pérez Díaz, V. (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria, *Isegoria, Revista de Filosofía Moral y Política*, 13, 19-38.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid, Taurus.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. E. MORIN, R. PETRELLA, S., GEORGE, S. NAÏR, V. PÉREZ-DÍAZ, I. RAMONA y E. TRÍAS *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos (2) 119-137. Madrid, Fundación M. Botín.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada, *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 387- 415.
- Pérez Serrano, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón*, 50 (1), 7-20.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental, *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 71, 2-37.
- Puig Rovira, J. M^a (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Rof Carballo, J. (1976). *La familia, diálogo recuperable*. Madrid: Karpos.
- Salamon, L. M. y otros (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar* (16^a edición). Barcelona: Ariel.
- SITE (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- SITE (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo. (Ver ponencias en Colección Informes e Propostas (14) Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela).
- Thomas, R. M. (1985). Multicultural Education. En T. HUSÉN y T. N. POSTLETHWAITE (Eds.) *The International Encyclopedia of Education. Research and studies*, 6, 3440-3442. Oxford: Pergamon.
- Torío, S., Peña, V. y Rodríguez, M^a del C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (1981). Valor pedagógico y educativo del principio de actividad, *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 127-142.
- Touriñán, J. M. (1987 a). *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987 b). *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en ESTEVE, J. M. (ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga, 15-36
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 13-27.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- Touriñán, J. M. (1998). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, 72, pp. 97-131.

- Touriñán, J. M. (1999). Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate, *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 3, 7-36.
- Touriñán, J. M. (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica, en TOURIÑÁN, J. M. (ed.). *Familia, juventud y nuestros mayores. La actitud proactiva*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 55-78.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198), *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral, *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación, *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2005a). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino. Segunda época*, 13 (47), 1041-1100.
- Touriñán, J. M. (2005b). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores, *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12 (10), 9-44.
- Touriñán, J. M. (2005c). Posibilidad y necesidad de la educación en valores, *Revista Galega do Ensino*, 13 (46), 513-538 y 819-840.
- Touriñán, J. M. (2006a). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores, *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- Touriñán, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- Touriñán, J. M. (dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (dir.) (2008 b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008d). La escuela entre la permanencia y el cambio, *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 127-148.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la Educación, *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación, *Revista galega do ensino*, 14 (48), 89-130 y 377-410.
- Touriñán, J. M. y Olveira, E. (2007). Interculturalidad, emigración e inclusión transnacional de la diversidad. En J. HERNÁNDEZ y D. GONZÁLEZ (Coords.): *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa* (233-254). Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- UNESCO (1976). *La educación en marcha*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- VARIOS (2009). *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro. (Ponencias del SITE 2009, Oviedo).
- Vázquez Gómez, G. (ed.) (2001). *Educación y calidad de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- Walzer, M. (1993). The civil society argument, en BEINER, R. *Theorising Citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Wright, G. H. Von (1979) *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

ARTÍCULO ORIGINAL

Fray Martín Sarmiento y la Educación Científica. II. La enseñanza de las Matemáticas y la Astronomía

Uxío Pérez Rodríguez
uxio.perez@uvigo.es
Universidade de Vigo

María Álvarez Lires
lires@uvigo.es
Universidade de Vigo

José Lillo Beviá
jlillo@uvigo.es
Universidade de Vigo

RESUMEN: En esta serie de dos artículos se recogen las reflexiones del ilustrado gallego Fray Martín Sarmiento acerca de la educación científica. En el primer artículo se hizo un recorrido por los paradigmas científicos de los siglos XVII y XVIII y sus correlatos en los pedagógicos, relacionándolos con el pensamiento sarmentiano, así como se detallaron los principales argumentos y posiciones pedagógicas de Fray Martín. En la segunda parte de este trabajo se realizará un tratamiento más detallado de sus propuestas relacionadas con la educación científica, particularmente con las dedicadas a la enseñanza de las Matemáticas y la Astronomía.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, Enseñanza de la Astronomía, Enseñanza de las Matemáticas, Fray Martín Sarmiento, Educación Científica.

Fray Martín Sarmiento and Science Education. II. The teaching of Mathematics and Astronomy

ABSTRACT: In these two papers discusses the thought of Fray Martín Sarmiento, an enlightened Galician. The first article outlined the scientific paradigms of the seventeenth and eighteenth centuries and their relationship to the pedagogical aspects, related to the sarmentian thought, and also described the more important pedagogical thoughts of Fray Martín. In this second part of this papers will involve a detailed analysis of the proposals related to science education, particularly with the teaching of Mathematics and Astronomy.

KEYWORDS: History of Education, Astronomy Teaching, Mathematics Teaching, Fray Martín Sarmiento, Scientific Education.

1. INTRODUCCIÓN

Tras haber realizado en el anterior artículo de esta serie un recorrido superficial por los paradigmas

científicos de los siglos XVII y XVIII y sus correlatos en los pedagógicos, relacionándolos con el pensamiento sarmentiano, y después de haber recogido los principales argumentos y posiciones pedagógicas de Fray Martín, en este segundo artículo se realizará un tratamiento más detallado de sus aportaciones relacionadas con la educación científica, particularmente con las dedicadas a la enseñanza de las Matemáticas y la Astronomía.

2. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Como señalan Antón Costa y María Álvarez Lires (2002), la obra pedagógica de Fray Martín no reúne las condiciones suficientes para poder ser considerada como un pensamiento sistemático y ordenado sobre el hecho educativo, y sus teorías educativas y de organización de la intervención educativa tampoco están perfectamente articuladas – cosa que el fraile benedictino tampoco pretendía– (Costa y Álvarez Lires, 2002, p. 101). La única excepción la esta afirmación, como ya indican Costa y Lires, la constituye su disertación sobre la manera de enseñar a la juventud a contar, en la que se establece un completo programa de Aritmética y Geometría. En este apartado se proporcionará una visión panorámica del pensamiento sarmentiano al respecto.

Por otra parte, las Matemáticas tenían un estatus especial en la gnoseología y epistemología sarmentianas, lo que conllevaba profundas implicaciones en sus reflexiones sobre la enseñanza de esta disciplina, como también se mostrará en este apartado, en el que también se hará referencia a la variadísima instrumentación didáctica que Sarmiento proponía emplear en la enseñanza de las matemáticas.

2.1. La Matemática natural y la necesidad de enseñar Matemáticas

Fray Martín no pretendía que se profundizase excesivamente en la enseñanza de las Matemáticas en la juventud, pero sí consideraba imprescindible que se realizara un acercamiento a esta cuestión, acompañado del estudio de su lengua vulgar y de su medio:

“No pretendo, que al Niño Español, en aquella determinada edad; se le cargue de toda la Historia Natural, y de todas las Mathematicas. Estos Estudios

vendrán despues; pero antes de Estudiar las Facultades de las Escuelas. Lo que en aquella Edad se les debe pedir, es que se aficionen à aquellas Ciencias, egercitando su Memoria, en la Historia Natural del Pais; en la extension de su Lengua nativa, y vulgar; y en algunos Principios de las Matemáticas”¹.

“No pienso que à los Niños Españoles, se les acometa con la Analysis de los Infinitos. Mucho mas acá podran quedar, para ser utiles à la Republica”².

La causa de esta importancia de la enseñanza de las Matemáticas se deduce del estatus que tenían en el marco gnoseológico sarmentiano (Álvarez Lires y García Suárez, 2002). Ya que la Matemática estaba presente en la Naturaleza, existía tanto en los *mixtos* como en los seres humanos una predisposición natural hacia ellas. Todas las personas tenían la capacidad de pensar matemáticamente, incluso las personas “rústicas”, las viejas y la juventud:

“El Hombre es naturalmente Mathematico; por lo mismo que es Racional. Asi, ademas de su Logica Natural, tiene todo Hombre, su Arithmetica Natural: su Geometria Natural: su Estatica Natural: su Optica Natural; y su Musica Natural. El Versiculo de las 7 Artes Liverales [...] comprehende las que son Naturales al Hombre. El Astra, ò Astronomia, no ès Natural; pero si, el conocimiento de los Movimientos”.

“De manera, que Niños, Viejas, y todo Hombre, todos son Mathematicos Naturales”³.

Y, de hecho, para llevar a cabo la enseñanza – no sólo de las Matemáticas–, en su opinión era imprescindible tener en cuenta la capacidad matemática innata de la juventud:

“Para saber algo, no ès necesario estudiar mucho; pero si el meditar, y combinar muchisimo. Pero para enseñar a los Niños, y al que no sabe, ès indispensable estudiar la Cosa, como ya dixè, por todos sus visos, asta hallar el que ya tiene Semillas, en la Mathematica natural de los Niños”⁴.

“si à uno de esos [viejas, niños u hombres] se les quiere enseñar Arithmetica Artificial, es preciso fundar la enseñanza, en la Arithmetica Natural. Lo mismo digo de la Geometria, ò de otra qualquiera Ciencia Mathematica Artificial. Si el Artificio, no se funda en lo Natural; ni valdrà nada; ni se podrá enseñar con fundamento solido”⁵.

Así, Sarmiento no compartía la opinión de las personas que abogaban por la *tabula rasa* en un sentido estricto. Era sin duda un empirista, como

bien indica la profesora Pilar Allegue (1993), pero, en todo caso, y en palabras de María Álvarez Lires (2000, p. 254), era un empirista *no ingenuo*:

“o empirismo de Fr. Martín non é inxenuo: a experiencia é necesaria, pero non abonda para tirar conclusións, hai que buscar as razóns, mediante combinacións, analoxías e, en definitiva, mediante un complexo proceso no que o método matemático será un valioso instrumento”.

Aun así, Fray Martín no negaba completamente todas las formas de innatismo. La experiencia sensible era imprescindible para conocer el mundo, pero la juventud poseía una “*Mathematica Natural*” a la que era preciso adaptarse en la enseñanza.

Las Matemáticas permitían dar el salto de lo concreto a lo abstracto, y posibilitaban pasar de las sensaciones a las ideas:

“las Mathematicas deben constituir el indispensable estudio intermedio, pa. pasar del conocimto. de las cosas visibles, al de las intelectuales”⁶.

“Los que nunca se han dedicado, ni aun à tener una lebe tintura, de la Historia Natural, y de las Matematicas, no tendran especies reales, y visibles, que combinar, y sobre que discurrir; ni sabran el methodo claro, conciso, y Demostrativo, para entenderse con las Ciencias, y enseñarlas à otros”⁷.

Por tanto, no tenía sentido acometer la enseñanza de esta disciplina –ni la de otras– sin fundamentarla en la experiencia sensible del alumnado:

“Las *Mathematicas* se deben estudiar, ò gustar à lo menos, antes de entrar al Estudio de las Ciencias muy abstractas. Tenemos ya al Junior casi en Visperas de salir à los Colegios, à estudiarlas. Y por eso quisiera que no saliese, antes de verle bien fecundada su Cabeza de muchos objetos sensibles, visibles, palpables &a. y de una buena parte de objetos semiabstractos, quales son los *Mathematicos*. Como los muchachos toman el Havito de corta edad, y muchos se criaron en Aldeas; en donde no pudieron atesorar en su memoria, muchas, ni curiosas especies, de objetos visibles, y muy expectables, es preciso que en el modo posible, se les supla aquel defecto; colocandolos en proporcion, pa. que palpen, ò vean, algunos espectables objetos, ò de la Naturaleza, ò del Arte”⁸.

El estudio de las disciplinas más abstractas, por tanto, debía aguardar al desarrollo de las habilidades matemáticas básicas. Fray Martín no indicaba qué edad era la adecuada para que la juventud “ya pueda entrar en Especulaciones”, dado que esto “dependerà de la mayor, ò menor vivacidad respectiva”⁹.

Por otra parte, las personas que no ejercitaban su capacidad matemática en la juventud perdían la posibilidad de aprehender lo matemático por mucho que se les explicara adecuadamente (Sarmiento, 1732, p. 70):

“Es observacion de los Eruditos, que aquellos hombres que han dexado passar los treinta primeros años de su edad, sin haver saludado siquiera los primeros Rudimentos de las 30 o 40 Ciencias *Mathematicas*, se hallarán en edad abanzada, ineptos no solo para entenderlas por sí solos, sino tambien para entenderlas con Maestro”.

Así, indicaba por ejemplo que sería más sencillo explicar a la juventud la cuadratura de los arbelos y de las lúnulas de Hipócrates que a las gentes de mayor edad que no habían tenido oportunidad de ejercitar su facultad innata¹⁰.

2.2. La instrumentación didáctica

Fray Martín opinaba que en la enseñanza era preciso emplear instrumentación didáctica muy variada, de la que no siempre era fácil disponer¹¹. Por lo que respeta a la instrumentación necesaria para la enseñanza de las Matemáticas, esta también tenía que ser de tipos muy diversos y adaptada a las necesidades concretas de la cuestión tratada. Por ejemplo, el estudio de los sólidos no debía abordarse, en su opinión, en el plano, sino que debían emplearse objetos tridimensionales, como dictaba la Naturaleza:

“Vease aqui la razon, porque la Ciencia de los Solidos, no està tan adelantada, y ès, porque se enseña por los Libros, en los quales, no ay Solido alguno, sino en pura perspectiva de Lineas, y Superficies. En esto se han apartado los Hombres de lo que dicta la Naturaleza. A mi me dicta, que la Ciencia de los Solidos, no se debe enseñar ni estudiar, por medio de la Pintura; à distincion, de la de Lineas, y superficies: Sino por medio de los mismos Cuerpos Solidos, en pequeño, que se manegen, se corten, y se combinen”¹².

De esta forma, dado que “Muchos se espantan viendo Figuras en el Papel; y mas si estan cargadas del ABCD &”^a, sería mejor emplear “Huevos,

Limones, Sandias, Peras, Naranjas, Dados, Higos, Castañas, &^a. Cuerpos todos Solidos de diferentes figuras, ya regulares, ya irregulares". Además de estos objetos naturales, serían también de utilidad "diferentes Cuerpos solidos Mathematicos artificiales, Cubo v.g, Cylindro, Esfera, Pyramide circular, Tetrahedro, Cuerpo Eliptico, Parabolico, Hyperbolico, Prisma&, y de modo que cada uno se compusiese de tres, ò 4 Secciones, ò Cortaduras, que unidas les representen enteros". Así podrían estudiarse las secciones cónicas y las de otros objetos¹³.

En lo que se refiere a las líneas bidimensionales y las superficies, proponía emplear no sólo las tradicionales reglas, escuadras, semicírculos graduados o compases de los "estuches matemáticos", sino también planchas de metal que representaran curvas, particularmente las cónicas y la cuadratriz¹⁴.

Con todo, su instrumento favorito del estuche matemático era el "Compas de Proporción, que vulgarmente se llama, Pantometra; porque con él se podrá medir toda Línea, Superficie, y Cuerpo [...]. Y porque en el, estan todas las Proporciones"¹⁵.



Figura 1. Compás de proporción del s. XVIII. Istituto e Museo di Storia della Scienza, Florencia.

Este compás de proporción o *Pantómetra* (Figura 1), del que había múltiples variantes, estaba en su forma más sencilla y usual formado por dos reglas iguales unidas por un extremo. Abriéndolas completamente formaban una sola de doble longitud, de tal forma que los bordes quedaban en línea. Sobre las caras del compás aparecían diversas escalas rectas: línea de planos, de partes iguales, de

cuerdas... Era muy empleada por los marinos de los siglos XVII y XVIII, siendo su principal función dar a conocer las proporciones existentes entre magnitudes de la misma especie. El fundamento teórico en el que se basaban estos instrumentos era la semejanza de triángulos. Con este aparato se podían realizar diversos cálculos matemáticos: multiplicaciones, raíces cuadradas y cúbicas, cálculo de la medida de los lados de los polígonos regulares, cuerdas de ángulos... En las escalas que incorporaban había líneas que servían para fines aplicados, como la estimación de pesos de lingotes y de balas de cañón, así como el calibre de estas últimas. El nombre de *Pantómetra* estaba, por tanto, plenamente justificado.

Fray Martín estaba al tanto del fundamento teórico que subyacía al diseño de este instrumento: "todo se reduce à la Operacion de la Regla de tres, de Oro, y de Proporción, y Proporcionalidad. Asi, se debe llamar la Pantometra, el Compas de las Proporciones". Pensaba que a la *Pantómetra* se le podrían incluir otras escalas de utilidad para las diversas profesiones o con diversos fines educativos. Cuando el alumnado dominase "las cuatro Cuentas comunes, en las Proporciones, y en otros conocimientos generales"¹⁶ se debía hacer lo siguiente:

"la Pantometra se debe poner en las manos de los Niños, para que se egerciten en las Cuentas, y en la Regla de tres, ò de Proporción [...]. Se le debe ir explicando cada una de las Líneas Rectas, que estan gravadas en el Compas [las escalas]; y que cada una tiene el título para lo que sirve; y cuyas Proporciones contiene, para fundar sobre ellas las reglas de Proporción, vuscando una Quarta Proporcional, ò por Numeros, ò por Líneas, ò por Chordas &^a. Por lo que esto tiene de Enredo, entraràn los Niños admirablemente"¹⁷.

Sarmiento ideó varias pantómetras que se podían emplear en la enseñanza de diferentes disciplinas. Así, diseñó una "Pantómetra Cronologica" (Figura 2) que pudiese ser de ayuda en el estudio de la Historia:

"Deseo que se haga una Pantometra, de Madera fuerte [...] Las dos Reglas, Pies, ò Listones, han de tener cada uno, dos dedos de ancho [...]. Esos dos Listones, se han de azepillar, y alisar bien, y se han de unir con un Exe, ò Gozne, ò charnela. En esos Listones, se han de escribir las Epocas y sucesos mas memorables. V.g.

Dividase en 18 partes, la Vara de largo, de la Pantometra Chronologica; y cada espacio equibalga

2.3. La enseñanza de la Aritmética y la Geometría

Sarmiento daba en su *Obra de los 660 Pliegos* muchas indicaciones sobre el “Modo de enseñar los Niños à contar”, a realizar las operaciones aritméticas básicas, dado que lamentaba profundamente de que “con tanto tiempo: con tanto gritar: con tanto Castigo; y estudiar de memoria, no salga Niño de la Escuela, que sepa contar”²⁵. Sostenía que “que se gasta mucho tiempo en la Escuela, para aprender las quatro Cuentas Vulgares; y nunca se saben bien, por la ineptitud de los Maestros, que no saben enseñar”. En consecuencia, Fray Martín afirmaba lo siguiente:

“Se debe buscar à parte un Maestro que en brebe, les enseñe las quatro Cuentas, sin estudiar cosa alguna de memoria, y à la Letra; ni aun la Tabla Pytagorica [la tabla de multiplicar]. Las Viejas jamas la han estudiado; y no se equibocan en sus Cuentas. Teniendo al principio, presente esa Tabla, despues, no se necesita”²⁶.

Las “Cuentas vulgares” eran seis: “Sumar: Restar: Multiplicar: y Partir. Quadrar: y sacar Raiz Quadrada. Y todas se reducen à dos: à Añadir; ò à Quitar”²⁷. Estaba convencido de que los problemas que existían en su enseñanza se podían subsanar de forma sencilla variando la intervención didáctica. El afirmaba que había enseñado “en menos de una Hora [...] à un Muchacho que iba à estudiar Artes las quatro Cuentas de enteros, y las quatro de Quebrados. Las mismas enseñè en tan brebe tiempo à otro, que ya Cantaba Misa”. Había conseguido esto, en su opinión, gracias a que “los dos estaban tanquam tabula rasa, en materia de Cuentas; y unicamente conocian los Guarismos”²⁸.

La enseñanza de las Matemáticas, como ya se anticipó, debía partir en su opinión de la experiencia sensible de la juventud:

“ay muchos Barbados, que apenas saben contar por Pluma. Siendo asi que no ay ninguno, que no sepa Contar à su modo; ò de memoria; ò por los dedos; ò por Piedrecitas; ò haciendo montoncitos; y todo, en fuerza de su Arithmetica Natural, y usando de su Vulgar Idioma. Asi pues, insto, y siempre insistirè, en que para enseñar à los Niños a Contar, de modo que al punto lo entiendan, y que jamas se les olvide, es indispensable hablarles en su Lengua nativa; y fundar la enseñanza Artificial, en lo que yà naturalmente saben”²⁹.

Antes de comenzar el estudio de las cuentas era preciso que el alumnado “conozca la figura, valor, pronunciacion, y graducion de las diez Zifras, ò Guarismos”³⁰. La “Clave de todos” los métodos de contar no era otra que “contar por los dedos”³¹, y había más métodos naturales de llevar a cabo esta operación y que por tanto deberían ser empleados para enseñar las operaciones aritméticas:

“Quando los Niños comienzan à contar de Pluma; ya estan hartos de saber Contar por Rayas, Piedrecitas, Piñones, y por los Dedos; sumando, restando, multiplicando, y partiendo, como las Viejas, solo en virtud de la Arithmetica Natural. Como, pues, no se utiliza aquello que ya saben los Niños, para guiarlos en derechura, a contar de Pluma en el Papel?”³².

Los ábacos podrían ser buenos instrumentos para la enseñanza de las operaciones comunes. Concretamente, podrían emplearse dos semanas “antes que el Niño pase à contar con Pluma”. Dedicar más tiempo a esta operación sería contraproducente, dado que los discentes podrían rechazar los cálculos en el papel por ser menos naturales. Bastaría con que el alumnado “perciba el Artificio, y movimiento de los Cálculos, y que con ellos axuste algunas Cuentas”³³. Este tipo de actividades preparatorias era imprescindible para buscar la comprensión, la memorización, el deleite y el desarrollo de las capacidades matemáticas del alumnado:

“Los Niños, que comienzan, ex abrupto, por las quatro Cuentas Vulgares, ni jamas las penetraran; ni jamas adelantaran un paso. Al contrario. Los Niños, que primero tomen una tintura de lo que he dicho, explicandoselo bien; mirarán despues las quatro Cuentas, como unas consecuencias, que están al primer folio; y las comprenderan, demodo, que les sean inolvidables”³⁴.

El estudio de las cuentas era por entonces fundamentalmente memorístico. Él, siempre oponiéndose al abuso de la memorización en la escuela, tildaba de desatino aprender de memoria las tablas de multiplicar, dado que siempre podían tenerse a mano. Relataba algunos disparates que le habían hecho memorizar sin comprender siquiera su utilidad, lo que llegaba a derivar en situaciones cómicas:

“es tonteria obligar à los Niños, à estudiar de memoria; y a que voceen cantando, cien partidas de Numeros de la Tabla Pythagorica? En mi Pais, se añaden otras ciento mas, para los Numeros que quedan, quitados los Nueves [esto es, los restos de

dividir los resultados de los productos por nueve]. Así cantaba yo, siete veces ocho cincuenta y seis: Nueves à fuera, dos [56 mod 9 = 2]. Lo que no se me pudo olvidar es, que en lugar de cantar: Nueves à fuera; cantaba: Nueve safuera. Que juicio haria yo de la Voz, Safuera?³⁵

Él abogaba por emplear otras estrategias, buscando siempre la comprensión y la motivación del alumnado. En su época se estaba introduciendo la moda de “enseñar à los Niños Artes, y Ciencias, por medio de diferentes Juegos, en que se egerciten, y los diviertan”. Esta idea le parecía “admirable, y muy conforme à la Antigüedad, y à mi sistema”³⁶. Para practicar con las operaciones matemáticas y las proporciones él proponía utilizar un juego de tablero que por entonces tenía cierta popularidad, la Ritmomaquia (Pérez Rodríguez y Álvarez Lires, 2007). Convencido de las bondades de este juego, del que había diversas variantes, lo introdujo en el Colegio-Monasterio de Eslonza cuando fue profesor pasante allí a finales de la década de 1720³⁷.

Consideraba imprescindibles aprendizajes de gran utilidad, como las raíces cuadradas, que en aquella época no tenía ni siquiera mucha gente cultivada:

“Debe causar admiracion, y aun vergüenza; el que algunos Doctos, Agudos, y Discretos, no sepan sacar una Raiz Quadrada; ni por Linea, siendo la cosa mas facil del Mundo; ni por Numeros, siendo tan preciso, a cada instante, para el Comercio Humano”³⁸.

Con todo, Sarmiento no se limitaba en sus escritos a describir el algoritmo para obtener una raíz cuadrada³⁹. Trataba de buscar métodos de tipos muy diversos para que se produjese una comprensión del significado de esta operación, como por ejemplo un método gráfico y numérico cuya descripción comienza así:

“Para que Niños, y no Niños, hagan idea palmaria de la generacion de los Quadrados, y Raices, notesè [ver Figura 4]

Tomesè en esta tabla el Quadrado Z. bayanse añadiendo, Esquadra, à Esquadra. como de tres Quadrados, 5, 7, 9, 11, 13, 15, y asi in infinitum. De ese modo, resultan los Quadrados: sumando esa Progresion Arithmetica: y seran 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64. Y sus Raices, son los numeros naturales 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 &^a⁴¹.

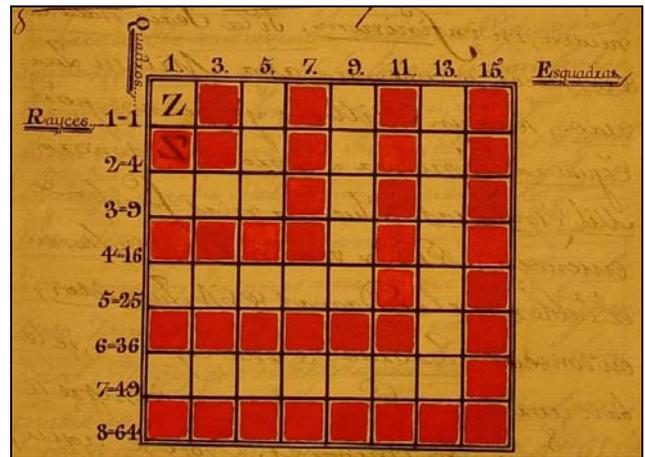


Figura 4. Generación de cuadrados por agregación de escuadras⁴⁰

El fraile benedictino procuraba fundamentar los aprendizajes nuevos en los pretéritos. Así, retomando su pensamiento de la generación de cuadrados por agregación de escuadras, más adelante formulaba una analogía entre ésta y la generación de los cubos por escuadras sólidas y de los círculos por agregación de lúnulas (Figura 5).

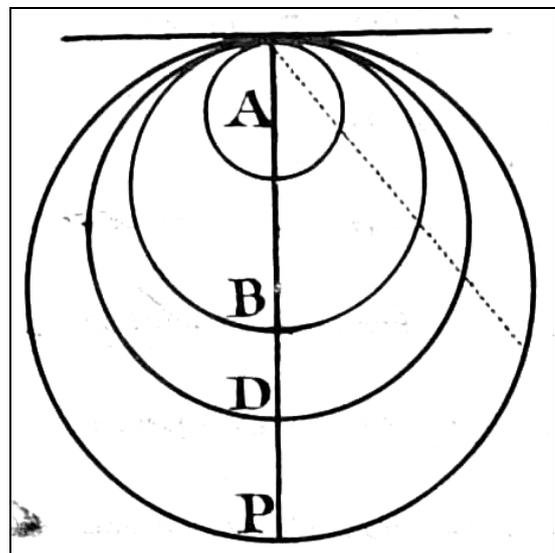


Figura 5. Generación de círculos por agregación de lúnulas⁴²

En la enseñanza de la Geometría pensaba, como ya se ha anticipado, que no bastaba con trabajar en el papel, especialmente cuando la tridimensionalidad estaba implicada. Además, las líneas en el papel se hallaban estáticas, y Sarmiento opinaba que de este modo el alumnado no podía experimentar con lo

geométrico. Por tanto, en numerosas ocasiones optaba por emplear hilos –como hacía en su pantómetra circular–, que eran objetos sensibles con los que se podía experimentar:

“Imaginesè, que de el remate de un extremo de una Vara clabada en el Suelo à plomo, cuelga un Cordel mucho mas largo que la Vara. Si con el extremo del Cordel Tirante, se dà buelta al rededor, se describirà en el Suelo, un Circulo; y con la Linea, un Cuerpo Pyramidal, y redondo; y se llama Cuerpo Conico, ò Cono; de cuyo nombre han tomado el suyo las famosas, y utiles Secciones Conicas”⁴³.

Así, se podía penetrar en los *Elementos* de Euclides de manera sencilla empleando también hilos, por ejemplo utilizando su Pantómetra circular para calcular medias proporcionales (ver Figura 3):

“En lo alto de mi Pantometra, ay dos Lineas Paralelas, entre las cuales han de estar las Raices de los Quadrados: y los Rayos de los Circulos. En el Rayo BG de mi Pantometra, estan todas las Raices Quadradas, Racionales, y Sordas [irracionales], usando de hallar una media proporcional, entre dos Lineas. Pongase la menor desde B arriba: y la mayor, desde B abajo. Sean unidas las dos MD. Tomesè un Hilo igual a MD. Doblesè [por la mitad], y con la mitad, en el medio, hagasè un pedazo de Circulo en el rayo B. Y nB [la máxima distancia al diámetro vertical] será la Raiz Quadrada, ò Media Proporcional”⁴⁴.

3. LA ENSEÑANZA DE LA ASTRONOMÍA

3.1. La necesidad de enseñar Astronomía

Los conocimientos y destrezas astronómicas tenían una evidente importancia práctica en el siglo XVIII. Aspectos tan mundanos como la medición del tiempo o la orientación dependían de este saber, y por tanto Sarmiento defendía su enseñanza. Además, sin su estudio no se podían comprender muchos fenómenos importantes, como él, hastiado, comprobaba a diario en sus conversaciones:

“unos, ni entienden, ni creen los Antipodas. Otros se rien de que aya día continuado de seis mese, otros no hazen pie en los movimientos encontrados de los Astros. Otros miran los cometas, como prodigios, y los Eclipses como cosa Rara. Otros tienen pr. frusleria la Aguja de marear. Otros, pr. quimera, el que se pueda saber la distancia de la tierra al cuerpo Lunar. Otros, el que aya pais nes nevados, sobre los cuales el sol camina à plomo. Y

finalmente casi todos creen que el Sol desde Sn. Juan, retrocede en su Carrera”⁴⁵.

Para subsanar este desatino proponía, por ejemplo, proporcionar una formación astronómica básica a novicios y juniors. Además, si en los colegios y universidades no se perdiese tanto tiempo estudiando “las arideces Metaphisicas [...] sobrarà tiempo para que los profesores se dediquen al Estudio de las facultades amenas de Geometria, Arishmetica, Statica, Geografia, Chronologia, Cosmografia, Optica, Ethica, Esriptura, è Historia natural”⁴⁶.

Fray Martín veía en la enseñanza de la Astronomía un factor importante a tener en cuenta para solucionar el problema de la gran cantidad de juventud huérfana que pululaba por las calles. Opinaba que si esta juventud sin familia recibiera una idónea instrucción en temas de navegación y Astronomía bien podría estar al servicio del rey y de la marina, dignificando así a estas personas y proporcionándoles una vida mejor y útil a la sociedad:

“He pensado, que todos, todos los Niños expositos de España, se dediquen à la Marina, desde la edad de 15 años. Asta la edad de 10 años se han de criar en los Lugares de su Nacimiento. Desde allí, se han de repartir à los Puertos mas inmediatos. Antes, ò allí, se les debe enseñar à leer, Escribir, y contar, e iniciarlos en algo de Geometria, Arithmetica, Geographia, Hydrographia, Aguja de Marear.

Desde los diez años asta 15, se les debe instruir, en los Puertos [...] à Nadar, Buzear, remar, y à otros Egercicios de Marina. Llegando à los 15 años ya se deben pasar à los Navios Grandes, desde donde comenzará su Curso de Marineros Reales. [...]

Esos Marineros expositos, con Razon se deben llamar Reales; pues el Rey los adopta à todos por hijos [...]. [...] nunca faltará un buen numero de esos Marineros Reales. Han de traer perpetuamente un Uniforme modesto, y un Escudito, que los distinga de los demas Marineros”⁴⁷.

3.2. La instrumentación didáctica

La instrumentación didáctica para la enseñanza de la Astronomía propuesta por Sarmiento era, nuevamente, muy variada, e incluía globos terráqueos y celestes, esferas armilares, palos, telescopios, barriles, paraguas, rosarios, la pantómetra cronológica, gnómones...

De la misma forma que se señaló en el apartado sobre enseñanza de las Matemáticas, opinaba que “los Cuerpos solidos, se deben explicar en Cuerpos solidos”⁴⁸. Proceder de otra manera no tenía sentido para él:

“Es tiempo perdido, para enseñar los rudimentos de la Nautica, à Gurumetes, Pages, Matalotes, y Marineros rudos, ponerles en las manos el Glovo Terraqueo, el Glovo Celeste, y la Esfera Armilar, reducidos, y representados en Plano, en tres Pliegos de Papel, por grandes que sean. Es muy mal modo de enseñar a un Muchacho, comenzar torciendoles, y violentandoles su Fantasia, pa. que, veles, nolis, imaginen, que ès Cuerpo Solido, lo que ven, y palpan, que solo ès una superficie plana”⁴⁹.

Si en las escuelas no había recursos suficientes para comprar instrumentación didáctica, siempre se podían emplear con intencionalidad didáctica otros objetos sólidos que la supliesen:

“No se le explique al Niño cosa alguna [sobre la esfera celeste], sino se le presenta antes una Esfera Armilar, aunque tosca. Y sino la ay, suplieran tres Arcos de Cuba, iguales, cruzados entre si à Angulos Rectos: y que representen los tres circulos Maximos y fixos de cada Lugar: el Horizonte; el Meridiano; y el Vertical”⁵⁰.

Así, utilizaba un barril para explicar a la juventud la diferencia entre meridianos y paralelos:

“Què Niño no abrà visto una barrica de Escabeche, ò un barril de Aceytunas, ò un barrilito de Ostras? Sobre ese pie, harà idea de una Pipa. Digo, pues, que, ò en una barrica, ò en una Pipa regular, explicarè, à un Niño, la Longitud. Tiene la Pipa, hacia los extremos, Arcos, mayores y menores; y de extremo, à extremo, muchos listones, ò tabletas iguales. Llame à los Arcos, Paralelos: y à las tabletas, Meridianos; y yà està metido en las divisiones del Glovo Terraqueo; y aun del Glovo Celeste”⁵¹.

Esta analogía le permitía introducir aspectos más complejos, como el problema de la determinación de la longitud o la ortodromía y loxodromía:

“Imaginese, pues, que todo el Glovo Terraqueo, està marcado con Duelas, y Arcos: y que no ay, en todo èl, sitio alguno, ò lugar, que no està en donde una Duela se cruce con un Arco. [...] Atiendan aqui los Niños, y Rusticos. El Puerto de Cadiz està en la Cruz, en donde su Paralelo, ò Arco, se cruza con su Meridiano, ò Duela. Salga de ese Puerto, un Navio, à

Navegar por Mares desconocidos. Supongase, que ese Navio padecio muchas Borrascas, y que perdio el tino. Quiere saber en donde se halla. Y como lo ha de saber? [...] no sabrà, en que Meridiano, ò Duela, se halla, respecto à la Duela de Cadiz”⁵².

Instrumentos tan sencillos como los palos podían ser empleados por la juventud para averiguar las alturas de los objetos o la latitud de los lugares en los que se hallaba:

“Las sombras que el Sol, y la Luna, hacen, son proporcionales à las alturas, ò cuerpos que las causan. Sean torres, Edificios, Arboles, Estaturas de Hombres, y Animales.

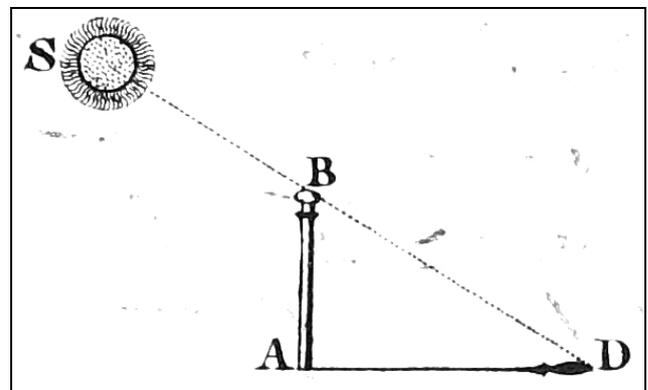


Figura 6. El uso de un palo como gnomón⁵³

Este principio, ès fecundisimo, para que cualquiera Rustico, y Niño, pueda saber, quanto tienen de alto todos los objetos altos, que tiene à la vista, como echen la sombra en disposicion de que se pueda medir à Palmos, su Longitud. AB, ès un Palo clavado en el Suelo [Figura 6]. AD, ès la Sombra, que el Sol S le hace arrojar. [...] Asi como la sombra AD à la altura AB. Asi la Sombra de una torre, ò Arbol &^a a su verdadera altura. Y ès, porque el Sol, en aquel momento, hace el mismo Angulo D con todas las Sombras. Y si la Operacion se hace al punto de mediodia, en los Equinoccios, el dho. Angulo D señala para aquel Lugar, la elevacion de la Equinoccial: y el Angulo de complemento B señalarà la Altura del Polo, ò la Latitud”⁵⁴.

3.3. Algunas propuestas concretas de Fray Martín

En las reflexiones del fraile benedictino acerca de la enseñanza de los aspectos astronómicos se pueden hallar el mismo tipo de argumentaciones que empleaba en el resto de sus escritos sobre educación. Así, en el siguiente texto critica el estudio memorístico, afirma que se debe procurar la

comprensión del alumnado y sostiene que no se debe aguardar demasiado para abordar diversos aprendizajes:

“es preciso, que los principiantes en la Chronologia, se exerciten en el computo Eclesiastico practico [...]. El Calculo de las Mareas, del Relox de Luna, de las Lunaciones &^a si se les explica bien à los muchachos, le entenderan con facilidad, y sin la corma tremenda de estudiar de memora; pro. si se espera que lleguen à mayor edad; ni su memoria entendimto. y Voluntad alcanzaran pa. que formen idea clara; pues todo esta conexo con el tratado de la Esfera”⁵⁵.

Consideraba imprescindible proporcionar, ya desde la infancia, al menos unas bases astronómicas, para ocuparse de aspectos más complejos en una edad algo más avanzada:

“La Geographia especulativa, tiene conexion, con la Cosmographia; ò con la estructura, y coordinacion de todos los Cielos, Elementos, y Glovo Terraqueo: Con los Movimientos del Sol, Luna, Planetas, y Estrellas Fixas. No pienso, que se envarace el Niño, con esos conocimientos, asta que llegue à mayor edad. Pero para que en lo adelante no se halle envarazado, juzgo muy util, que el Pedagogo le explique los Circulos de la Esfera; y los dos movimientos encontrados [rotación y traslación]; que es lo que basta por entonces”⁵⁶.

De esta forma, opinaba que “se le debe inculcar al Niño, el numero de 48 minutos, para que nunca le olvide”. El fin de este proceder era proporcionar herramientas a la juventud “para regular las Mareas: para utilizarse de noche, en los reloxes de Sol: y para algunas operaciones de la Marina, y Agricultura”⁵⁷. Y, si se les conseguía “explicar bien estos cortos y faciles principios, no hallará el Niño en lo adelante, dificultad alguna, para dedicarse à la Chronologia, y al computo Eclesiastico”⁵⁸. Este último cómputo era una tarea compleja, y por tanto “no es para la Edad de Niños. Y gracias a Dios, si ès para la Edad de Adultos”. Sin embargo, “tampoco será para esa Edad [adulto]; si el Adulto, siendo Niño, no se egercità, ò no le egercitaron, en los primeros Principios, que voy proponiendo para la Educacion de la Juventud”⁵⁹.

La enseñanza de los saberes astronómicos estaba muy relacionada con la de los geográficos, dado que ambas disciplinas se necesitaban entre sí. Por tanto, Sarmiento era partidario de enseñarlos en combinación:

“à los Niños no se les deve enseñar la Geographia practica por los Mapas de Meridianos y Paralelos; sino por Mapas que tengan la Bruxula.

[...] Hagase un circulo de medio pie de Diametro, ò à discreccion. Graduese en 360 grados, y con las divisiones de los 32 rumbos, cuyos rayos representen una estrella, huecos los intermedios, y con un hilo largo que salga del centro. Entreguese esta Bruxula al Niño Discipulo y digasele que la coloque sobre un Mapa de su Pais. Hagase que ponga el centro de la Bruxula sobre el centro de su Lugar, ò Aldea, y de modo que el Diametro del Norte al Sur, se acomode de arriva à vajo. Mandesele que con èl hilo vaya rodeando todos los 32 vientos, ò rumbos de la Bruxula. Y que vaya notando los Lugares, por donde vâ girando el hilo.

Despues se le dira, que, por si mismo, coloque la Bruxula sobre la capital de su Pais, y que haga la misma operacion. Despues sobre Madrid &^a. A este tenor se hà de exercitar el Niño en colocar la Bruxula en todo genero de Mapas de todo el Mundo [...]. Aseguro que en menos de 15 dias sabrà mucha Geographia practica, y bien”⁶⁰.

El acercamiento a los saberes astronómicos se debía realizar, nuevamente, partiendo de la experiencia del alumnado. Así, proponía que una vez se hubiese alcanzado un cierto dominio de la lengua nativa y se conociesen los *mixtos* de la zona era preciso subir a un lugar elevado, enseñar al alumnado a orientarse y luego realizar recorridos a pie explorando cada rumbo que partía de aquel lugar, conociendo así el entorno próximo:

“Despues que el Niño està medianamente impuesto en la Lengua nativa; y en la Historia Natural de su Pais, reducido este unicamente à un Horizonte de 5, ò 6 Leguas de Diametro, como si no huviese mas Mundo habitado: Debe colocarse el Niño en una altura del Lugar, desde donde registre todo el Horizonte del dho. Diametro. Allì le ha de orientar el Pedagogo, haciendo que mire al Sol, en el Mediodia, y ese será uno de los cuatro puntos Cardinales [Sur]. Tendido el brazo izquierdo, señala el Oriente. El brazo derecho, el Occidente. Y la Espalda, señala el Norte. Los otros rumbos, y Puntos intermedios, resultan de los cuatro Cardinales.

En las Jornadillas que ha de hacer el Niño, nunca ha de salir del terreno del Horizonte. [...] En cada Jornadilla que haga, por este, o por el otro Rumbo, ha de preguntar los nombres de los Lugares, Montes, Valles, Rios, y Fuentes, que tropieza en el Camino. Ha de preguntar los Nombres de los Arboles, Arbustos, y Vegetables, que encuentra, y que aun no avia visto. Todos los nombres de Animales, Aves, Peces, y Conchas, que aun no conocia; y los de otras

cosas naturales y visibles, que encuentre en los Caminos.

Después de aver hecho diferentes Jornaditas, sin salir del dho. Horizonte, se le ha de volver à suvir a la dha. altura del Lugar; y de modo que mire al Mediodía. Como los Niños tienen tan perspicaz la vista, no dudo que el Niño distinguiera bien los Lugares en donde ha estado. El Pedagogo, hará que el Niño se Oriente mirando en derechura al Mediodía. Haga que desde ese punto, se baya moviendo el Niño, dando vuelta al rededor de si mismo [...] hasta volver al primer punto de Medio día, repasando los mas de los Lugares que vio. Mirelos, y remirelos bien, con atencion; y se le imprimirá en la Fantasia, uno como Mapa, del Horizonte de su Lugar”⁶¹.

Sarmiento hacía explícitos los objetivos que perseguía con la realización de estas salidas, señalando entre otros conocer la geografía de su entorno “mejor que otros muchos Barbados”, habituarse a “fixar en la Fantasia, un terreno del Horizonte, que registre desde una altura”, hacerse “clara idea de los Mapas Geographicos, Chorographicos, y Topographicos, y aun Hydrographicos”, orientarse “en qualquiera Parage que se halle”, pasar a la “fantasia [...] un Mapa” y, cuando en la edad adulta se hagan viajes a lugares distantes, “se podrá suvir de quando en quando à alguna altura. Registrar desde alli todo el terreno del Horizonte; y transferirle à su Fantasia”⁶².

Tampoco en la enseñanza de los saberes astronómicos se debía abusar de las palabras extrañas, y cuando se introdujese alguna “solo han de entrar las voces vulgarissimas, tribiales y que entiendan todos”⁶³:

“El Maestro se debe acomodar al Discipulo, usando solo de las voces que el Discipulo sabe, y comprende. En esto consiste el punto critico de saber enseñar con fruto”⁶⁴.

Esta comprensión del alumnado se debía buscar empleando la lengua nativa, como ya se señaló anteriormente. Los conceptos astronómicos se debían enseñar en gallego, ya que “El Gallego no necesita de Lengua extraña pa. explicarse, y para explicar todos sus conceptos”⁶⁵. Sostenía que se podía explicar el significado de palabras complicadas en lengua gallega, siempre partiendo de la experiencia del alumnado y buscando su comprensión de los conceptos implicados. Así, proponía explicar la paralaje a un niño de la siguiente manera:

“Ay meniño. Olla. Sè tè pòs de baixo de un Melon, que està colgado do fayado; anque à tua vista estropeze nò Melon, fay de conta que ela vay à parar aò cravo de lo càl ò Melon està dependurado. Arredrate, 10, ou 12 pes à calquer lado da sala. Vota a vista polo Melon, e veras que jà ela non vay à parar ao cravo, sè nòn à un ponton, que esta distante dele. Nisto, se fay nò Melon, con as duas raiñas da vista, humha cruz, ou tixeyra aberta. Asi pois à aquela variacion de Lugares, que à vista fay no fayado, chaman os Gregos, è os Latinos, Parallaxis. E ti Chamaras Parallaxe”⁶⁶.

No sólo la juventud gallega se podía beneficiar de estas orientaciones. Fray Martín tuvo ocasión de comprobar que un gallego adulto que nunca había logrado comprender el concepto de paralaje entendió de inmediato su explicación sobre el término:

“Quando la leyò un Gallego, ya no niño, dixo, que al instante la comprendio; siendo asi, que seis veces avia leido la explicacion de la Paralaxe en los Libros y que Jamàs avia podido formar idea”⁶⁷.

4. CONCLUSIONES

En los escritos de Fray Martín relacionados con la educación científica se abordan multitud de temas. Realizó propuestas detalladas sobre cómo abordar multitud de aspectos de la enseñanza de las Matemáticas y de la Astronomía, procurando proponer problemas contextualizados y partir de la experiencia sensible, buscando siempre la comprensión y la motivación por parte del alumnado, y tratando de que lo enseñado le fuera de utilidad. Veía en la educación científica una importante vía para tratar de solucionar diversos problemas de la sociedad de la época.

En cualquier caso, para comprender su pensamiento al respecto es imprescindible tener en cuenta la combinación de su empirismo con el especial estatus que tenían las Matemáticas en su marco gnoseológico. Ya que la Matemática estaba presente en la Naturaleza, existía en los seres humanos una predisposición innata hacia ellas, y para llevar a buen puerto la enseñanza en su opinión era preciso acomodarse a dicha predisposición. La experiencia sensible era imprescindible para conocer el mundo, pero sólo a través de la combinación de lo percibido mediante la Matemática natural. Así, las Matemáticas eran el vehículo que permitía dar el salto de lo concreto a lo abstracto, y por tanto su

estudio debía ser anterior al de las disciplinas más alejadas de lo tangible.

Por lo que respecta a la instrumentación didáctica necesaria para la enseñanza científica, esta debía ser muy variada y estar adaptada a las necesidades del objeto de estudio. Así, los materiales didácticos tridimensionales eran los adecuados cuando se quería estudiar lo tridimensional (por ejemplo, la esfera celeste).

Lo avanzado del pensamiento sarmentiano relativo a la educación científica nos empuja a reivindicar, como tantas otras veces y en diferentes ámbitos del conocimiento, la figura del ilustrado gallego.

5. AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Museo de Pontevedra y al Consello da Cultura Galega por poner a nuestra disposición las obras de Fray Martín Sarmiento. Este trabajo forma parte del proyecto financiado por el MEC, código SEJ2006-15589-C02-01/EDUC, parcialmente financiado con fondos FEDER.

NOTAS

1. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4533, fol. 21r.
2. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6408, fol. 129v.
3. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6229-6230, fol. 47r-47v.
4. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6571, fol. 203r.
5. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6230, fol. 47v.
6. Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 152r.
7. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4526, fol. 18r.
8. Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 164r-164v.
9. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4519, fol. 15r.
10. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6519, fol. 178r.
11. Véase por ejemplo Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 164v-165r.
12. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6539, fol. 187r-187v.
13. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6539-6541, fol. 187v-188r.
14. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6414-6416, fol. 131v-133r. En este texto el fraile benedictino puntualizaba acertadamente que con estas planchas no se podrían dibujar todos los tipos de, por ejemplo, parábolas, dado que "las Lineas Conicas, son de muchos generos, y Especies".
15. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6476, fol. 158v-159r.
16. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6498, fol. 168v.
17. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6497, fol. 168r-168v.
18. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4728-4729, fol. 91v-92r.
19. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4730, fol. 92v.
20. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4731, fol. 93r.
21. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6489-6490, fol. 164v-165r.
22. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6500, fol. 169v.
23. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6506, fol. 172r-172v.
24. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6501, fol. 170r.
25. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6227, fol. 46v.
26. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4580, fol. 39r-39v.
27. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6232, fol. 48r.
28. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4581, fol. 39v.
29. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6240, fol. 51v.
30. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6258, fol. 59v.
31. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6277, fol. 69r.
32. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6283, fol. 72r.
33. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6285-6286, fol. 73r.
34. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6351, fol. 102v.
35. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6257, fol. 59r.
36. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6307, fol. 82r.
37. Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 151r.
38. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6422, fol. 135r.
39. El algoritmo que Sarmiento explicaba no es exactamente igual al que se enseña hoy en día, pero es completamente equivalente. Véase su descripción de este procedimiento en Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6433, fol. 140r-141r.
40. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6422, fol. 135r.
41. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6422-6423, fol. 135r-135v.
42. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6557, fol. 196v.
43. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6395, fol. 123v.
44. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 6547, fol. 191v-192r.
45. Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 142v.
46. Sarmiento, Fr. M. *Sobre Methodo de Estudios*, n. 15, fol. 292v.
47. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 5º*..., n. 7593-7596, fol. 751v-753r.
48. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 3002, fol. 591r.
49. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 3001, fol. 590v-591r.
50. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º*..., n. 4568, fol. 34v-35r.
51. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 2748, fol. 495v.
52. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 2749, fol. 496r-496v.
53. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 3168-3169, fol. 660r.
54. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 2º*..., n. 3168-3169, fol. 660r-660v.

55. Sarmiento, Fr. M. *Notas De Fr. Martin...*, fol. 149r-149v.
56. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º...*, n. 4567, fol. 34r-34v.
57. Esta cantidad de minutos era importante para los fines prácticos referidos, ya que si por ejemplo un día hay marea alta a las 10:00 el día siguiente la pleamar tendrá lugar a las 10:48. Por tanto, conociendo esta cifra se pueden predecir las mareas, algo de indudable interés práctico en las villas costeras.
58. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º...*, n. 4760, fol. 104r.
59. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º...*, n. 4762, fol. 105r.
60. Sarmiento, Fr. M. *Apuntamientos para un discurso...*, n. 397-399, fol. 434r-435r.
61. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º...*, n. 4562-4564, fol. 32r-33r.
62. Sarmiento, Fr. M. *Volumen 4º...*, n. 4565, fol. 33v.
63. Sarmiento, Fr. M. *Onomastico Etymologico...*, n. 19, fol. 456r.
64. Sarmiento, Fr. M. *Onomastico Etymologico...*, n. 78, fol. 475r.
65. Sarmiento, Fr. M. *Onomastico Etymologico...*, n. 19, fol. 456v.
66. Sarmiento, Fr. M. *Onomastico Etymologico...*, n. 20, fol. 456v.
67. Sarmiento, Fr. M. *Onomastico Etymologico...*, n. 78, fol. 475r.

BIBLIOGRAFÍA

- Allegue, P. (1993). *A Filosofia Ilustrada de Fr. Martín Sarmiento*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Álvarez Lires, M. (2000). *A Ciencia no século XVIII: Fr. Martín Sarmiento (1695-1772), unha figura paradigmática* [CD-ROM]. Vigo: Universidade de Vigo.
- Álvarez Lires, M. y García Suarez, X. (2002). O papel das matemáticas na obra de Frei Martín Sarmiento. *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, 6, 41-67.
- Costa, A. y Álvarez Lires, M. (Eds.) (2002). *La educación de la niñez y de la juventud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Rodríguez, U. y Álvarez Lires, M. (2007). La Ritmomaquia: las virtudes educativas de un juego de tablero en la obra de Fray Martín Sarmiento. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 72-80.
- Sarmiento, Fr. M. (1732). *Demonstracion Critico-Apologetica del Theatro Critico Universal*. Tomo II. Madrid: Viuda de Francisco del Hierro.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Onomastico Etymologico de la Lengua Gallega*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo III.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Sobre Methodo de Estudios*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo VI.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Apuntamientos para un discurso sobre la necesidad que ai en España de unos buenos Caminos Reales, y de su publica utilidad, y de el modo de dirigirlos, demarcarlos, construirlos, comunicarlos, medirlos, adornarlos, abastecerlos, y conservarlos*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo VII.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Volumen 4º de la Obra de 660 Pliegos*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo XVI.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Volumen 5º y Último de la Obra de 660 Pliegos*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo XVII.
- Sarmiento, Fr. M. (sin fecha). *Notas De Fr. Martín Sarmiento Benedictino, al Privilegio Gothico original del Rey Don Ordoño 2º concedido al Monasterio de San Julian de Samos, á 1º de Agosto, Era 960*. Colección Medina-Sidonia de las obras de Sarmiento, Tomo XVIII.

ARTÍCULO ORIGINAL

Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores

José Domínguez Alonso

jdalonso@edu.xunta.es

Centro de Educación y Primaria de Sandiás (Ourense)

Antonio López Castedo

alopez@uvigo.es

Universidade de Vigo

RESUMO: Esta investigación surgió de la necesidad de disponer de una visión actualizada de la persistencia o evolución superadora de la discriminación del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros educativos. Se utiliza una metodología integradora (cualitativa-cuantitativa) a través de la elaboración y validación de un cuestionario compuesto por 53 ítems. La muestra está formada por 140 jefes de los departamentos de orientación en la educación primaria que representan el 61,14% de la población total. Los resultados obtenidos indican que los principios que rigen la atención a la diversidad aún no se lograron, por lo que seguimos en un sistema educativo más integrador que inclusor. También se observa que a menor experiencia docente mayor importancia se le concede a las actitudes y normativas referentes al alumnado diverso. Además los datos manifiestan la escasa formación del profesorado en esta temática y un importante desfase entre los aspectos teóricos y su aplicación en la práctica diaria de los centros educativos de primaria.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas específicas, metodología integradora.

Operation of attention to diversity in Primary Education by the collection of guiding

ABSTRACT: This investigation surged from the necessity to have an updated vision of the persistence or evolution superadores of the discrimination of the pupils with specific educative necessities in the educational centers. Is used an integrating methodology (qualitative - quantitative) through the elaboration and validation of a questionnaire composed by 53 articles. The sample is formed by 140 bosses of the academic counselling departments in the primary education who represent 61,2 % of the total population. The results obtained indicate that the principles that govern the attention to the diversity not yet obtained, because of it, we're following in a more integrative educational system. Also it is observed that to smaller educational experience greater importance grants to the attitudes and referring norms to him to the diverse pupils. Besides details state the inadequate education of the professorship about this matter and an important difference between theoretical aspects and his application in daily practice of educational elementary school centers.

KEY WORDS: Attention to diversity, difficulties of learning, educational specific needs, integration methodology.

Fecha de recepción 16/06/2009 · Fecha de aceptación 18/09/2009
 Dirección de contacto:
 José Domínguez Alonso
 Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
 Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce, de nuevo, importantes cambios en el sistema educativo caracterizados no solamente por nuevos principios y fines educativos sino también por una nueva organización de las enseñanzas, nuevos currículos y, sobre todo, una nueva apuesta por la atención de la diversidad (reflejado en su Título II: Equidad en la Educación). Las propuestas de actuación desde las normativas, las administraciones, los centros educativos o la propia investigación (González-Seijas, 2003) no son suficientes para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, de ahí la necesidad de abordar nuevos modelos de actuación y sobre todo, contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación (Álvarez-Martino, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Fueyo, 2008).

La atención al alumnado con necesidades educativas específicas funcionó desde los inicios (desatención y marginación) hasta la actualidad (integración, inclusión, escuela para todos) como una válvula de escape para propiciar la eficacia y calidad de una escuela que no servía para todo el alumnado (Arnáiz, 2003). Así, desde las primeras concepciones caracterizadas por el innatismo y la estabilidad, asociadas a modelos médicos de diagnóstico de los déficit que eran remediados a través de programas de desarrollo individual, hasta las ideas actuales, representadas por el interaccionismo, la integración y la inclusión, se hicieron muchos intentos y propuestas de explicación y soluciones (Alemany, 2004; Castejón, 2004) hasta llegar al convencimiento de que avanzar en este ámbito implica la existencia de un único currículo común, y un único emplazamiento para todos los estudiantes con o sin necesidades educativas específicas (García, 1996; Goodlad y Lovitt, 1993; Stainback y Stainback, 1999).

Hoy en día, los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumnado medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos (Díaz-Aguado, 2006: 101). La formación de individuos autónomos exige un

aprendizaje individual y comunitario (Ruiz, 2004) con la puesta en práctica de proyectos comunes de metodologías más cooperativas (Serrano, Pons y Ruíz, 2007) y un profesorado competente vinculado al desarrollo del alumnado con dificultades de aprendizaje (Goenechea, 2008; Pesquero, Sánchez, González, Martín, Guardia, Cervelló, Fernández, Martínez y Varela, 2008).

En definitiva, mucho se ha oído hablar de las respuestas a las necesidades educativas del alumnado con dificultades de aprendizaje, pero muy poco en hacer de la atención a la diversidad un derecho básico de todas las personas (Ainscow, 1995; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Domínguez y Pino, 2007; Marchesi, 2000; Schalock y Verdugo, 2002) que funcione como motor de cambio e innovación educativa para conseguir una verdadera mejora de la calidad educativa en la enseñanza, “tenemos que llegar al convencimiento de que si conseguimos crear situaciones eficaces de aprendizaje para los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de nuestras instituciones educativas ordinarias, estaremos forjando, a la vez, el mejor contexto educativo para todo el alumnado” (Aguilar, 2000: 104).

En este contexto, el objetivo general que se plantea en nuestra investigación es conocer el estado actual del alumnado con dificultades de aprendizaje en los centros de primaria. La primera tarea es pues, diseñar un cuestionario válido y fiable que permita recoger la información sobre diferentes aspectos del campo de la atención a la diversidad. La segunda, es conocer el pensamiento implícito existente en los centros educativos sobre la atención a la diversidad, así como determinar cuales son los criterios que se están siguiendo desde los centros en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas. Finalmente, se busca conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico, entre los criterios presentes en el marco teórico-conceptual que envuelve la atención de la diversidad y el género, edad, experiencia, titulaciones y sistema de acceso.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los sujetos de la investigación (jefes de los departamentos de orientación en centros de educación primaria) han sido seleccionados mediante el principio de equiprobabilidad (todos los

individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra). Pertenecían a centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) con características socioeconómicas similares, quedando compuesta la muestra total por 140 participantes que representan el 61,14% de la población total (sobre una población de 229).

La población total de orientadores en el sistema educativo es predominantemente de sexo femenino, de aquí que no llame mucho la atención el hecho de que la mayoría de la muestra sean de este sexo (Tabla 1). Reseñar también la escasa experiencia como jefes de departamento de orientación debido a ser de reciente creación estos departamentos en los centros de primaria.

Sexo	Mujeres: 66,4% Hombres: 33,6%
Edad	Menos de 30 años: 4,5%. De 30 a 40 años: 24,5% De 41 a 50 años: 44,5%. De 51 a 60 años: 13,6% Más de 60 años: 2,7%
Experiencia docente	Menos de 3 años: 6,4%. De 3 a 6 años: 10%. De 7 a 10 años: 2,7%. De 11 a 14 años: 12,7%. De 15 a 18 años: 10,9%. Más de 18 años: 53,6%.
Experiencia en los Departamentos de Orientación	Menos de 3 años: 23,6%. De 3 a 5 años: 55,5%. De 6 a 10 años: 11,8%. Más de 10 años: 4,5%.
Titulaciones académicas	Diplomatura en Educación General Básica: 37% Licenciatura en Psicología: 18% Licenciatura en Pedagogía: 33% Licenciatura en Psicopedagogía: 6%

Tabla 1. Datos personales, académicos y profesionales de la muestra. Elaboración personal

2.2. Diseño

En coherencia con el objeto de estudio, la metodología seguida es de tipo integrador, en la que convergen diferentes fuentes que buscan explicar, describir y comprender el marco que envuelve la atención al alumnado diverso en los centros educativos (Figura 1). Sin embargo, en esta parte de la investigación se desarrolla un diseño que responde a los atributos de un paradigma cuantitativo, sin tratar de experimentar o medir de manera objetiva y controlada la diversidad en la enseñanza (Domínguez, 2005), sino de recoger opiniones respecto al objeto de la investigación y comprobar el grado de afinidad o discrepancia en sus opiniones, para extraer un perfil lo más ajustado posible a la realidad de los centros.

2.3. Instrumento

El instrumento de recogida de información (cuestionario) ha sido elaborado tras una exhaustiva revisión bibliográfica (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Armstrong, Dolinski y Wrapson, 1999; Barton y Slee, 1999; Biklen, 2000; Mestre, Frías y Samper, 2004) y la contribución de

grupos de trabajo en los centros educativos (metodología cualitativa). Las aportaciones de estos grupos son introducidas en el programa informático AQUAD 5.0 para lograr una mayor objetividad, categorización, orden y formalización de los datos obtenidos.

A partir de *aquí*, se elabora un protocolo inicial del cuestionario y se le facilita a un grupo de expertos (técnica Delphi) para que realicen las aclaraciones y modificaciones que consideren pertinentes. Seguidamente es enviado a un grupo piloto antes de su redacción definitiva. En referencia a las características técnicas del cuestionario, la fiabilidad obtenida a través del coeficiente Alfa de Cronbach para el total de la muestra fue de .91, y por el método de las dos mitades .89 en la primera parte y .79 en la segunda parte; el índice de homogeneidad de los ítems corregido nos indica que son suficientemente homogéneos y significativos, y el análisis factorial mostró la existencia de cuatro factores que explican el 49,93 % de la varianza de los datos (Pino, Domínguez y López-Castedo, 2007).

Esta prueba se denomina Cuestionario de Atención a la Diversidad (CUADIVER). Como síntesis y con la finalidad de comprender mejor y con más claridad los indicadores (variables) utilizados en la descripción de la atención a la diversidad en los centros educativos de primaria, se elabora una tabla

de cuatro ámbitos y catorce apartados basados en el modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1993). Se muestra a continuación en la tabla 2 los posibles indicadores que hacen referencia a esta parte de la investigación.



Figura 1. Diseño general de la investigación. Elaboración propia

MARCOS	DESCRIPTORES
CONTEXTUAL	Datos de los centros
	Datos personales y profesionales
CONCEPTUAL	Formación
	Normativas
	Actitudes
	Valoración

Tabla 2. Posibles indicadores de la atención a la diversidad. Elaboración propia

2.4. Procedimiento

La estrategia básica de aplicación del cuestionario en esta investigación se llevó a cabo a través del correo electrónico en archivo adjunto, carta de presentación e instrucciones pertinentes para cubrirlo, y con un tiempo de respuesta de 20 días. La

mortalidad experimental fue del 38,86%. Una vez cumplimentado el instrumento de recogida de información, se procedió a la realización del análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS 15.0.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los datos se ha efectuado en tres niveles. En primer lugar se lleva a cabo un estudio descriptivo de las variables objeto de estudio. Seguidamente se realiza un análisis inferencial con el objeto de establecer si existen diferencias significativas entre las distintas variables (dependientes e independientes). En último lugar se verificará la

validez de constructo del cuestionario utilizado a través de un análisis factorial con rotación varimax.

3. 1. Estudio descriptivo

Para hacer una descripción de la atención a la diversidad, se tiene que conocer el nivel de importancia, predisposición y conocimiento que existe sobre esta temática en los centros educativos. Para ello, se presentan los mejores y peores porcentajes de los resultados obtenidos en el total de la muestra (Tabla 3).

AFIRMACIONES	ITEMS MEJOR Y PEOR VALORADOS	PORCENTAJES
DIMENSIÓN CONCEPTUAL		
La concepción general sobre la diversidad es ...	Organizativa y curricular	76%
	<i>Ni organizativa ni curricular</i>	2,1%
Las medidas de atención a la diversidad son ...	Positivas, pero necesitan preparación, coordinación y tiempo	66,6%
	<i>Negativas, provocan efectos no deseados</i>	3,6%
La mejor práctica educativa en la atención del alumnado diverso es ...	Estrategia común con actividades graduadas	58,6%
	<i>Clase magistral, explicación y ejercicios para todos</i>	3,8%
DIMENSIÓN FORMATIVA-NORMATIVA		
La formación del profesorado en la atención a la diversidad es ...	Poco adecuada	59%
	<i>Adecuada</i>	1%
El marco legislativo ...	Esta bien a nivel teórico, pero no en la práctica	51%
	<i>Es complejo y de difícil aplicación</i>	4,3%
La actual normativa, para mejorar la calidad, debería tener en cuenta ...	La atención a la diversidad del alumnado	58,6%
	<i>Un marco reglamentado y flexible</i>	9,7%
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA		
Atender a la diversidad es ...	Adecuar el currículo al alumnado	60,7%
	<i>Procurarle al alumnado máxima socialización e individualización</i>	25,7%
La calidad de la educación está en relación con ...	La igualdad de oportunidades	46,4%
	<i>Buscar resultados</i>	5,7%
El fin de la atención a la diversidad es ...	Potenciar la igualdad de oportunidades	38,6%
	<i>Aceptar la comprensibilidad</i>	6,4%
DIMENSIÓN CURRICULAR		
En la interculturalidad, consideras más importante	Respetar las diferencias	35,4%
	<i>Adoptar estilos de aprendizaje diferentes</i>	11,4%
La actitud más negativa en el ámbito de la diversidad es ...	La indiferencia	40,2%
	<i>La asimilación</i>	4%
El principio clave en la respuesta a la diversidad es ...	La flexibilidad metodológica	37,1%
	<i>La adaptación curricular</i>	7,9%

Tabla 3. Porcentajes de las dimensiones: conceptual, formativa-normativa, organizativa y curricular. Elaboración personal

Según el análisis descriptivo realizado, en la primera dimensión “conceptual” se observa que las variables mejor valoradas han sido la *concepción*

organizativa y curricular de la diversidad (76%), la consideración de las medidas de atención a la diversidad positivas (66,6%) y la estrategia común

con actividades graduadas como mejor práctica educativa en la atención del alumnado diverso (58,6%). Las variables con menor peso, en este apartado del cuestionario, han sido *la concepción ni organizativa ni curricular de la diversidad* (2,1%), *la consideración de las medidas de la atención a la diversidad como negativas* (3,6%), y *la clase magistral como mejor práctica educativa para la atención de la diversidad* (3,8%).

Por lo que respecta a la dimensión “formativa-normativa”, las variables con mayor valoración son: *la escasa formación en la atención a la diversidad* (59%), *la legislación existente para la atención de la diversidad* (58,6%) y *la normativa que regula la diversidad está bien en el aspecto teórico pero fracasa en la práctica educativa* (45%). Las menos valoradas son *la consideración de la formación del profesorado en la diversidad adecuada* (1%), *el marco legislativo complejo y de difícil aplicación* (4,3%) y *un marco reglamentado y flexible de la atención a la diversidad* (9,7%).

En la dimensión que hace referencia a la “organización en los centros para la atención del alumnado diverso”, las cuestiones más valoradas son, *Adecuar el currículo al momento evolutivo del alumnado* (60,7%) como mejor medida en la atención a la diversidad, *reforzar el sistema de igualdad de oportunidades* (46,4%) como más importante para la calidad educativa, y *potenciar la igualdad de oportunidades* (38,6%) como la finalidad de la educación. Las menos valoradas: *procurarle al alumno máxima socialización e individualización* (25,7%), *orientar el sistema educativo hacia los resultados* (5,7%) y *aceptar la comprensibilidad* (6,4%).

En la última de las dimensiones, “aspectos curriculares en la mejora de la atención de la diversidad en los centros”, las variables con mayor peso que la componen tienen unos porcentajes similares, *respetar las diferencias en referencia a la interculturalidad* (35,4%), *mostrar una actitud de indiferencia con el alumnado diverso* (40,2%), y *flexibilidad metodológica en la atención de este alumnado* (37,1%). Las de menor peso son, *adaptar estilos de aprendizaje independientemente de su origen étnico o cultural* (11,4%), *considerar la asimilación como la actitud más negativa* (4%) y *establecer como principio clave para responder a la diversidad la adaptación curricular* (7,9%).

3.2. Análisis inferencial

En segundo lugar, se llevó a cabo el análisis inferencial bajo dos situaciones, pero siempre con el objetivo de determinar con precisión la probabilidad de algo (McMillan y Schumacher, 2005). Para la variable género, se utiliza un diseño unifactorial intersujetos. De esta forma, mediante la diferencia de medias (prueba t) dilucidamos si las medias correspondientes a dos grupos difieren de manera significativa (no se deben al azar).

Se comprueba pues, si existen diferencias significativas entre las medias del pensamiento implícito de la muestra con respecto al género. En la Tabla 2 se muestran las medias, desviaciones típicas y la prueba t del marco conceptual en función del género. En la misma se puede observar que las medias en las distintas concepciones del marco teórico-conceptual son muy similares, encontrándose la media más elevada, tanto en los hombres como en las mujeres, en la práctica educativa y la menor en los aspectos formativos. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en las diferentes dimensiones del marco teórico-conceptual. A la vista de los datos, se concluye que el género no influye en los aspectos teóricos-conceptuales que existen sobre la atención a la diversidad.

Por otro lado, se utiliza un diseño unifactorial intersujetos, diseño multigrupo, para las restantes variables. Se caracteriza por utilizar más de dos valores de la variable independiente y a través del mismo se verifica la relación funcional entre la variable independiente y la variable dependiente utilizando el análisis de varianza (ANOVA) de un factor. En la tabla 3 se muestra el análisis de varianza del marco teórico-conceptual en función de la edad, experiencia docente y en los departamentos de orientación, la titulación y el sistema de acceso.

Los resultados muestran que las variables sistema de acceso y titulación, no son fuentes significativas de variación, por lo que no influyen en el marco teórico-conceptual de la atención a la diversidad. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas en la dimensión normativa al obtener una $F_{(4, 89)} = 5.65$ y una probabilidad asociada, $p = .000$. En los contrastes a posteriori, prueba de Scheffé, se pone de manifiesto diferencias significativas entre el grupo 2 (de 30 a 40 años) y los grupos 3 (de 41 a 50 años) y 4 (de 51 a 60 años) en relación con la normativa que envuelve a la atención de la diversidad. Por lo que se concluye que a mayor edad, menor importancia se le concede a los aspectos

normativo-legislativos que enmarcan la diversidad. A su vez, en la variable *años de experiencia docente* también se aprecia diferencia significativa en la dimensión “actitud” al obtener una $F_{(5, 95)} = 3.136$ una probabilidad asociada de $p = .012$. Las pruebas a posteriori (Scheffé) nos indican que existen diferencias significativas entre el grupo 3 (de 7 a 10

años) y el grupo 5 (de 15 a 18 años). Los profesionales que tienen una experiencia docente entre siete y diez años dan una mayor importancia a las actitudes en comparación con aquellos de experiencia docente comprendida entre quince y dieciocho años, que dan unas valoraciones menores.

MARCO CONCEPTUAL				
<i>DIMENSIONES</i>	<i>ESTADÍSTICOS</i>			
	\bar{X}	S	t	p
CALIDAD	♀ 2.79	.70	-30	.76
	♂ 2.83	.57		
DIVERSIDAD	♀ 1.98	.88	.97	.34
	♂ 1.79	.72		
CONCEPCIÓN	♀ 1.50	.58	-1.31	.19
	♂ 1.68	.48		
FIN	♀ 2.35	1.36	.11	.92
	♂ 2.32	1.31		
ACTUALIDAD	♀ 2.99	1.06	-90	.37
	♂ 3.21	.98		
NORMATIVA	♀ 2.04	.74	-86	.39
	♂ 2.20	.87		
FORMACIÓN	♀ 1.17	.65	1.14	.26
	♂ 1.00	.58		
PRINCIPIOS	♀ 2.33	1.49	-67	.51
	♂ 2.56	1.47		
PRÁCTICA EDUCATIVA	♀ 3.88	.51	-63	.53
	♂ 3.96	.55		
LEGISLACIÓN	♀ 2.87	.96	-1.41	.16
	♂ 3.22	1.20		
ACTITUD	♀ 1.55	.58	-49	.62
	♂ 1.63	.77		
MULTICULTURALIDAD	♀ 3.27	1.27	.17	.86
	♂ 3.22	1.38		

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas, y prueba t en función del género

Por último, en la variable *años de experiencia en el departamento de orientación*, se producen diferencias significativas ($F_{(3, 92)} = 5.052$; $p = .003$) en la diversidad. La prueba Scheffé nos muestra que estas diferencias se encuentran entre el grupo 1 (menos de 3 años) y el grupo 2 (de 3 a 5 años), y entre el grupo 2 y el grupo 3 (de 6 a 10 años), por lo que se puede afirmar que los años de experiencia en el departamento de orientación influyen en las maneras de atender al alumnado diverso en los centros.

3.3. Análisis factorial

Se calculó la validez de constructo del cuestionario realizando un análisis factorial a través del método de los componentes principales con rotación Varimax. Previamente se comprueba con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, si la muestra es aceptable para la factorización de las variables, obteniendo un índice KMO = .71 (muy próximo a .8, que es lo normalmente exigible), a la vez que la matriz de correlaciones anteriormente exhibida es esférica ($p < .01$) y en consecuencia analizable desde el punto de vista factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, establece que la

matriz puede ser factorizada, con un $\chi^2 = 78.79$ y una probabilidad asociada de $p = .000$, lo cual nos indica

una alta significación y la aceptación de la factorización de la matriz. Se tienen presentes las saturaciones superiores a .40.

MARCO CONCEPTUAL										
DIMENSIONES	ESTADÍSTICOS									
	Edad		Experiencia docente		Experiencia Departamento Orientación		Titulación		Sistema de acceso	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
CALIDAD	.19	.942	.46	.806	.54	.658	.41	.668	.40	.808
DIVERSIDAD	1.52	.204	.58	.712	5.05	.003	.13	.875	.66	.625
CONCEPCIÓN	.52	.725	.69	.632	1.90	.137	.56	.576	.65	.629
FIN	1.46	.222	1.47	.293	1.49	.221	2.00	.141	.52	.723
ACTUALIDAD	1.08	.373	1.47	.207	2.25	.087	.01	.997	1.64	.174
NORMATIVA	5.65	.000 ***	1.46	.210	2.65	.053	.09	.918	.41	.798
FORMACIÓN	1.18	.324	1.08	.377	.99	.401	.27	.763	.75	.563
PRINCIPIOS	.32	.863	.30	.914	.37	.772	.13	.877	.52	.720
PRÁCTICA EDUCATIVA	.22	.925	.90	.482	.18	.907	.17	.848	.82	.520
LEGISLACIÓN	1.47	.219	.07	.996	.37	.777	1.18	.313	.65	.631
ACTITUD	1.85	.127	3.14	.012 *	1.75	.162	.56	.573	1.11	.361
MULTICULTURALIDAD	.16	.958	.49	.784	.73	.538	.55	.578	.66	.623

Tabla 5. Análisis de varianza del marco teórico-conceptual en función de la edad, experiencia docente, experiencia departamento de orientación, titulación y sistema de acceso

Del análisis realizado se extraen un total de cuatro factores, que explican un 49,9% de la varianza de los datos (Tabla 4). En el primer factor se agrupan las variables con mayor peso factorial (14,22%) de las categorías del cuestionario: concepción, medidas y práctica educativa de la atención a la diversidad. Estas variables pueden incluirse en la dimensión *conceptual*. El coeficiente de fiabilidad de este factor es de .61. En referencia al segundo factor, explica un 12,86% de la varianza, relacionándose las variables con mayor peso factorial con las categorías: formación, marco legislativo y medidas para la atención de la diversidad. Estas variables entran a formar parte de la dimensión *formativa-normativa*. La fiabilidad en este factor es de

.64. El tercer factor, explica un 12,14% de la varianza, integrándose las variables con mayor peso factorial en las categorías del cuestionario: atención, indicadores y finalidad en la atención a la diversidad. Las citadas variables se pueden incluir en la dimensión *organizativa*. Su coeficiente de fiabilidad es de .67. El cuarto y último factor, explica un 10,720% de la varianza, supeditando aquellas variables con mayor peso factorial a las categorías: multiculturalidad, actitudes y principios claves en la respuesta a la diversidad. Las mencionadas variables pueden formar parte de la dimensión *curricular*. El coeficiente de fiabilidad de este factor es de .58.

VARIABLES	FACTORES Y VARIANZA QUE EXPLICAN (%)				DIMENSIONES
	F1	F2	F3	F4	
Concepción	.73				CONCEPTUAL
Actualidad	.56				
Práctica	.54				
Formación		.78			FORMATIVA NORMATIVA
Legislación		.67			
Normativa		.51			
Diversidad			.78		ORGANIZATIVA
Calidad			.62		
Finalidad			.57		
Multiculturalidad				.69	CURRICULAR
Actitud				.57	
Principios				.53	
VARIANZA	1.76	1.54	1.46	1.29	
% VAR.	14.22	12.86	12.14	10.72	
% ACUM.VAR.	14.22	27.07	39.21	49.93	

Tabla 6. Varianza total y rotación factorial del marco teórico-conceptual

La estructura factorial de CUADIVER se revela muy estable. Los cuatro factores que componen el cuestionario representan aspectos relevantes de las percepciones relacionadas con esta temática, constituyéndose así en un instrumento con unas prestaciones psicométricas muy satisfactorias y útil para la supervisión de la atención a la diversidad en el sistema educativo.

4. CONCLUSIONES

Desde la referencia de fondo que resulta de los datos obtenidos, se inicia ahora el resumen de las principales conclusiones extraídas. Cabe entender que los resultados obtenidos informan de las actitudes y actuaciones en los centros educativos en referencia al ámbito de la atención a la diversidad. De hecho se evidencian confusiones terminológicas, advirtiéndose además, cierta incoherencia entre la teoría y la práctica educativa en la atención del alumnado diverso (Essomba, 2003).

Los resultados obtenidos nos muestran que la atención a la diversidad no es un enfoque nuevo (arrastra planteamientos segregadores e integradores que tratan de arreglar lo que hoy en día se conoce como inclusión), no se reduce al ámbito de la educación (está presente en todos los ámbitos de la

vida, social, laboral y familiar, entre otros), resalta la igualdad por encima de la diferencia (igualdad de derechos humanos inherente a todas las personas), pretende un único sistema en el que todos deben tener cabida (no hay espacio para sistemas paralelos), y ante todo supone un enriquecimiento cultural y educativo que se refleja en la propia construcción teórica de la educación en general (Parrilla, 2002).

El estudio descriptivo indica que el término “atención a la diversidad” se basa, en igual medida, en los aspectos curriculares como organizativos, y que existe una cierta similitud en la consideración de la misma como una manera de adecuar el currículo al momento evolutivo del alumnado poniéndose a su nivel de conocimientos y haciéndolo avanzar, frente a la adaptación de objetivos, contenidos o actividades según las necesidades educativas, o medidas educativas planificadas para procurarle al alumnado máxima socialización e individualización. Se entiende la diversidad como un fenómeno multidimensional, sensible a los contextos políticos, económicos, culturales, sociales y educativos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000; Daniels y Garner, 1999). Aunque existe también un notable desajuste en la normativa que propone una escuela comprensiva e integradora, la dimensión legislativa es el más firme apoyo a la equidad que

supone la incorporación del alumnado diverso a los centros ordinarios, como usuarios que tienen sus derechos y sus necesidades que los centros deben satisfacer (Cantón, 2002).

A pesar de los avances alcanzados, la realidad muestra que los principios que rigen la atención a la diversidad y con los que las comunidades educativas están de acuerdo, no siempre se lograron. Son muchos los factores que inciden en esta situación y que se reflejan en la investigación realizada: falta de implicación en el conjunto de la comunidad educativa; respuestas diferenciadas según el profesorado, flexibilidad metodológica, motivación y autoestima, recursos técnicos, materiales y humanos específicos; tendencia implícita de mentalidad segregadora; e insuficiente formación y atención (Vez y Montero, 2005). Se considera importante el hecho de respetar las diferencias en el modo de aprender del alumnado debido a su personalidad individual o a su grupo cultural, pero se sigue siendo muy reticente en la integración de perspectivas multiculturales en los métodos educativos, aceptar e incluir diferencias étnicas y culturales, diseñar planes de acogida y adaptar estilos diferentes de aprendizaje al alumnado independientemente de su origen étnico o cultural (Goenechea, 2005).

En el análisis inferencial, se observa que el género, años de experiencia docente y en el departamento de orientación, las titulaciones académicas y el sistema de acceso al puesto de trabajo, no influyen en el ámbito teórico-conceptual que envuelve a la diversidad. Por el contrario, se manifiestan diferencias significativas en el apartado normativo, respecto a la edad: a mayor edad menor importancia se le da a los aspectos legislativos. También señalar que aparecen diferencias significativas en el apartado de las actitudes en referencia a la experiencia docente: a menor experiencia docente, mayor importancia se las da a las actitudes que se muestran en el tema de la diversidad.

El cuestionario elaborado “CUADIVER” se presenta como un instrumento que pretende ser útil para la mejora en la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, a nivel de investigación y la práctica diaria en los centros. A nivel general, los resultados de la investigación realizada confirman que la atención a la diversidad en la práctica educativa, no está funcionando todo lo bien que debería hacerlo y no existe un compromiso serio que camine en la senda de la equidad y la justicia social (Murga, 2008).

La investigación educativa aquí presentada constituye una pequeña aportación que puede contribuir a la visualización y sensibilización de la importancia que tiene la atención a la diversidad de todo el alumnado en los centros de enseñanza, que exige una intervención práctica y metodológica decididas y reales. Este estudio pretende abrir un camino iniciado e inexplorado que debe poner su meta en la transformación de los contextos escolares como espacios inclusores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, D. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, Vol. 20, nº 1, 56-61.
- Armstrong, D., Dolinski, R. y Wrapson, CH. (1999). What about Chantel? From inside about: an insider's experience of exclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 27-36.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barton, L. y Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 3-12.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusión: lessons from critical, disability narratives. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337-353.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *The index of Inclusión:*

- developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Cantón, I. (2002). La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo. *Revista de Educación*, 327, 205-222.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Daniels, H. y Garner, P. (eds.) (1999). *Inclusive Education*. London: Kogam Page.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Education.
- Domínguez, J. (2005). A atención á diversidade nos centros de primaria. Estudio descriptivo na comunidade autónoma galega. *Innovación Educativa*, 15, 143-156.
- Domínguez, J. y Pino, M.R. (2007). Atención á diversidade: O discurso e a práctica. *Educa*, 51, 79-88.
- Essomba, M.A. (2003): *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. UAB (Tesi Doctoral).
- García, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. (REI). *Siglo Cero*, 27 (2), 15-24.
- Goenechea Permisán, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 66, Nº 239, 119-136.
- González-Seijas, R.M. (2003). Una propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con D.A.E. *Psicothema*, 13, 458-463.
- Goodlad, J.I. y Lovitt, T.C. (1993). *Integrating General and Special Education*. New York: Merrill.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, 04/05/06).
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mcmillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación (5ª edición).
- Mestre, V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Murga Menoyo, Mª A. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 66, nº 240, 327-343.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido da la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M.E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia González, S., Cervelló Collazos, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela Nieto, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 66, Nº 241, 447-466.
- Pino, M., Domínguez, J. y López-Castedo, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports*, 100, 783-786.
- Ruiz Corbellá, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 62, Nº 229, 395-418.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducción al castellano: Alianza Editorial, 2003].
- Serrano González-Tejero, J.M., Pons Parra, R. Mª y Ruiz Llamas, M. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: Un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 65, Nº 236, 125-138.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (2ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vez Jeremías, J. M. y Montero Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 63, Nº 230, 101-122.

ARTÍCULO ORIGINAL

Descripción de los elementos espaciales en residencias de ancianos. Estudio en el noroeste de España.*

Margarita Rosa Pino Juste

mpino@uvigo.es

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Universidade de Vigo

Julia María Crespo Comesaña

juliamaria.crespo@usc.es

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

Julio Portela Carreiro

jportela@cmpon.es

Centro de Salud de Porriño

RESUMEN: **Objetivo:** En el artículo se analizan los elementos espaciales de las residencias de tercera edad públicas de Galicia. **Material y método:** Para ello se llevó a cabo un estudio descriptivo de corte cualitativo. **Resultados:** Las instalaciones se encuentran correctamente iluminadas y ventiladas. No existen sistemas automáticos de control de temperatura, ni instalación de un sistema de aire acondicionado. La normativa de eliminación de barreras arquitectónicas y de accesibilidad se cumple; sin embargo, existen otros elementos de riesgo. Los elementos decorativos son escasos y en momentos puntuales los espacios están saturados. **Conclusiones:** Sería necesario diseñar un ambiente más acogedor que favorezca la comunicación, colocar un sistema de calefacción con termostato en cada habitación, lograr un grado de humedad saludable y cómodo e instalar protectores que eviten accidentes, y un diseño que permita el desarrollo de actividades sin fatiga ni riesgo ni menoscabo de la necesaria sensación de intimidad.

PALABRAS CLAVE: Tercera Edad, residencias de ancianos, alojamiento, diseño de espacios.

Description of building elements in care homes: a study in the North-West of Spain

ABSTRACT: **Aims:** In this paper spatial elements of public nursing homes in Galicia are analyzed. **Material and method:** A descriptive study of qualitative cut was carried out. **Results:** The facilities have good lightning and ventilation conditions. There are no HVAC systems or thermostats for automatic temperature control. The normative on accessibility and elimination of architectural barriers is fulfilled; however, there are other elements of risk. Decoration is scarce and in some moments the spaces are saturated. **Conclusions:** It would be necessary to design a more hospitable environment favouring communication, to install thermostats for heating control in every room, achieve a degree of healthy dampness and install protections to avoid accidents, as well as a design allowing the development of activities without fatigue, risk or lack of the necessary sensation of intimacy.

KEY WORDS: Elderly, Care Homes, Housing, Design of Spaces.

** Esta investigación se integra dentro del proyecto de investigación titulado: "Diseño de programas de intervención socio-educativa para la promoción de hábitos de salud y calidad de vida en personas mayores" (referencia: HP2005-0086), que está subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.*

Fecha de recepción 20/10/2009 · Fecha de aceptación 18/12/2009

Dirección de contacto:

Margarita Rosa Pino Juste

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus a Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo este trabajo sobre las características de los elementos espaciales en las residencias de tercera edad públicas de Galicia (España) nos hemos basado en los estudios realizados sobre la incidencia de las variables ambientales de las viviendas familiares en la calidad de vida de sus ocupantes. Entendemos que los parámetros resultantes son perfectamente aplicables a nuestro caso ya que la hipótesis de trabajo es que las residencias donde viven los ancianos son su domicilio habitual y deberían convertirse en su hogar para facilitar un estado de bienestar óptimo.

Partimos de que la calidad de vida en relación con la vejez ha de relacionarse con conceptos tan determinantes como la salud y el bienestar. La calidad de vida de una persona mayor está íntimamente relacionada con su entorno ambiental y afectivo, lo que incluye no sólo los cuidados de salud adecuados y la cercanía y seguridad que ofrecen la familia o los amigos sino un medio que favorezca un desarrollo autónomo e integral (Bernardin-Haldemann, 1993; Chaudhury, 2003; Hwang y Ziebarth, 2006).

De hecho, el creciente envejecimiento poblacional hace preciso favorecer al máximo la acomodación de las personas a sus progresivos deterioros físicos y/o mentales. Esta adecuación, deberá ir acompañada necesariamente por la adaptación del alojamiento, su entorno inmediato y las condiciones urbanas (Escudero, 2003; Tjosvold y Tjosvold 2003) ya que la adecuación física del alojamiento puede realzar o disminuir el bienestar de individuos y familias así como el de una comunidad completa.

Las conclusiones del estudio de Ball, Perkins, Whittington, Connell, Hollingsworth, King, Sharon, Elrod, y Combs (2004) advierten de la necesidad de las personas mayores de estar bien informadas tanto

sobre sus propias necesidades y capacidades como sobre la facilidad para acostumbrarse a nuevas instalaciones.

Los estudios sobre los efectos de las variables físicas de la vivienda en las personas son muy antiguos, y vienen manteniendo una línea constante en la evolución de sus conclusiones (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1978; Tlomacz, 1979; De Castro, 1991). En principio, se podrían señalar por un lado efectos sobre la tensión, y por otro la influencia sobre la salud o la satisfacción. En el primer caso habría que centrarse fundamentalmente en el problema del ruido, el hacinamiento o la insuficiencia de espacio. En el segundo caso, los estudios correlacionan determinados elementos presentes en viviendas pobres con la mala salud de sus ocupantes.

Como bien señala Lee (1981) el objetivo de la vivienda es proporcionar un medio ambiente a la familia que permita a sus miembros satisfacer sus necesidades individuales básicas en lo referente a la alimentación, el sueño, la higiene, el ocio y la diversión así como a sus variadas necesidades sociales. De ahí que no sólo resulte importante la higiene de los diferentes espacios sino también el tamaño, la forma y la disposición del mobiliario y de las habitaciones. La necesidad de lograr un placer estético en el hogar, que se transmite inconscientemente y que está relacionada con los sentimientos de apropiación del espacio, debe estar en consonancia con los gustos propios, con la edad, con las necesidades personales y con la comodidad. Resulta obvio que en el caso de los ancianos institucionalizados la residencia es su vivienda, su hogar o su casa.

Debemos tener en cuenta que envejecer no es lo mismo que enfermar, pero el envejecimiento determina, en su conjunto, algunas enfermedades específicas, raras o ausentes en edades anteriores (diabetes tipo II, cáncer de próstata, incontinencia urinaria, etc.). Además se evidencian otras enfermedades más frecuentes que en períodos previos de la vida y cuya aparición se ve favorecida por los cambios que han ocurrido en su organismo (infecciones, tumores malignos, diabetes, etc.) Igualmente en esta etapa, con mayor asiduidad

coincide más de una enfermedad. Asimismo, intervienen también los problemas sociales (económicos, de soledad) y psicológicos (actitud ante la vida, deterioro mental, etc.) A ello hay que añadir otros problemas específicos de las personas mayores conocidos como “síndromes geriátricos” (inmovilismo, fractura de cadera, etc.). Es decir, la persona mayor es más vulnerable a todo tipo de agresión porque sus mecanismos de defensa están más limitados (Pérez- Melero, 2000, 19).

Es necesario tener en cuenta estas patologías a la hora de diseñar una residencia geriátrica ya que los espacios deben responder a las necesidades reales de los usuarios (Fernández-Ballesteros, 2001; Wister 2005).

En estas instituciones se pretende no sólo un seguimiento asistencial, también se procura que no se acentúe el aislamiento, el desarraigo, la falta de autonomía y el sentimiento de prescindibilidad que tiene el anciano (George y Bearon, 1980; Glasby, 2000; Montorio e Izal, 2000).

Con respecto a la eliminación de barreras arquitectónicas se ha tenido en cuenta la Ley de 8 de agosto de 1997 (DOG 29 de septiembre) sobre Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas en la Comunidad Autónoma de Galicia y el Decreto 35/2000 de 28 de enero (DOG de 29 de febrero) por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y ejecución de dicha Ley.

La finalidad de estas leyes es constituir “*un punto de apoyo e de avance na consecución dun contorno integrador, sen barreiras nin obstáculos para o acceso de todos ós diversos aspectos da vida social*” (Código de Accesibilidad, p. 7).

Entre las normas prescriptivas que deben cumplir las residencias de tercera edad destacan las siguientes:

- Situar las residencias o centros de personas mayores en lugares no ruidosos, donde puedan disponer de espacios naturales de esparcimiento y cerca de las ciudades para que no se sientan desconectados de su entorno habitual.
- La disposición del mobiliario debe facilitar el desarrollo y la circulación de las personas
- Las salas de TV deben tener unas dimensiones adecuadas y acordes con el tamaño del aparato teniendo en cuenta los defectos visuales que pueden tener los usuarios.

- La biblioteca debe tener una buena iluminación para facilitar la lectura.
- Las salas de actividades y fisioterapia deben tener luz y ventilación.
- Es necesario apoyar y fomentar las actividades socio-culturales que faciliten la relación entre los internos y las actividades físico recreativas que sirven para prevenir enfermedades como osteoporosis, enfermedades crónico-degenerativas, etc.
- Organizar el comedor con mesas en grupos de 3 a 5 personas que faciliten la comunicación. En este espacio se debe promover una presentación adecuada de los alimentos cuidando la vajilla y todos aquellos elementos que faciliten una educación nutricional.
- Promover encuentros intergeneracionales en los espacios interiores amplios o en los exteriores donde se pueda pasear, sentarse a descansar, charlar e incluso practicar juegos tradicionales colectivos como petanca, llave, etc.

De ahí que resulte importante un diseño adecuado del espacio que permita no sólo la máxima independencia del anciano, sino también el máximo confort y la máxima seguridad que favorezca la intimidad y las relaciones humanas o facilite los tiempos de ocio.

Teniendo en cuenta estas premisas se ha intentado analizar las edificaciones públicas gestionadas por la Xunta de Galicia destinadas a residencias de la tercera edad con el fin de definir los factores que perturban o facilitan la convivencia e integración personal y social. El trabajo se centra en el estudio de las características de determinadas variables ambientales en los espacios comunes de las citadas residencias.

2. MATERIAL Y MÉTODO

El estudio se llevó a cabo entre el invierno del año 2006 y la primavera del año 2007. Hemos tomado la decisión de elegir toda la población muestral por varias razones:

- Los centros están distribuidos por toda la geografía gallega, esto significa que las edificaciones están construidas para adaptarse a distintos entornos medioambientales.
- La ubicación de cada centro depende de las posibilidades de cesión de terrenos y

prioridades sociales o económicas de la Administración Autonómica y Local.

- Otro factor por el que hemos elegido una población estructural es que como señala Erickson (1989), el estudio de comunidades completas ha sido empleado en muchas ocasiones en estudios de corte etnográfico.

Se ha usado el método etnográfico para la realización del estudio igual que en otros trabajos similares (Ball, Perkins, Whittington, Connell, Hollingsworth, King, Sharon, Elrod, y Combs, 2004; Morgan, Eckert, Piggee y Frankowski, 2006).

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron:

1. La observación, que se empleó para la comprobación del cumplimiento de la normativa legal, así como para registrar las distintas actividades llevadas a cabo en los diferentes espacios del centro.
2. Entrevistas, a los directores de los centros y a los usuarios, que se grabaron en audio
3. Cuaderno de campo donde se anotaban las impresiones personales del observador sobre la interacción de los usuarios durante la utilización de los espacios. Asimismo se realizaron registros fotográficos para favorecer la lectura de estos datos.

Se pretendió organizar la recogida de información desde todos los ángulos posibles, para contar con una saturación de datos, que nos permitiese obtener una visión adecuada de la realidad y de cada uno de los elementos que la conforman.

Por tanto se trata de un estudio cualitativo de corte transversal descriptivo, con el fin de ofrecer alternativas adecuadas al diseño y organización de los centros residenciales de tercera edad.

Como requisitos necesarios para la obtención de conclusiones fundamentadas se cuidaron, de manera especial, todos los aspectos relacionados con la validez y la fiabilidad de la investigación. La fiabilidad se aseguró mediante el establecimiento de pistas de revisión y la posibilidad de la réplica paso a

paso. La validez interna, a través de la triangulación, del análisis realizado por los informantes, y de la recogida de materiales de contraste, fundamentalmente. La validez externa se procuró por medio de una amplia recogida de información que no finalizó hasta que se consideraron saturadas todas las categorías del estudio.

3. RESULTADOS

Las 27 residencias que forman parte del estudio están situadas en la Comunidad Autónoma de Galicia. Fueron construidas entre 1972 y 2006 y el número de plazas oscila entre 341 la mayor y 19 la menor. De ellas, 14 están situadas en núcleos urbanos de población de cierta importancia, es decir, mayores de 50.000 habitantes; mientras que 13 están en ayuntamientos rurales.

La población que participó en el estudio fueron los directores de los centros y un grupo de usuarios de los mismos elegidos al azar. Participaron el 92 % de los directores.

3.1. Componentes físicos del espacio

En general, podemos decir que las instalaciones se encuentran correctamente iluminadas y ventiladas, y así lo expresan todos los directores encuestados.

Como podemos apreciar en la Figura 1 la iluminación es óptima o suficiente en comedores, sala de televisión, sala de lectura (cuando existe), y salón social; y es más escasa en baños, pasillos, recepción, salón de juegos y sala de rehabilitación.

Con respecto a la temperatura hemos comprobado que en todos los centros existe un sistema de calefacción de circuito completo con termostato que se programa entre 20°-23° C. Este no parece ser el sistema más adecuado ya que no permite la regulación de temperatura de forma particular en cada estancia, y eso ocasiona que según la orientación o el uso de las habitaciones existan diferencias considerables en este sentido entre los distintos espacios. Debemos tener en cuenta que el regulador está ubicado en un lugar concreto y no registra las variaciones de temperatura de todos los habitáculos.

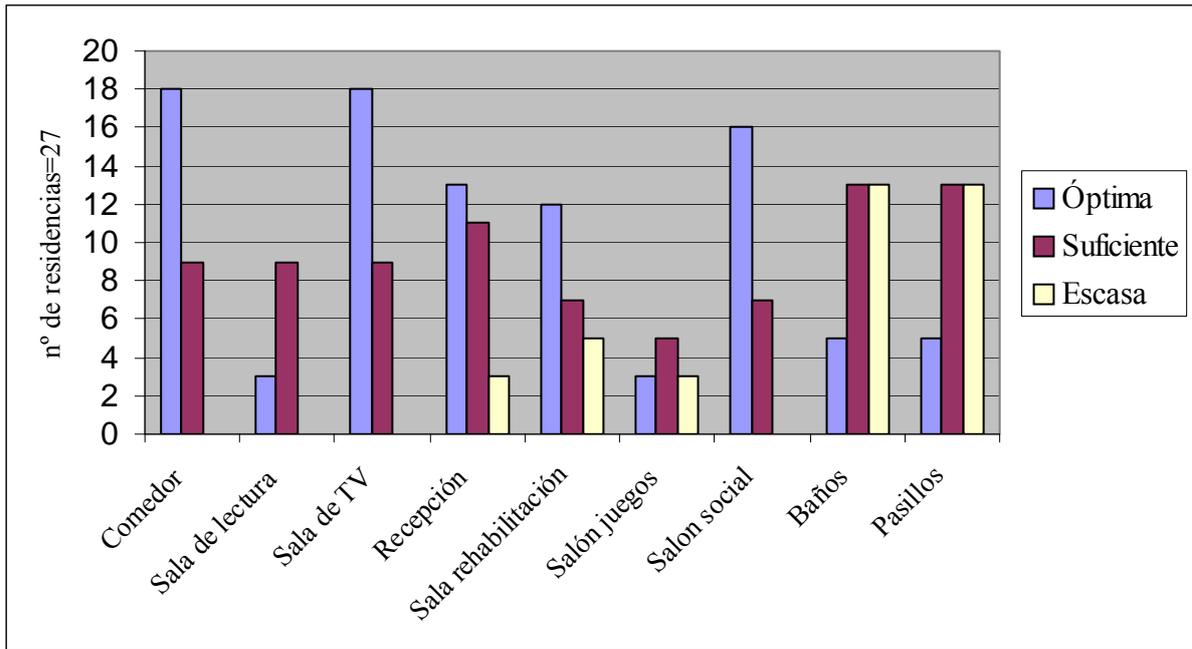


Fig.1 Nivel de iluminación de los espacios. Elaboración propia

En general, no se dispone de aire acondicionado, solamente hemos encontrado este servicio en cinco residencias y únicamente para la zona de comedor.

Se observan también diferencias en las diferentes estancias con respecto a la ventilación.

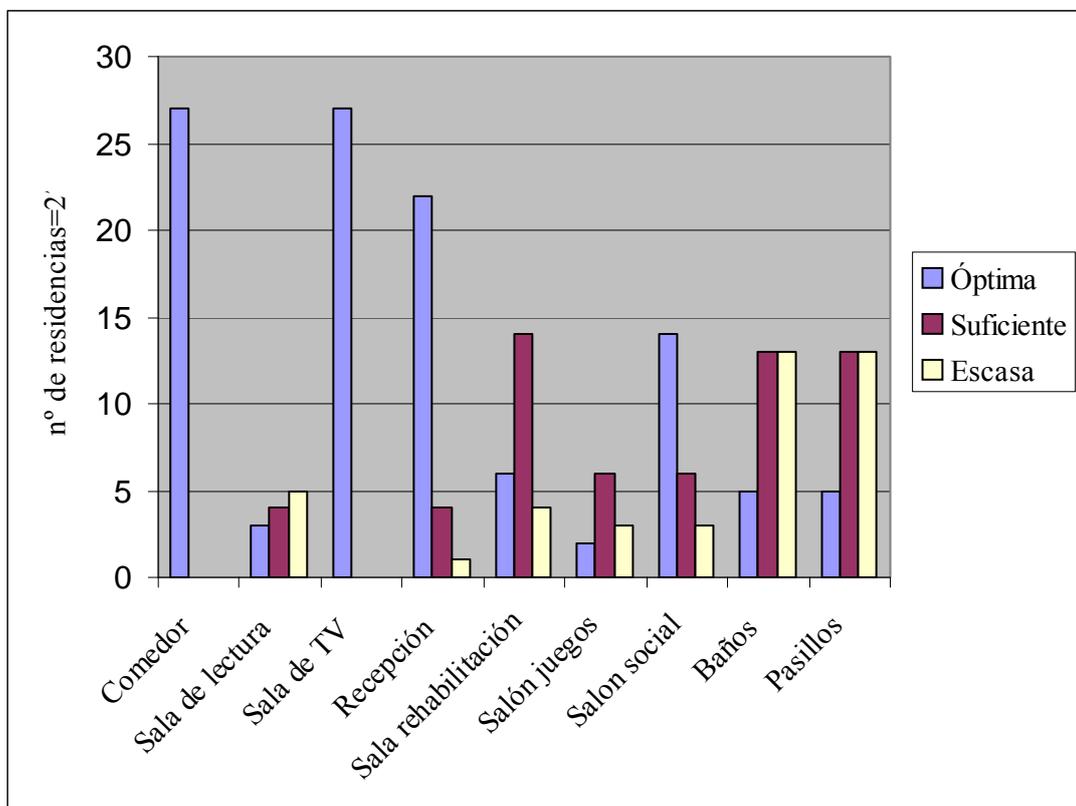


Fig. 2. Nivel de ventilación de los espacios. Elaboración propia

Como podemos comprobar el comedor, la sala de TV y la recepción están perfectamente ventiladas, mientras que en lugares como pasillos y baños ésta es mucho más deficiente.

Con respecto a la higiene de las distintas estancias, las condiciones son aceptables u óptimas. No hay ninguna estancia que se encuentre descuidada, salvo en el exterior donde se puede observar desperfectos en el mobiliario y falta de atención en las zonas ajardinadas.

3.2. Factor estético

Los techos están fabricados con estructuras aligeradas de escayola o con llanos de este material. Solamente encontramos una variante a este modelo, un techo de cristal en la recepción de una de las residencias. Los colores más utilizados son el blanco y el beige. En las paredes destaca el llano (60%) y el acabado de tacto rugoso del tipo que los decoradores refieren como “gotéale” (40%). En tres de las residencias, además del llano, las paredes están recubiertas con baldosa hasta 1,30 cm. Se utiliza el color blanco en un 85% de los casos. En algunas residencias aparecen estancias pintadas de granate, verde, amarillo y lila.

El mobiliario está diseñado y colocado en función de la estancia; pero priman las sillas y mesas. Salvo en el caso de la sala de fisioterapia o rehabilitación cuyo mobiliario es específico.

En el comedor las mesas suelen albergar de 5 a 7 comensales lo que puede facilitar la comunicación, sin embargo, estas mesas tienen una posición fija pensada para facilitar las labores de los trabajadores del centro respecto de la limpieza y del servicio. Los elementos decorativos son muy escasos y son totalmente impersonales destacando las plantas o pequeños arbustos en macetas y láminas de fotografías enmarcadas. Las vajillas empleadas son blancas sin ningún tipo de decoración. Los alimentos se sirven de manera mecánica y no hay ninguna disposición cuidada de los mismos. El comedor es la estancia donde más se puede comprobar el objetivo asistencial de los centros ya que no se busca la educación nutricional o favorecer las relaciones interpersonales sino la higiene y la comodidad del trabajador para realizar sus tareas.

En general se trata de un espacio que resulta, desde el punto de vista estético, frío y pobre; el resultado es un ambiente poco acogedor que no

favorece la comunicación y en el que destaca el sentido asistencial de su uso. Es decir, se aproxima a la estética institucional y se aleja de la del hogar.

Las residencias se encuentran al completo en lo referente a la cuota de ocupación. Por lo que, en momentos puntuales, se aprecia una saturación del aforo de algunos espacios relacionada con las horas de distribución de las comidas.

En las áreas exteriores no existe un espacio para huerto, pero ocho de ellas poseen zonas con jardín cultivado y en todas existen espacios donde destaca el césped, árboles frutales y ornamentales y diversos arbustos. La superficie ajardinada varía entre los 1.500 y los 9.981 m². Asimismo, en el exterior hay siempre un espacio pavimentado con asfalto que corresponde a los aparcamientos y a la entrada de vehículos al centro.

Mientras el mobiliario interior suele estar en óptimo o buen estado de conservación, el mobiliario exterior es muy escaso y se encuentra más deteriorado. El mobiliario exterior se compone fundamentalmente de mesas, bancos, papeleras y fuentes. Aunque solamente cinco de los centros disfrutaban de todos estos elementos.

En general, hemos encontrado que los patios y jardines exteriores son espacios a los que se ha prestado poca atención. Solamente tres de los centros disponen de zona ajardinada para paseos con áreas de tertulia, descanso y juegos. En el resto de las residencias estos espacios resultan monótonos, sin zonas con tratamientos (materiales, diseño, disposición) específicos.

3.3. Barreras arquitectónicas

En general, se cumple la normativa en cuanto a la eliminación de barreras arquitectónicas aunque existen, en casos concretos, distintos elementos de riesgo como escaleras, ventanas o huecos. Estos elementos precisan un estudio pormenorizado para proceder a la instalación de protecciones más adecuadas teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios.

Hemos observado que en todos los centros existen salientes angulosas en el encuentro de paramentos verticales. Además, el mobiliario no presenta los bordes redondeados, como cabría esperar. Sin embargo, hemos encontrado que se ha prestado especial atención a: los suelos, colocando

en ellos materiales antideslizantes; los espacios de giro, que permiten sobradamente la movilidad; y a las medidas de puertas y ventanas.

En nuestro estudio la mayoría de las escaleras están situadas en el interior y todos los centros, salvo uno, disponen de ascensor. Todas las escaleras y rampas cuentan con pasamanos.

En el exterior encontramos desniveles o pendientes de difícil acceso. Si tenemos en cuenta que la mayoría de los usuarios son personas mayores con dificultades de movilidad podemos pensar que, en ocasiones, el propio edificio y su entorno dificultan en vez de motivar la deambulaci3n de los ancianos y les “invitan” a permanecer en el interior.

3.4. Factor socio-afectivo

La satisfacci3n se manifiesta en el optimismo, la falta de quejas o la afirmaci3n explícita sobre que a la persona le gusta su vivienda. La satisfacci3n suele relacionarse no tanto con las características físicas de la casa como con las relaciones sociales con los vecinos, el espacio por persona, el número de cuartos por familia, la existencia de espacios para usos distintos, la posesi3n de una cocina o baño para uno solo y la ausencia de deficiencias.

En el caso de las residencias los directores nos comentan que para la mayoría de los usuarios la decisi3n de habitar en ellas ha sido la opci3n menos mala o la única posible, pero en ning3n caso ha sido la opci3n apetecible a priori. La mayoría de los ancianos acuden a las residencias cuando tienen problemas para valerse por sí mismos o se quedan solos al perder al c3nyuge. Otro porcentaje ingresa porque sus familias no disponen de espacio en sus domicilios. Tambi3n hay un pequeño número que tienen a sus familiares en otra comunidad autónoma o en otro pa3s. Esta situaci3n de obligatoriedad dificulta que la persona sienta la residencia como su casa.

El nivel óptimo de acceso de los demás hacia uno mismo o hacia el grupo viene definido por el tipo de actividades realizadas y por las normas sociales que connotan las diferentes situaciones en las que tienen lugar. Cuando la intimidad no es tenida en cuenta la persona siente una invasi3n que le produce incomodidad. Es importante entender que no se refiere sólo al control de una distancia física sino tambi3n al acceso personal, como por ejemplo: una mirada directamente a los ojos, un elevado tono de voz en una conversaci3n, etc.

Seg3n la opini3n de todos los directores el mayor nivel de intimidad se da entre los residentes que comparten actividades comunes. Suelen ser amigos: aquellos que comparten la misma habitaci3n, los que hacen equipo en los juegos de mesa, etc.

En las residencias nos encontramos que mayoritariamente los intercambios de comunicaci3n se realizan dentro de una distancia personal y una distancia social. Seg3n la opini3n de los directores (que discrepan en funci3n de las dimensiones de la residencia): en las residencias más pequeñas los intercambios comunicativos son más abundantes dentro de la distancia personal y en las de mayores dimensiones las relaciones entre los usuarios se construyen prioritariamente dentro de los límites de la distancia social.

Asimismo, hemos comprobado que durante determinados momentos del día hay una saturaci3n de algunos espacios concretos. Sin embargo, los problemas interpersonales no parecen generarse por esta situaci3n sino más bien por los acontecimientos que ocurren en estas dependencias.

4. DISCUSIONES Y LÍNEAS DE ACTUACI3N

Hemos de tener en cuenta que las personas mayores se aferran con ahínco a lo que conocen, a su barrio, a su casa, a las cosas que representan una conexi3n con su mundo afectivo y social (Taylor, 1998; Guilleard, Hyde y Higgs, 2007). De ahí que el anciano quiera permanecer en su casa mientras sea posible (Weiss y Bass, 2002). Por eso resulta tan importante que la residencia sea una prolongaci3n de su hogar y que se cuiden al máximo el diseño y la estructuraci3n de los factores ambientales.

De hecho, Bosch Meda (2006) señala que un factor clave en la problemática residencial de la tercera edad es la falta de adecuaci3n de las viviendas a sus necesidades específicas. Así, en nuestro estudio encontramos en el exterior desniveles o pendientes de difícil acceso. Si tenemos en cuenta que la mayoría de sus usuarios son personas mayores con dificultades de movilidad podemos pensar que, en ocasiones, el propio edificio y su entorno dificultan en vez de motivar la movilidad de los ancianos.

Por otro lado, como ya hemos indicado, hay un envejecimiento poblacional creciente y este factor

nos indica que hay que incidir en el proceso de acomodación de las personas a sus progresivos deterioros físicos y/o mentales. Para que esta adecuación se produzca el alojamiento y el entorno próximo y urbano deben estar adaptados a sus necesidades, como indican los estudios de Escudero (2003) o Tjosvold y Tjosvold (2003). La calidad de los ambientes próximos puede realzar el bienestar de individuos particulares y de comunidades.

Refiriéndose a la institucionalización, Guillemard (1992) afirma que esta modalidad de alojamiento (...) se caracteriza por el menor grado de autonomía de la persona de edad avanzada, sobre todo porque ve su libertad recortada en todo cuanto se refiere al reglamento interno del establecimiento (horario de las comidas, prohibición de tener animales, etc.).

Asimismo, las conclusiones del estudio de Ball y otros (2004) advierten de la necesidad de las personas mayores de estar bien informadas tanto sobre sus propias necesidades y capacidades como sobre la facilidad para acostumbrarse a nuevas instalaciones.

Además, Laínez Romano (2004) precisa que no se puede obviar el hecho de que las necesidades residenciales no sólo se derivan de la vivienda en sí misma, sino de los procesos que se construyen al habitarla y de las relaciones con otra serie de elementos del entorno más inmediato: acceso a servicios, transportes, vecindario, etc. De ahí que la calidad de los entornos no dependa sólo del nivel de equipamiento, sino también del de las posibilidades que ofrece a sus habitantes para entablar relaciones fluidas con su entorno próximo. En el estudio se comprueba que las relaciones de los ancianos con el entorno próximo de la residencia son prácticamente nulas.

Por lo que respecta a la temperatura se supone que ésta debe ser apropiada para que permita que se realicen las actividades propias de cada estancia con comodidad. Debe existir un grado de humedad saludable que permita el desarrollo de actividades individuales y familiares sin fatiga, riesgo o menoscabo de la necesaria sensación de intimidad (Piédrola Gil y Piédrola Angulo, 1975). Sin embargo, al no existir sistemas automáticos de control en cada estancia y temporizadores para regular la temperatura en distintos momentos del día y de la noche algunas estancias están muy calientes y otras frías dependiendo del impacto solar en cada

una de ellas. En este sentido, McVey (1989) nos recomienda que la temperatura se establezca de forma constante entre 20-23 grados centígrados, con sistemas automáticos de control y temporizadores para regular la temperatura en distintos momentos del día y de la noche. Menciona además la conveniencia de instalar un sistema de aire acondicionado. Por tanto sería conveniente la instalación de un sistema de calefacción con termostato por zonas de forma que las diferentes estancias se pudiesen regular independientemente.

Las zonas exteriores deben ser objeto de un estudio detallado en el que se conjuguen las necesidades de los usuarios con las prestaciones de los espacios. En este sentido, el espacio exterior debe ser tratado como un elemento complejo susceptible de divisiones con diversos tratamientos y acabados constructivos. Así las residencias deberían contar con zonas ajardinadas, zonas de paseo, zonas equipadas para la realización de actividades deportivas, zonas pensadas para favorecer la comunicación, zonas para trabajos sedentarios al exterior, etc. Todas estas zonas deben estar equipadas para que puedan realizarse en ellas las funciones para las que han sido creadas, es decir: en la zona pensada para la comunicación interpersonal no deben faltar bancos y mesas cómodos y en perfecto estado de uso; en la zona destinada a los paseos habrá bancos para descansar, fuentes para beber, elementos de sombra y una calzada adecuada. El espacio exterior no es solamente un espacio de transición entre el contexto urbano y la propia residencia, tiene como elemento constructivo un valor propio muy importante que dista mucho del modelo que hemos encontrado en nuestro estudio (Crespo y Pino, 2003).

Al hacer referencia a los problemas más frecuentes de los entornos residenciales, Laínez Romano (2004) también señala la escasez de zonas verdes y los ruidos exteriores figuran como los que afectan con mayor frecuencia a las personas mayores.

Se cumple la normativa en cuanto a la eliminación de barreras arquitectónicas y de accesibilidad; sin embargo existen otros elementos de tipo constructivo que deben ser estudiados con cuidado para facilitar la movilidad, la independencia e incrementar la seguridad de los ancianos. Podría sopesarse la necesidad de construir estas edificaciones en terrenos sin desniveles, facilitando

así la creación de hábitos relacionados con el ejercicio físico tan necesario en la vejez.

La mayoría de las personas mayores no se va a una residencia por iniciativa personal. Este descontento dificulta a su vez las relaciones sociales, el sentimiento de intimidad y de pertenencia que, según Lee (1981), es la situación de nivel óptimo de acceso de los demás hacia uno mismo o hacia su grupo. Esta puede ser una de las razones por las que no se establecen fuertes lazos de relación e intimidad y quizás también por eso, en las residencias más pequeñas las distancias suelen ser más personales y en las mayores más sociales.

Gómez Jiménez y Koebel (2006) ofrecen algunas ideas para ampliar la política de alojamiento de la tercera edad en España que deberían ser tenidas en cuenta al mismo tiempo que la teoría básica de Hall (1966), según la cual existen cuatro zonas de distancia que regulan las interacciones entre los humanos. La primera es la distancia íntima, que es una zona comprendida entre el contacto físico hasta 42 centímetros, en ella tienen lugar las conductas relacionadas con las prácticas amorosas, las confidencias o las que están en relación con el contacto físico como el deporte o la lucha. La distancia personal que es la distancia de comunicación entre amigos íntimos, va desde los 42 centímetros hasta 1,20 metros. La distancia social que se encuentra entre los 1,20 metros y los 3,60, en ella se producen los contactos sobre asuntos más formales como por ejemplo los negocios. Finalmente la distancia pública, que comprende desde los 3,60 metros hasta los 7,20 metros o más de una persona, se reserva para contactos muy distantes.

Si tenemos en cuenta lo que señalan estos autores en las residencias nos encontraríamos mayoritariamente que los intercambios de comunicación se realizan dentro de una distancia personal y una distancia social. Aunque aquí los directores discrepan en función de las dimensiones de la residencia. Según su opinión, en las residencias más pequeñas las distancias suelen ser más personales y en las mayores más sociales.

Existen investigaciones que confirman la existencia de una relación estrecha entre el grado de hacinamiento y la conducta. Los efectos del hacinamiento se manifiestan con un aumento del aislamiento, de la conducta agresiva y de la disminución del rendimiento. Profundizando en esta línea de trabajo nos interesan dos estudios; por un lado el de McGrew (1972), que señala dos categorías

cuando se habla de densidad: la densidad social que es el número de personas pertenecientes a una institución, y la densidad espacial que es el número de recursos disponibles por persona. Por otro, el estudio de Smith (1974), que demostró que la disminución de recursos produce un aumento del número de comportamientos agresivos además de propiciar una reducción de las conductas cooperativas. Es decir, la consideración de ambos estudios nos indica que a mayor densidad espacial menor cooperación y más agresividad.

En nuestro trabajo hemos comprobado que algunos espacios están a determinadas horas saturados en relación con los recursos disponibles y por lo tanto no favorecen las relaciones sociales cooperativas y la comunicación positiva. Hemos visto cómo varias personas mayores permanecen muy juntas, pero sin embargo no se hablan entre ellas, lo que confirma una falta de conducta interactiva y en determinadas ocasiones, puede favorecer las conductas disruptivas. Creemos, como Hombrados (1998), que las estrategias de prevención se dirigen a modificar el diseño del entorno y especialmente a fomentar conductas de cooperación que facilitan la adaptación.

Sería preciso realizar un ajuste entre el diseño y la funcionalidad de los espacios ya que en muchos casos el volumen de las estancias, la decoración uniforme, la falta de elementos motivadores, etc., hace que el espacio no sea adecuado para las actividades que se desarrollan en él. En este sentido cabe destacar que los gastos que se realizan en la decoración de las diferentes estancias no debe resultar algo superficial y prescindible ya que, de responder a criterios adecuados, contribuye a la creación de un sentimiento de bienestar, apropiación y pertenencia de los usuarios. Esto es algo que se da por sentado entre los propietarios y decoradores de hoteles, restaurantes y otros locales cuyo éxito está directamente relacionado con la sensación de confort de los clientes.

Debería estudiarse la colocación del mobiliario de forma que facilite las labores del personal de atención de las residencias y al mismo tiempo ayude a conformar espacios estéticamente agradables y motivadores para incrementar la sensación de pertenencia e intimidad de los usuarios.

Nos parece interesante también destacar aquí la labor que puede desempeñar el educador social en estos centros ya que puede facilitar la estructuración del espacio con fines educativos (Pino, 2001). Estos

profesionales están preparados para dar respuesta a las necesidades de las personas mayores, potenciando sobre todo el desarrollo de su autonomía personal, su independencia emocional y física, la convivencia en su entorno habitual de vida, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, M.M., Perkins, M.M., Whittington, F.J., Connell, B.R., Hollingsworth, C., KING, S.V., Sharon, V.K., Elrod, C.L. y Combs, B.L. (2004). Managing Decline in Assisted Living: The Key to Aging in Place. *The Journals of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. 59, 202-212.
- Bernardin-Haldemann, V. y Wister, A.V. (1993). Environment and aging. *J Can Stud*. 28(1), 30-44.
- Bosch Meda, J. (2006). El problema de la vivienda en la vejez en Cataluña. *Arquitectura, ciudad y entorno*. 1(1), 80-101.
- Chaudhury, H. (2003). Quality of life and place-therapy. *J Housing Elderly*. 17(1/2), 85-103.
- Crespo Comesaña, J. y Pino Juste, M. R. (2003). El diseño y estructuración del espacio como factor de las problemáticas de salud en el ámbito comunitario y escolar. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 8(10), 126-141.
- De Castro, R. (Coord.) (1991). *Psicología ambiental. Intervención y evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Dir.): *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*, (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Escudero J. M. (2003). Los viejos en su casa, en su ciudad. *Scripta Nova*, 146(103). Disponible en: URL [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(103\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(103).htm). [Consultado 2008 oct 24].
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). Condiciones ambientales, salud y satisfacción en los mayores: algunos resultados empíricos. *Psicothema*. 13(1), 40-49.
- George, L. K. y Bearon, L. B. (1980). *Quality of life in older person*. Nueva Cork: Human Sciences Press.
- Glasby, J. (2000). Innovation and involvement: 100 years of community work with older people. *Education and Ageing*. 15(1), 85-97.
- Gómez Jiménez, L. y Koebel, C. T. (2006). A Comparison of Spanish and American Housing Policy Frameworks Addressing Housing for the Elderly. *J Housing Elderly*. 20(4), 23 – 37.
- Guilleard, C., Hyde, M. y Higgs, P. (2007). The impact of age, Place, Aging in place, and attachment to Place on the Well-Being of the Over 50s in England. *Res Aging*. 29, 590-605.
- Guillemard, A.M. (1992). *Análisis comparativo de las políticas de vejez en Europa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. Nueva Cork: Doubleday & Co.
- Hombrados, M. I. (1998). Hacinamiento. En: J. Aragonés y M. Américo (Eds.): *Psicología Ambiental*, (pp. 149-172). Madrid: Pirámide.
- Hwang, E. y Ziebarth, A. (2006). Impacts of residential environments on housing satisfaction among Korean-American elders. *Housing and Society*. 33(2), 1-20.
- Láinez Romano, M.T. (2004). Los desafíos residenciales del proceso de envejecimiento en la Comunidad Valenciana. *Arxius de Ciències Socials*. 10, 89-106
- Lee, T. (1981). *Psicología y medio ambiente*. Barcelona: CEAC.
- Macvey, C. (1989). Ambientes de aprendizaje. En: *Enciclopedia Internacional de la Educación. I.* (pp. 359-367). Barcelona: Vives Vives.
- McGrew, W. (1972). Interpersonal Spacing of Preschool Children. En J. Bruner y K. Connolly (Eds.): *The Development of Competence in Early Childhood*, (pp. 72-96). Londres: Academic Press.
- Montorio, I. e Izal, M. (2000). *Intervención psicológica en la vejez. Aplicaciones en el ámbito clínico y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Morgan Leslie, A., Eckert, J.K., Piggee, T. y Frankowski, A.C. (2006). Two lives in transition: Agency and context for assisted living residents. *J Aging Stud*. 20(2), 123-132.
- Pérez Melero (2000). A. *Guía de cuidados de personas mayores*. Madrid: Síntesis.
- Piédrola Gil, G. y Piédrola Angulo, G. (1975). Saneamiento, hogarización y recreación en las estructuras de las nuevas poblaciones urbanas y turísticas. *Medicamenta*. 46, 57-68.
- Pino Juste, M. (2001). Intervención educativa en la vejez. Un nuevo ámbito laboral para el educador social. *Innovación Educativa*. (11), 275-291.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W.H. y Rivlin, L.G. (1978). *Psicología ambiental. El hombre y su entorno físico*. México: Trillas.
- Smith, P. (1974). Aspects of the Playgroup Environment. En D. Canter y T. Lee (Eds.): *Psychology and the*

- Built Environment*, (pp. 56-62). Londres: Architectural Press.
- Taylor, K. (1998). Aging in place. A conceptual Model of Housing and support alternatives. *Seniors' Housing Update*. 8(2), 8-9.
- Tjosvold, D. y Tjosvold, MM. (2003). *Working with elderly persons in their residence*. New York: Praeger.
- Tlomacz, H. (1979). *Psicología ambiental*. Buenos Aires: Troquel.
- Weiss, R. S. y Bass, S. A. (2002). *Challenges of the Third Age: Meaning and Purpose in Later Life*. New York: Oxford University Press.
- Wister, A.V. (2005). The built environment, health and longevity: Multilevel salutogenic and pathogenic pathways. *J Housing Elderly*.19(2), 49-70.

ARTÍCULO ORIGINAL

Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física

José Antonio Vera Lacárcel
verala@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: El estudio se centró en conocer los dilemas que presentaba un maestro en educación física al plantear una metodología de enseñanza que progresaba desde la reproducción del conocimiento a la producción del conocimiento, cediendo responsabilidad al alumnado en la evaluación. El estudio se llevó a cabo con 49 escolares de último curso de primaria, sin experiencia en la cesión de responsabilidad. La pérdida en el control de la clase, el choque entre la pretendida objetividad del maestro y la subjetividad del alumnado y la desconfianza en la autoevaluación fueron entre otras, categorías cuya frecuencia de agrupación las hizo dignas de ser comentadas.

PALABRAS CLAVE: Cesión de responsabilidad, negociación, autonomía, educación física.

Dilemmas in the negotiation of curriculum to students from the transfer of responsibility for the evaluation in Physical Education classroom

ABSTRACT: The study was focused on knowing the dilemmas that showed a physical education teacher when presented a teaching methodology that made progress since the knowledge reproduction to the knowledge production, transferring responsibility to the students in evaluation. The study was carried out with 49 students of the last year of primary. They had no prior experience of the use of a methodology based on the cession of responsibility. The lost in the control of classroom, the impact between the teacher objectivity and the student subjectivity and the distrust in the self-evaluation was presented like factors whose frequency of appearance did that were worthy of being commented.

KEY WORDS: Cession of responsibility, negotiation, autonomy, physical education.

Fecha de recepción 06/10/2009 · Fecha de aceptación 18/12/2009
Dirección de contacto:
José Antonio Vera Lacárcel
Facultad de Educación
Campus de Espinardo, s/n
30100 Murcia

potenciación de la autonomía en la enseñanza de la educación física. La defensa de una enseñanza que permita el aprendizaje autónomo, basada en el conocimiento de las capacidades del alumnado por sí mismos, como seres capaces de tener criterios sobre lo que aprenden, es vista como un proceso donde se anima a la responsabilidad de lo que se aprende.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del currículo escolar desde la participación activa del alumnado ha dado lugar a la

Una educación física que favorezca el desarrollo integral de la persona debe promover valores sociales deseables. En este sentido, la planificación de las tareas, dirige el proceso de

instrucción hacia la posibilidad de instruirse, adquiriendo conocimientos a partir del sentimiento de apropiación del currículo, frente a la tarea de instruir, proporcionando conocimientos al alumnado, propia de una enseñanza exclusivamente directiva. En este recorrido por el proceso de instrucción desde instruir a instruirse, la cesión de responsabilidad ocupa un lugar destacado en el fomento de la participación activa.

Así, diferentes investigaciones (Bagnano y Griffin, 2001; Decy y Ryan, 1985; Moreno, Parra y González-Cutre, 2008; Miserandino, 1996; Prusat, Treasure, Darse y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) han sugerido que la elección de tareas, la percepción de autonomía y la responsabilidad incrementan la motivación intrínseca en el alumnado, así como el interés por participar en una actividad concreta. Del mismo modo, Yonemura, Fukugasako, Yoshinaga y Takahashi (2003) señalaban un incremento del compromiso hacia el aprendizaje cuando se permitía al alumnado participar en la evaluación de la efectividad de las tareas, orientando éstos el tiempo de práctica, más hacia el aprendizaje motor y menos al rendimiento. En esta línea, Walhead y Ntoumanis (2004) mostraron una mayor percepción de esfuerzo y de satisfacción en alumnado a quien se cedió responsabilidad en la organización de las tareas de clase. Por tanto, el valor de elegir parece cobrar importancia cuando se dirige hacia el desarrollo de la capacidad para evaluar las propias posibilidades y desarrollar el respeto de sí mismo y los demás.

Sin embargo, el aprendizaje de la responsabilidad no se produce de forma lineal, sino como un proceso de interiorización de actitudes y normas sujeto a progresos y retrocesos (Gutiérrez, 2005). Esta tarea afecta directamente a la organización del aula. Así, Siedentop (1998) apuntaba a la supervisión y a la implantación de un mecanismo de evaluación como las dos habilidades de enseñanza más importantes en el repertorio del educador físico eficaz. Si la estrategia de enseñanza elegida se basa en la responsabilidad, ésta debe tener en cuenta el logro del alumnado y la definición precisa de la naturaleza de la tarea.

La posibilidad de elegir conlleva el diseño de una gestión en el aula de educación física que mantenga altos niveles de responsabilidad. Ello pasa por la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje autónomo que el profesorado pueda mostrar y que despiertan la motivación del alumnado. El papel que el docente juega en este proceso guarda relación con la negociación, significa

que el alumnado tiene poder y que la organización del aula supone compartir el control de la clase a partir de negociar las decisiones para ser responsables de las acciones, de permitir que interactúen modificando la planificación inicial docente, alentando las relaciones cooperativas y facilitando que evalúen sus aciertos y errores. De este modo, el profesorado debe de poseer un amplio abanico de estilos para llevar a cabo la enseñanza en su aplicación al contexto educativo (Sicilia y Brown, 2008).

El establecimiento de procedimientos de trabajo que permitan a medida que se gana en dominio de un aprendizaje perder apoyo, porque se va ganando en autonomía (Estebaranz, 2001), presenta a un docente amenazado por la pérdida de control de la clase y penetra en las creencias de un profesorado que tiene en la evaluación de los aprendizajes un coto privado donde esconder la revisión de nuestras rutinas. Si como afirma Buchman (1984:69) “*conocer algo nos permite enseñarlo*”, el conocimiento de una enseñanza que tenga como fin la autonomía y la toma de decisiones de la evaluación, no parece una cuestión extendida entre el profesorado de educación física. Vera y Moreno (2006) encontraron en el alumnado de tercer ciclo de primaria que una gran mayoría no estaban interesados en participar en la evaluación de sus habilidades físicas, y percibían que desempeñaban un papel en la evaluación poco participativo, lo que se relacionaba con una falta de valoración de la cesión de responsabilidad. Mientras, el alumnado que pensaba que podía colaborar en una actividad propia del maestro, valoraba positivamente la cesión de responsabilidad y la percepción del papel participativo que tenían en la evaluación.

Asimismo, una propuesta curricular que trace el camino de la autonomía, parte de la figura del docente practicante reflexivo propuesta por Schön (1998). El acercamiento al conocimiento práctico en la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad relacionadas con la planificación y el proceso de instrucción, enfrentan al docente a la comprensión de la situación contextual de la enseñanza. En este sentido, la capacidad de hacer frente a las peculiaridades de los grupos escolares puede ser narrada a modo de explicación de las experiencias que forman la enseñanza y el aprendizaje de cada profesor. Sicilia y Fernández-Balboa (2006) consideran la bio-pedagogía como una forma legítima de hablar y escribir del yo profesional buscando significados pedagógicos a través del proceso de investigación que aparece tras el estudio de una historia de vida. Así, nuestro

objetivo fue indagar sobre los dilemas que aparecían en el pensamiento del maestro en educación física en relación a la puesta en funcionamiento de una programación de aula donde primara la cesión de responsabilidad al alumnado durante el proceso y el resultado de la evaluación.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes en la investigación fueron 49 alumnos de último curso de enseñanza primaria, divididos en dos aulas, la primera con 10 chicas y 14 chicos y la segunda con 16 chicos y 9 chicas. Las edades estaban comprendidas entre los 11 y 12 años, con una media de 11 años y 2 meses. El maestro de las dos aulas tenía doce años de experiencia docente en educación física, fue formado en la primera promoción universitaria de maestros especialistas en educación física de la región.

2.2. Diseño de la investigación

La pretensión de dirigir la investigación hacia el pensamiento del maestro, en la negociación con el alumnado de la cesión de responsabilidad, nos llevó a plantear un diseño cualitativo mediante un estudio de caso.

El alumnado participó voluntariamente en el estudio, quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores. El permiso para llevar a cabo la investigación fue dada por el consejo escolar. La selección del maestro participante se realizó a partir del contacto entre compañeros de doctorado con interés en llevar a cabo estrategias de cesión de responsabilidad al aula de educación física y sin experiencia previa. A este respecto, se planteó la posibilidad al docente de elegir estrategias para la cesión de responsabilidad en cada una de las fases de impacto curricular, o bien proponer otras que tuvieran que ver con la participación del alumnado en la toma de decisiones. Se buscaba el compromiso en la planificación de las tareas y en la elaboración del diario del maestro. Finalmente, se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados: una primera fase de experiencia dirigida por el maestro, basada en la reproducción del conocimiento, caracterizada por un sistema de organización masivo-consecutiva donde las tareas se explicaban al conjunto de la clase y todo el

alumnado las realizaba al mismo tiempo, la primera actividad, la segunda y así sucesivamente. A mitad de las sesiones que conformaban cada unidad, comenzaba una segunda fase donde se cedía responsabilidad en la elección de los objetivos de enseñanza y la construcción de las tareas, caracterizada por un sistema de organización donde la clase se dividía en varios subgrupos a partir de la similitud de objetivos elegidos. Esta elección de los objetivos se realizaba por escrito en una ficha que facilitaba el maestro para su posterior discusión. Del mismo modo, anexo a la ficha de objetivos, se administraba al alumnado otra ficha donde se hacían constar las capacidades que había que desarrollar. Existía un alumno-responsable que se encargaba de transmitir las impresiones del maestro sobre el trabajo del grupo.

Por último, una tercera fase donde se les pedía su colaboración en la evaluación del trabajo realizado. Para la participación en la evaluación de la unidad, entregaban la ficha de objetivos, donde escribían el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de la unidad, y cómo consideraban su evaluación según las capacidades que se observaban. Para la participación en la evaluación trimestral, se convocó una asamblea de evaluación donde cada alumno a través de dos fichas de evaluación diseñadas para todo el curso, una individual, donde se defendía la calificación que cada alumno se daba, y otra colectiva donde se vertían opiniones de los compañeros de grupo, se les cedía responsabilidad en un espacio reservado en el boletín de calificaciones.

2.3. Procedimiento

El diario escrito del maestro y la entrevista fueron las principales técnicas de recogida de información. Mientras el diario se realizó durante todo el curso escolar, las entrevistas se llevaron a cabo al final de cada trimestre. La finalidad fue recoger las impresiones, preocupaciones e incertidumbres, tal y como eran contempladas por el docente, que se enfrentaba por primera vez a estrategias diferentes en el desarrollo de las unidades didácticas. Los contenidos se desarrollaron desde un estilo directivo a la cesión de responsabilidad en la determinación de los objetivos, las tareas, la evaluación y la calificación final. De este modo, se pidió que se hiciera alusión en el diario al estilo llevado a cabo en la sesión. Nos interesaban particularmente los sentimientos, pensamientos y reflexiones surgidos del contraste entre la

planificación de las sesiones y la puesta en acción. Así, la propia espontaneidad de los sentimientos determinó que la redacción del diario no tuviera que realizarse estrictamente en todas las clases, sino que se dejó a elección del docente su realización. La flexibilidad en la redacción del diario, no impidió que planteáramos la idea de anotar al término de la sesión a modo de indicador, las impresiones que se querían desarrollar más tarde. Se acordó que el diario estuviera estructurado según las partes propuestas por Sicilia y Delgado (2002), una primera, donde se contrastaran las modificaciones percibidas por el maestro entre la planificación y la puesta en práctica de la sesión, haciendo referencia al estilo y la técnica de enseñanza, los recursos utilizados, la organización de los grupos, la participación del alumnado y las decisiones cedidas; y una segunda, para describir cualquier opinión personal sobre los sucesos acontecidos, en referencia a las impresiones personales en la aplicación del estilo y las relaciones de aula. Emplazamos al maestro a entregar sus anotaciones al final de cada trimestre y solicitamos una cierta frecuencia en la realización del diario. La lectura del diario permitió la elaboración de un guión para la realización de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato semiestructurado. Se eligieron una serie de preguntas con el fin de centrar la conversación en el caso que la entrevista nos llevara por otros caminos de interés, alejados de la temática perseguida. No pretendíamos utilizar una entrevista cerrada, debido a la importancia que para el entrevistador tenía la conversación espontánea en la cual crece la intimidad entre los sujetos participantes. El interés se centraba en la creación de una atmósfera natural (González Rey, 2000), donde lo humano estimulara la participación y se aproximara a la trama de las relaciones en las que el sujeto se expresa en su vida cotidiana. Por todo ello, se consideró prestar atención tanto en la flexibilidad de la conversación como a la introducción paulatina de preguntas que podían centrar el discurso. Estas preguntas estaban en relación a la cesión de responsabilidad al alumnado en la evaluación, las dificultades que había encontrado en su puesta en práctica, las creencias que manifestaba en torno a la cesión, la utilidad que percibía en la utilización del estilo, el rol que el alumnado jugaba en el desarrollo de la autonomía y las estrategias utilizadas en el proceso y el resultado de la evaluación.

Los contactos anteriores que entrevistador y entrevistado mantuvieron en asignaturas del curso de doctorado facilitó la ruptura del hielo inicial y la

solicitud de grabación de la entrevista. La duración abarcó entre hora y hora y media. Un lúgubre despacho apenas sin ventilación sirvió de sala para la grabación. La más que probable presencia de compañeros en otras estancias de la escuela hizo al entrevistado considerar que estaríamos más tranquilos en las dependencias utilizadas por los maestros de educación física. El lugar parecía apropiado si el maestro se encontraba lo más cómodo posible. Como nos había sugerido el protagonista, solicitamos una pequeña entrevista con el director del centro para informar y pedir permiso. La cronología de las visitas fue sucediéndose al final del primer trimestre con la intención de acercar impresiones sobre el desarrollo de la investigación. Este intercambio de ideas permitió el abandono mutuo de una perspectiva que era exclusiva de nuestros roles en el estudio. Terminado cada trimestre escolar realizamos la lectura del diario, anotamos en el cuaderno las preguntas que podían ayudar a centrar el discurso y se realizaron las entrevistas acordadas de antemano. Si bien, los diferentes objetivos de la entrevista estaban definidos con anterioridad, el devenir de los acontecimientos hizo que aparecieran otros que no se consideraron inicialmente. Así, el conocimiento de las creencias del maestro, el pensamiento acerca de las estrategias utilizadas y la posición del maestro en la cesión de responsabilidad dieron paso al conflicto entre la objetividad del maestro frente a la subjetividad del alumnado, el interés creciente por mantener el control de la clase, el reconocimiento a la formación del profesorado y el cumplimiento del currículo.

2.4. Análisis de contenido

El proceso seguido en el análisis del texto fue el descrito por Zabalza (1991). En un primer momento realizamos una lectura general sin anotaciones, continuamos familiarizándonos con el texto escribiéndolo en el ordenador y a continuación nos fuimos aproximando a los grandes campos temáticos a partir de la segmentación propuesta por Gil Flores (1994). De este modo, cada fragmento del texto fue dividido en unidades que hacían referencia a un tema. Los temas se obtenían de palabras, frases y párrafos, encontrando dentro de cada fragmento diferentes temas que por lo general no seguían un orden sucesivo sino entremezclado. Cada tema se identifica por su nombre (biografía, autonomía, control del aula, creencias, evaluación, negociación, organización de las tareas, etc.). La construcción de las categorías se sometió a un proceso de comprobación con el propio maestro, con el fin de buscar acuerdos sobre la visión particular en la

existencia de una categoría. Todo ello, nos hizo plantearnos la aparición de dilemas que bien venían expresados de forma explícita, o se inferían de los comentarios realizados. A partir de aquí, la exposición de las ideas se fue agrupando en categorías definitivas, resultado de la segmentación del texto, siempre en orden a una unidad de significación. En todo este proceso, la codificación de las categorías fue creciendo, disminuyendo y

redefiniéndose, intentando encontrar aquellas categorías que fueron representativas del discurso. Esta codificación se obtuvo de los textos a nuestro alcance (diario del profesor, diario del investigador y entrevistas). El análisis de la información permitió agrupar las categorías en tres dimensiones: identidad docente, la clase de educación física y el contexto escolar (ver Tabla 1).

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Subcategorías
Identidad docente	Concepción E.F	Opiniones E.F (OEF)	
	Relaciones escolares	Equipo directivo (RED) Padres (REP)	Consejería (REC) Tutores y especialistas (RETE)
	Creencias personales (CRE)		
	Biografía	Experiencias educativas (EXE)	Formación (EXF)
La clase de E.F	Control del aula	Dominio (SID)	Pérdida (SIP)
	Construcción y organización de las tareas	Maestro Alumnado	Estilo (ETM) Estrategias (ESM) Autoconcepto (ATM) Autonomía (AUA) Estrategias (ESA) Autoconcepto (ATA)
		Negociación	Tareas (NET) Organización (NEO) Participación (NEP)
	Clima de aula	Profesor-alumnado (CP-A)	Alumnado- alumnado (CA-A)
	Evaluación	Proceso (EVP)	Calificaciones (EVC)
Contexto escolar	Material de E.F	Libro de texto (MLB) Bolsa de aseo (MBA)	Material colegio (MCO) Material alumnado (MAA)
	Instalaciones	Pistas (IPI) Aula (IAU)	Gimnasio (IGM)
	Horario de clases	Cansancio (HCA)	Climatología (HCL)
	Características del alumnado Profesorado	Rendimiento escolar (CRE) Opiniones (PRO)	
	Participación de los padres	Colaboración (PPC)	

Tabla 1. Dimensiones, categorías y subcategorías en el proceso de análisis

La primera agrupa categorías y subcategorías que hacen referencia al punto de vista del maestro:

- *La concepción de la educación física*, recoge comentarios acerca de los contenidos seleccionados en la programación, atendiendo a ideas sobre la educación física escolar: “*si los alumnos tienen conocimientos en el deporte que estamos viendo les resulta más fácil aceptar la responsabilidad de la clase*”.
- *Las relaciones escolares* recoge las opiniones respecto a cómo percibe el maestro los distintos estamentos educativos: “*para evitar problemas posteriores debemos de presentar lo que vamos a hacer al director y que éste lo consulte*”.
- *Las creencias personales* son ideas establecidas del rol docente: “*los alumnos tienen al maestro como referente en la evaluación, cambiar esto les va a producir una tremenda confusión*”.
- *Biografía*, en referencia a otros centros educativos donde trabajó, a la formación continua recibida, a las experiencias que han ido configurando la imagen profesional: “*este tipo de enseñanza debe empezar desde muy pequeños. Me imagino a los alumnos de secundaria de... y a ver como les introduces esto*”.

La segunda dimensión se centra en las impresiones recogidas en el desarrollo de las clases.

- *La negociación*, el intercambio de actuaciones maestro-alumnado que determina el comportamiento de ambos. En referencia a la elección de tareas y objetivos, “*Adrián ha preguntado si sus objetivos pueden ser andar en vez de correr. Les dije a los alumnos que llevaran el control del pulso para delimitarles la zona de trabajo aeróbico, así que le he dicho que andando no llegaría a marcarse un objetivo que desarrollara la resistencia aeróbica con el tiempo que tenemos por sesión*”. La organización de los grupos: “*los alumnos saben que tienen que agruparse por similitud con los objetivos que se hayan marcado en la unidad didáctica pero algunos grupos tienen en cuenta la afinidad con los compañeros*”. El interés y esfuerzo mostrado en la participación: “*Ana es una chica a la que le cuesta esforzarse, no vendría mal que alguien en su grupo le exigiera*”.
- *El control del aula*, opiniones acerca de la sensación de pérdida o dominio en el

comportamiento del alumnado: “*algo tan fácil como formar un grupo se convierte en un barullo generalizado, y al final, hay alumnos que no están en ningún grupo...*”.

- *La construcción y organización de las tareas*. Si la preparación corresponde al maestro diferenciamos entre el estilo de enseñanza, declaraciones de la toma de decisiones que realiza el maestro para proponer las tareas: “*la actividad que estás trabajando es determinante, algunas permiten que el alumnado asuma mejor las responsabilidades y sin embargo otras necesitan que se siga al maestro*”; autoconcepto, opiniones que el maestro realiza sobre sí mismo: “*echo en falta capacidad de convicción*”, “*me ha resultado complicado y me he marchado a casa con la moral por los suelos*”; estrategias del maestro, en referencia a recursos y procedimientos puestos en marcha para facilitar la comprensión de las tareas: “*he repartido unas fichas a cada grupo para que tengan que recabar información de las pulsaciones a las que los compañeros realizan los ejercicios*”. Si corresponde al alumnado, opiniones vertidas sobre el grado de autonomía y responsabilidad asumida: “*han inventado diferentes circuitos, cada grupo creaba un recorrido a base de proponer acciones motrices para realizarlo*”; autoconcepto, opiniones que el alumnado realiza sobre sí mismo o del compañero: “*observo pique entre los miembros de un grupo, Miguel es el líder, los compañeros aceptan bien sus decisión. A Manuel no le tienen la misma consideración y le molesta, así que llama la atención desprestigiando a Salva por no ser tan coordinado como ellos en las acciones que están trabajando*”, “*Carmen me ha pedido cambiar de grupo, dice que sus compañeras no tiene en cuenta sus decisiones*”...; estrategias del alumnado, procedimientos utilizados para llevar a cabo las tareas: “*a casi todos los grupos les gusta hacer un uso excesivo del material para proponer sus tareas*”.
- *El clima del aula*. El discurso acerca de las relaciones mantenidas en el desarrollo de las clases entre el maestro-alumnado y alumnado-alumnado: “*tengo la sensación de conocer mejor a mis alumnos, de saber de lo que son capaces de hacer. Cuando observas el trabajo de cada uno sabes si se encuentran perdidos y si saben lo que quieren conseguir con las actividades que han construido*”...

- *La evaluación.* Opiniones vertidas al respecto de las actividades que configuran el proceso de evaluación y respecto de las calificaciones emitidas por el alumnado: *“la asamblea de evaluación es una actividad interesante pero se pierde mucho tiempo y...”, “en las asambleas observo que no quiere dar la opinión de su trabajo como los demás”, “hay alumnos que coinciden contigo en la calificación que se dan, reflejan su esfuerzo, otros dan argumentos inverosímiles que tienen poco que ver con la realidad de su trabajo en clase”.*

La tercera dimensión recoge opiniones acerca del entorno donde se desarrolla la investigación, el contexto escolar. Aquí, destacamos las referencias a:

- *El material utilizado en las clases:* libro de texto, bolsa de aseo, el material del almacén y el de construcción del propio alumnado: *“el programa no ha mejorado la responsabilidad de los alumnos que no traían la bolsa de aseo, continúan sin traerla”.*
- *Pistas polideportivas, gimnasio.* En referencia a la forma en que las instalaciones condicionan el movimiento del alumnado: *“los alumnos trabajan con más libertad de movimientos, pero hay dos compañeros más en el patio con sus alumnos, hay que pedirles que no invadan las pistas próximas...”.*
- *El horario de la clase.* Repercusiones del horario en la dinámica de la clase: *“antes, una clase a última hora o después del recreo pesaba en mis cuerdas vocales. De este modo, la propia dinámica de la organización hace que sean los alumnos los que regulen sus tensiones entre ellos”.*
- *Las características del alumnado.* En referencia al rendimiento escolar y al contexto socio-cultural: *“es una buena alumna, funciona bien ante cualquier propuesta que le hagas”.*
- *Profesorado.* Manifestaciones del profesorado acerca del programa llevado a cabo: *“la tutora de esta clase, al hilo del programa que sabe que llevamos en educación física me ha explicado en el intercambio de clases cómo lleva a cabo estrategias de autoevaluación con los alumnos”.*
- *La participación de los padres.* Grado de satisfacción mostrado por la puesta en marcha del programa: *“un alumno me dijo que su padre prefería que le evaluara como toda la vida”.*

El proceso de reducción de las categorías fue horizontal, cada categoría se clarificó en relación a las dimensiones de estudio. Para ello, nos introducimos en un proceso dialéctico de construcción, fruto de la interacción constante entre lo subjetivo y el material de los textos. El contraste de la información entre entrevistador y entrevistado, la aceptación y verificación del informe, fue desde el comienzo un aspecto de especial relevancia. A pesar de la convicción de llevar a cabo una investigación donde el informe consensuado formaba parte de un principio ético al que queríamos permanecer fieles, la redacción del informe final no estuvo exenta de debate y autocrítica hasta la aceptación de las partes implicadas.

3. RESULTADOS. LA INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO

Este estudio tiene su origen en los encuentros mantenidos en la escuela donde Andrés (pseudónimo) impartía docencia. Andrés muestra un gran interés por la planificación de las sesiones que va a llevar a cabo. En los últimos cuatro años ha conseguido preparar por escrito el día a día en cualquiera de los seis cursos de primaria que puede tocarle impartir clase. Esta circunstancia no parece infundirle temor para la puesta en práctica de sesiones donde tiene que ceder la responsabilidad a los estudiantes, por el contrario, siente que esta situación le descarga de la rutina de la planificación, como él mismo plantea en el conflicto con un grupo de estudiantes: *“Esto es el día a día, cállate, por favor cállate, mira que ya te he avisado dos veces y te he pedido por favor que te calles. Bueno, reconozco que me genera excesiva tensión perder el control de la clase, fundamentalmente porque llevo mis clases preparadas y empiezo a darme cuenta que no puedo terminar los contenidos que me he propuesto y sí, ahora que lo pienso, me crea ansiedad, en ocasiones. Sé que este chico, Pedro, lo está pasando mal por problemas en casa. En mi enseñanza existe una especie de contradicción entre el tiempo de práctica necesario para proporcionar variedad de experiencias que permitan que el alumno pueda desarrollar o crear nuevas habilidades o consolidar las que ya tiene, y sentarme a dialogar con mis alumnos. No encuentro tiempo para tantas cosas”.*

En ocasiones, se ha señalado a la pérdida en el control de la clase como una de las principales

razones que llevan a los docentes a no suministrar situaciones de autonomía. Probablemente, esta falta de dominio en estilos de autoenseñanzas se encuentra profundamente enraizada en las creencias del sujeto y en el contexto donde enseña. En este sentido, Andrés gozaba de libertad para llevar a cabo estilos participativos al aula, lo que califica inicialmente de problemático por su falta de saber hacer con el alumnado. En la primera unidad didáctica donde cede responsabilidad expone: *“Hay un grupo de alumnos que tienen problemas en la precisión de los objetivos, parece que los objetivos sólo los entienden ellos, son como abstractos, otros los han definido y explicado bien, y observo otro grupo de alumnos que no saben qué poner”*. La determinación de los objetivos fue uno de los problemas iniciales de mayor periodicidad en la constitución de las categorías. Como más tarde expondría Andrés, *“una de las cosas que más pesado se me hacía era dedicar clases enteras a precisar que se quería conseguir, a qué querían dedicar la clase partiendo del objetivo que persiguieran”*; como expuso Barrio (2000:86), *“el fin de la educación es la autorrealización de la persona”*.

Esta percepción inicial fue desvaneciéndose en los comentarios posteriores, la frecuencia de referencias al tratamiento de los objetivos se pierde y suben de tono las alusiones a la subjetividad del alumnado: *“Leyendo las hojas de autoevaluación de las capacidades a desarrollar veo que hay alumnos/as que se evalúan con poco criterio según mi punto de vista. La subjetividad a estas edades es un problema”*. En estos comentarios hemos apreciado malestar por las actitudes de un grupo de alumnos al juzgar la realidad a partir de sus intereses personales y por la influencia que los comentarios sobre la afectividad juegan en la conciencia individual de cada uno. Esta circunstancia ha provocado la utilización de la capacidad discursiva de manera frecuente.

A este respecto Andrés expone: *“Hoy, reflexionando sobre esta forma de dar las clases, me ha resultado curioso darme cuenta de que al comienzo de las unidades didácticas, donde yo tengo más protagonismo, estoy constantemente dando órdenes pero cortas, y cuando los alumnos se organizan tengo que dialogar extensamente, pues me veo en la obligación de intentar convencerlos de que esto estaría mejor de otra manera”*. Andrés encuentra en el discurso con el alumnado un elemento necesario para discutir sus opiniones personales que en algunos casos considera subjetivas. La educación física puede contribuir a la

tarea de que el alumnado tenga ámbitos de reflexión, desde el movimiento que genera cualquier actividad física, y en este sentido, Andrés, echaba en falta la mejora de su capacidad discursiva cuando tenía que discutir cuestiones relacionadas con la cesión de responsabilidad. Sin embargo, el dominio del conocimiento instrumental de la asignatura le permitía ganar en seguridad en el momento de enfrentarse a la clase, aspecto éste que prefería, a pesar de que en sus notas había mayor número de referencias a faltas de disciplina cuando tenía que transmitir los contenidos de forma directiva.

La llegada de la asamblea de evaluación al final del trimestre había despertado el dilema objetividad-subjetividad y la cesión de responsabilidad en la emisión de calificaciones, se presentaba como una fuente inagotable de sucesos: *“Hay un grupo de alumnos que se evalúa en mi opinión por encima de lo que merecen. Les he preguntado: ¿por qué consideráis que progresáis dentro de la evaluación sino habéis entregado las hojas de pulsaciones y vuestros compañeros piensan que no habéis colaborado en desarrollar el trabajo del grupo? Me han dicho que es muy difícil suspenderse cuando saben que sus padres los van a castigar, prefieren que los suspenda el maestro a tener que suspenderse ellos. Los alumnos no entienden que la evaluación es algo suyo, personal. Lo ven como algo que no va con ellos”*. A pesar de la dificultad que Andrés encuentra en la puesta en práctica de estrategias donde se ceda responsabilidad al alumnado en diferentes aspectos curriculares, asegura que la experiencia le ha permitido conocer aspectos de sus alumnos que desconocía: *“María me ha dejado estupefacto, va y me dice que ella está suspensa, claro yo en mis notas la tenía aprobada y sus compañeros hablan bien de su trabajo en el grupo. Cuando le hemos preguntado, dice que en carrera no puede mantener el ritmo que creía y cuando para después de botar no pivota bien, creo que no se ve bien cuando hace las cosas, entonces Luis ha exclamado y ¿por qué no has modificado tu objetivo a otro que tú puedas hacer?”* Los aspectos regresivos, pasionales e ingobernables de la naturaleza humana siempre están presentes en el aula y a veces pueden escapar al control racional (Woods, 1998).

4. DISCUSIÓN

De manera general, existen una serie de dilemas que para Andrés se presentaban como un obstáculo en la negociación del currículo con el alumnado: la

pérdida en el control de la clase, la seguridad en el discurso docente directivo que había aprendido en su periodo de formación universitaria, el choque entre la objetividad del maestro y la subjetividad de los alumnos, la ambigüedad que percibía en la determinación de los objetivos, la limitación en su capacidad discursiva y la desconfianza en las autocalificaciones.

Todos estos aspectos pueden considerarse como barreras cuya presencia dificultaba que Andrés se encontrara cómodo en el transcurso de las sesiones, concretamente de la parte donde se cedió responsabilidad al alumnado para tomar decisiones sobre cuestiones que tradicionalmente han recaído en el docente. Así, Andrés tiende a darle más importancia a las cuestiones técnicas que a las éticas. Esta situación incrementa la tensión entre sus intereses, las emociones que le despiertan y el sentimiento del grupo. Sicilia y Fernández-Balboa (2006) apuntaron la necesidad de aclarar los principios éticos del profesorado a partir de apostar por la educación del docente de educación física. Quizás, las reflexiones a este respecto se centren en preguntarnos si las habilidades del profesorado se van cerrando a medida que se consolidan como docentes en el aula, de tal forma que las creencias acerca de cómo debe ser un educador físico eficaz se van plasmando en ideas preconcebidas acerca de la función social que la educación física debe desempeñar en la escuela y la seguridad adquirida en los años de formación para llevar a cabo el desarrollo de las programaciones de aula. En este sentido, la puesta en práctica de una educación física escolar donde la autonomía sea el eje fundamental sobre el que gira el aprendizaje de los contenidos, parece una cuestión que debería ser abordada desde la formación inicial, a partir del análisis reflexivo de los principios éticos personales que pueden determinar la elección de un determinado estilo de enseñanza. En este sentido, la posibilidad de llevar a cabo el desarrollo de los contenidos desde diferentes estilos podría enriquecer la capacidad del profesorado para emitir juicios sobre las habilidades motrices del alumnado.

Por otro lado, en la etapa de educación primaria los objetivos perseguidos en el alumnado se centran en contribuir al desarrollo de capacidades que en su conjunto hacen referencia al disfrute de las posibilidades motrices y a la puesta en práctica de acciones con tal fin. La realización de actividades físicas no solo necesita de la motivación o satisfacción para su práctica sino también de la

autonomía necesaria para poder llevarlas a cabo. A este respecto, algunas investigaciones (Goudas, Dermizaki y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ntoumanis 2001; Standage y Treasure, 2002; Wallhead y Ntoumanis, 2004) apuntaban a la cesión de responsabilidad como el elemento que proporciona la autonomía necesaria para desarrollar la satisfacción y el disfrute por la práctica físico-deportiva, y es en este sentido, donde el pensamiento del docente acerca de las posibilidades de implantación de estas estrategias, presenta dilemas que necesitan ser transferidos en problemas didácticos para tener en cuenta en la formación del profesorado. Por tanto, las conclusiones de diversas investigaciones (Bagnano y Griffin, 2001; Decy y Ryan, 1985; Moreno y cols, 2008; Miserandino, 1996; Prusat y cols., 2004; Ward, 2006) acerca de orientar la práctica en educación física hacia la tarea, la elección de tareas, la responsabilidad y la autonomía representa un reto para la formación del profesorado, debido a que coloca a éste ante un modelo didáctico innovador. Las dificultades en el dominio del profesorado de estilos de enseñanza centrados en la producción del conocimiento del alumnado parecen encontrarse en la aceptación del estilo de enseñanza como propio y particular. De este modo la revisión de los estilos de enseñanza de Mosston por Sicilia y Brown (2008) señala la importancia de dominar los distintos estilos de enseñanza para dar respuesta a la necesidad que plantean los grupos escolares. El profesorado debe revisar sus creencias para dominar los diferentes estilos de enseñanza sin que el dominio de unos suponga un impedimento para la aplicación de otros. Así, en la negociación de cada profesor de estrategias de cesión de responsabilidad se hace necesario atender a las creencias individuales que conciben la enseñanza.

En relación a la puesta en práctica de una programación didáctica basada en la responsabilidad compartida profesorado alumnado, entre los dilemas que acuciaban el pensamiento de Andrés se encuentra que la puesta en práctica de estrategias de cesión de responsabilidad dificultaba el control de la clase, y un profesor que no puede controlar la clase no puede enseñar, y si no puede enseñar no está haciendo bien su trabajo (Woods y Hammersley, 1995). Esta forma de pensar afecta directamente a la percepción de competencia del docente. Es decir, que el intento de ceder responsabilidad al alumnado choca con la responsabilidad que el docente tiene de su función social. Quizás, la excesiva primacía en la formación técnica del docente para planificar la

enseñanza menosprecia la revisión de sus principios y creencias. Asimismo, parece crear ciertos prejuicios provenientes de la sumisión al pensamiento único que impone la fidelidad a un solo estilo de enseñanza.

Por tanto, si la negociación del currículum deja entrever la necesidad de ceder responsabilidad a un alumnado que se enfrenta a la toma de decisiones como finalidad para provocar la inmersión en el conocimiento y para desarrollar su autonomía, futuras investigaciones deberán analizar cómo llevar a cabo la participación del alumnado en la selección de objetivos, la elección de tareas, las capacidades que hay que observar y la utilización de la autoevaluación, con el propósito de hacer frente a los problemas que el desarrollo de estrategias de cesión de responsabilidad tiene en el aula de educación física.

5. CONCLUSIÓN

La posibilidad de que el alumnado participe a través de la elección en las fases de impacto curricular pasa por la utilización de recursos que se encuentran estrechamente vinculados no solamente a la necesidad de una didáctica innovadora sino al análisis del pensamiento y las creencias del docente. Por tanto, la revisión de estas creencias parece constituirse como aspecto necesario que debe formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado. La aceptación y superación de tales limitaciones suponen un primer punto de partida a partir del cual abordar la puesta en práctica de estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de educación física.

BIBLIOGRAFÍA

- Bagnano, K., y Griffin, L. (2001). Making intentional choices in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 38-46.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica* (p.86). Madrid: Rialp
- Buchman, M. (1986). The priority of knowledge and understanding in teaching. En L. G Katz y J. D Ratz (Eds.). *Advances in teacher education* (p. 69). Volumen II. Ablex publishing.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente* (pp. 98-121). Madrid: Síntesis.
- Gil Flores, J. (1994). Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. En J. Gil Flores (Ed.), *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa* (pp. 65-107). Barcelona: PPU.
- González Rey, F. L. (2000). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Gutiérrez, M. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Moreno, J. A., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y las relaciones con los demás sobre la motivación en las clases de educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual difference in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). La recogida de datos. En Sicilia y Delgado (Eds.), *Educación Física y Estilos de enseñanza* (pp. 97-114). Barcelona: Inde.
- Sicilia, A., y Fernández-Balboa, J. M. (2006). Ethics, politics and bio-pedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.
- Sicilia, A., y Brown, D. (2008). Revising the paradigm shift from the versus to the non versus notion Mosston's Spectrum of teaching styles in physical

- education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical education & Sport pedagogy*, 13(1), 85-108.
- Siedentop, D. (1998). La ecología de la Educación Física. En Siedentop (Ed.), *Aprender a Enseñar la Educación Física* (pp. 95-110). Barcelona: Inde.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2007). Entre la cesión y la aceptación de responsabilidad de la evaluación en el área de educación física. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 559-566). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of Sport Education Intervention on Student' motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ward, P. (2006). What We Teach Is as Important as How We Teach It. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77, 8.
- Woods, M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, M., y Hammersley, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.
- Zabalza, M. A. (1991). Los diarios como instrumento de investigación del pensamiento de los profesores, en M. A. Zabalza (Ed.), *Los diarios de clase: Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores* (pp. 107). Barcelona: PPU.

ARTÍCULO ORIGINAL

Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital

Virginia Aznar Cuadrado

virginia.aznar@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Jorge Soto Carballo

hesoto@uvigo.es

Universidade de Vigo

RESUMEN: Hoy en día se está imponiendo como herramienta educativa el uso de Blogs dentro del sistema educativo formal. Todo ello ha conformado un nuevo enfoque de colaboración donde el aprendizaje ha tomado una relación más íntima con nuevos medios de enseñanza y aprendizaje. Nuestro trabajo tiene como objetivo analizar, por un lado, qué modalidades de blogs son los que se utilizan en el aula, y por otro lado cuáles son las finalidades que se les dan a estos Edublogs en los diferentes niveles educativos no universitarios en nuestro país. Para este estudio se han tomado como muestra un total de 374 blogs educativos contenidos en los directorios de Blogs Científicos y Educativos de España, Blogfesoires y Aulablog. Consideramos que estos directorios son algunos de los que recogen un amplio abanico de Edublogs.

PALABRAS CLAVE: Edublog, enseñanza, aprendizaje, competencia digital

Analysis of the contribution of educational blogs to achieving Digital Competence

ABSTRACT: Blogs are currently an emerging educational tool in formal learning, along with Wikis, social networking or educational networks. A new approach where learning has taken a closer relationship with new ways of teaching and learning has been developed. Our work aims to analyze, first, what kind of blogs are used in the classroom and second what are the goals these edublogs are given in non-university levels of education in our country. For this study a sample of 374 educational blogs has been taken from the blog directories Blogs Science and Education of Spain, Aulablog and Blogfesoires. We think that these directories cover a wide range of Edublogs.

KEYWORDS: Edublog, Teaching, Learning, Digital competence.

Fecha de recepción 21/01/2010 · Fecha de aceptación 29/01/2010

Dirección de contacto:

Jorge Soto Carballo

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es perceptible cómo los cambios culturales están más que nunca ligados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En estos procesos de desarrollo educativo ligado a las nuevas metodologías digitalizadas es preciso

redefinir el concepto de educación y el papel que los agentes intervinientes en los procesos educativos desarrollan. De esta forma, la Sociedad del Conocimiento requiere cada día más de la complicidad de los agentes educativos implicados en esta incipiente asunción de nuevos paradigmas educativos. Más que nunca la flexibilidad, la apertura y la interacción informacional cobran así un nuevo sentido. El aprendizaje para toda la vida, el aprendizaje continuado (*lifelong learning*) necesita de nuevos modelos, nuevas pautas de intervención, diferentes sinergias que susciten propuestas para el desarrollo de políticas orientadas a la formación y el desarrollo de aprendizajes teniendo en cuenta la dimensión espacio-tiempo. Se abren nuevas fronteras en la adquisición y el manejo de la información. El aprendizaje ligado al dominio de competencias, entendidas como saber hacer cualquier actividad en un determinado contexto cobra aquí más fuerza que nunca (Colom y Touriñán, 2008). Las herramientas interactivas se hacen cada vez más presentes en estos nuevos paradigmas educativos. Un ejemplo de ello es la gran proliferación de Edublogs en los últimos años. Surgen así nuevos interrogantes relacionados con el uso de los blogs educativos en el aula como un recurso interactivo, sobre qué modalidades de Edublogs se usan y qué finalidades tienen y si realmente sirven para trabajar competencias. Dichas cuestiones ponen de manifiesto el interés que está suscitando esta herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. SENTIDO DE LOS EDUBLOGS

Parece evidente que la educación electrónica es un objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento y un instrumento de desarrollo de la educación en la sociedad contemporánea (Touriñán y Soto, 2007). Una clave del éxito futuro en la educación orientada a la sociedad del conocimiento pasa por aprender a elegir y valorar en la e-educación, tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos. El reto virtual para los profesores no es la integración a cualquier "precio". Para los alumnos, desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el

nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje. Para ello hay que elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones con objeto de (Touriñán, 2007):

- Plantear problemas y soluciones en términos de capacidad del sistema escolar y cultura organizativa del centro respecto de la educación electrónica.
- Decidir para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación propiciamos la educación electrónica.
- Generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno en los sistemas interactivos digitalizados.
- Identificar, definir y discernir las cuestiones propias de las "aulas in-formatizadas", más que las de "aulas de informática".
- Propiciar la integración diaria de la intervención digitalizada frente a la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula.
- Apoyar la enseñanza, utilizando la tecnología en las materias y no la enseñanza sobre tecnología como una materia separada.
- Rentabilizar el "plus" de aprendizaje de las nuevas tecnologías en la acción educativa.
- Avanzar soluciones para equilibrar en términos pedagógicos accesibilidad, receptividad y flexibilidad.

Aunque somos conscientes de que queda mucho por hacer y que los cambios introducidos y la utilización de equipos no han producido ni en los docentes ni en las prácticas educativas los efectos deseados (Sigalés, Mominó y Meneses, 2009) ante este cambio cultural en el que estamos inmersos, lo cierto es que es un fenómeno imparable. De aquellos primeros momentos basados en los contenidos en línea creados por expertos se ha pasado a una nueva forma de entender la comunicación y la información. Si algo nos ha quedado claro es que compartir información y conocimientos con los demás es una de las principales características de esta nueva forma de comunicarse (Benito, 2008).

En el entorno digital, también llamado *tercer entorno*, volcamos nuestros sentimientos y emociones como si de una gran base de datos se tratara convirtiéndolos en lenguaje Web. Dicho lenguaje multimedia tiene como premisas la interactividad, a través de la cual entramos en

contacto con otras personas o con otras ideas convertidas en textos (blog), vídeos (video blog), etc. y el hipertexto. Se trata de una realidad que ha sido asimilada para la interacción entre personas, un espacio social construido para la práctica social, donde la no coincidencia espacio-tiempo posibilita otras formas de mediación humana. El sentido de lo estético como factor clave de calidad en la creación de objetos digitales y su relación con el “ser cobra aquí valor estratégico en la sociedad global del conocimiento.

Vemos como se ha ido imponiendo el uso de blogs, Wikis, de redes sociales o de redes educativas (Santamaría González, 2008). Todo ello ha conformado un nuevo enfoque de colaboración donde el aprendizaje ha tomado una relación más íntima con lo social. El aprendizaje social, o lo que es lo mismo el *e-learning 2.0*, es el nuevo modelo de aprendizaje.

Hoy en día el fenómeno de la Web 2.0 viene a darle un nuevo significado a la palabra “sociedad”. La aparición de nuevas actitudes, de comunidades sociales y los nuevos usos de las tecnologías han promovido un nuevo paradigma cultural en la sociedad-red. Los presupuestos mediados por la tecnología de la información desde esta dimensión virtual se han democratizado y extendido al ser los propios usuarios de estas plataformas los protagonistas y creadores con otros usuarios de sus ofertas comunicativas y de los objetos multimedia. La propia Web es la plataforma. El Software Social entendido como el conjunto de herramientas generadas por necesidades de comunicación entre dos o más individuos que conforman una comunidad y a los cuales unen intereses comunes, tiene cada vez más aceptación y utilidad. Palabras como compartir, riqueza de interface, filtrado colaborativo, *smart mobs* (inteligencia colectiva), microformatos, añaden al acto comunicativo toda la impronta del valor de compartir en red.

El usuario conforma todo un cúmulo de estrategias basadas en la creatividad y lo estético para hacer atractivo su blog, Wiki o cualquier soporte que posibilite la comunicación sincrónica y asincrónica con otros usuarios.

El valor de la educación mediada por la tecnología informática en la Web 2.0 radica en la perceptibilidad de los individuos (Sanz González, 2001). En este sentido, la percepción con que las personas analizan y crean los objetos nos faculta para, más allá de la naturaleza, proponer objetos

definibles en términos de belleza, de placer, de orden y armonía.

Desde esta perspectiva que estamos analizando, la educación electrónica como ámbito de educación y como elemento diferencial en la conformación integral del ser humano, se presenta como un reto de futuro para alcanzar desde el enfoque de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Las tendencias virtuales aportadas desde estos nuevos medios, ayudarán, sin duda, a dar significado y a construir una cosmovisión del mundo diferente donde la comunicación, las relaciones mediadas mediante el ordenador y la información definan a la persona. Esta pretensión choca con la realidad que se vive a diario en los centros educativos. Por una parte existe una población escolar que vive desde las nuevas tecnologías su vida, donde los medios tecnológicos son una realidad imprescindible en su realidad cotidiana y que generan aprendizaje, y por otra hay una conciencia de que la educación formal no ha desarrollado estrategias educativas para hacer frente a este nuevo paradigma cultural que se evidencia en nuestros centros educativos.

Quizás sean los Blogs (también llamados Weblogs o bitácora) los máximos exponentes de lo que hemos venido en llamar Web 2.0. Derivado de este término surge la idea de los Edublogs para identificar aquellos Weblog que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje como principal centro de interés y que se inscriben en el contexto educativo.

Algunos autores como Conejo (2002), a partir del estudio de la Universidad Clear Lake de Houston (Texas), consideran que el uso de los blogs en ambientes educativos tiene, entre otras, las siguientes posibilidades:

1. Opciones para educadores:

- Contenidos relacionados con la práctica profesional
- Compartir conocimiento personal y de la red
- Avisos, consejos educativos para estudiantes
- Anuncios de cursos, talleres, conferencias, eventos, etc.
- Enlaces
- Administración de contenidos: textos, imágenes, audio, video

2. Opciones para estudiantes:

- Reflexiones o diarios escritos. Registro

- Administración del conocimiento
- Presentación de tareas y asignaciones, revisión y evaluación de las mismas
- Diálogos con el grupo de trabajo
- Portafolios electrónico
- Recursos compartidos relacionados con el curso

Asimismo en este sentido, García Manzano (2006) hace mención a varias categorías o modalidades de uso de los blogs en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje:

- *Sistema de gestión de recursos didácticos*. Es el tipo de Edublogs más utilizados en tareas docentes. El profesor propone, como complemento a la clase presencial, una serie de actividades que el alumno debe desarrollar empleando los recursos disponibles en el blog. Sin embargo, el profesor debe ser consciente de que no se trata de hacer lo mismo de siempre sobre nuevos soportes, sino desarrollar estrategias didácticas novedosas aprovechando las características propias del blog como herramienta web.
- *Multiblogs de profesores*. Un grupo de profesores puede crear una bitácora en la cual compartir experiencias educativas, estrategias y recursos.
- *Multiblogs de alumnos*. Experiencias de colaboración del alumnado centradas en temas o tareas que se desarrollan siguiendo varias líneas de trabajo; por ejemplo elaboración de proyectos y blogs temáticos de una determinada materia.
- *Cuadernos de trabajo individual*. Son blogs que maneja un único autor. Viene a sustituir al cuaderno de clase, con la variante de estar disponible en Internet, poder ser visitadas y complementadas con aportes y comentarios de otros estudiantes y profesores. Al igual que un cuaderno de clase, el estudiante lleva un registro de notas, apuntes, comentarios a las clases y libros de texto, así como involucrarse

en determinadas tareas didácticas asesoradas por algún profesor.

Visto así, nos encontramos ante la asunción de una herramienta educativa cuyo valor radica no sólo en la propia dinámica interna de su practicidad operativa sino que depende asimismo de la manera en que los docentes y alumnos utilicen la creatividad con dicho instrumento para generar aprendizaje y para aportar significado a las tareas escolares y la práctica docente.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS EDUBLOGS

Como hemos apuntado anteriormente, los Edublogs se definen como aquellos blogs cuyo principal objetivo es apoyar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. En estos últimos años muchos profesores están utilizando los blogs para construir webs personales dinámicas de forma fácil y sencilla, para compartir ideas y proyectos o como un instrumento de soporte para los contenidos curriculares (Cuerva, 2007).

Basándonos en estas premisas nos ha parecido interesante analizar, por un lado, qué modalidades de blogs son los que se utilizan en el aula, y por otro lado cuáles son las finalidades que se les dan a estos Edublogs en los diferentes niveles educativos no universitarios en nuestro país.

Para este estudio se han tomado como muestra un total de 374 blogs educativos contenidos en los directorios de Blogs Científicos y Educativos de España, Blogfresores y Aulablog. Consideramos que estos directorios son algunos de los que recogen un amplio abanico de Edublogs (Cabello, 2007).

3.1. Distribución de los Edublogs

La distribución de los blogs analizados por comunidades y niveles educativos queda como sigue:

Comunidad Autónoma	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria	
Andalucía	12	35.3%	15	16.6%	58	23.2%
Aragón	1	2.9%	5	5.5%	4	1.6%
Principado de Asturias	1	2.9%	5	5.5%	10	4%
Illes Balears	0	0%	7	7.7%	1	0.4%
Canarias	2	5.8%	6	6.6%	10	4%
Cantabria	1	2.9%	2	2.2%	6	2.4%
Castilla – León	1	2.9%	8	8.8%	10	4%
Castila – La Mancha	4	11.8%	5	5.5%	17	6.9%
Cataluña	0	0%	3	3.3%	16	6.5%
Comunitat Valenciana	1	2.9%	11	12.2%	41	16.4%
Extremadura	1	2.9%	2	2.2%	10	4%
Galicia	4	11.8%	8	8.8%	20	8%
Comunidad de Madrid	2	5.8%	7	7.7%	34	13.6%
Región de Murcia	4	11.8%	2	2.2%	7	2.8%
Comunidad Foral de Navarra	0	0%	1	1.1%	2	0.8%
País Vasco	0	0%	3	3.3%	3	1.2%
La Rioja	0	0%	0	0%	1	0.4%
Total: 374	34		90		250	

Tabla 1. Distribución de los Edublogs por comunidades y niveles educativos. Elaboración propia

En esta tabla se puede observar que Andalucía es la Comunidad Autónoma que mayor porcentaje de blogs presenta en los niveles educativos no universitarios. Le siguen Castilla-La Mancha, Galicia y la Región de Murcia, en Educación Infantil; la Comunitat Valenciana, Castilla-León y Galicia, en Educación Primaria; y la Comunitat Valenciana, la Comunidad de Madrid y Galicia, en Educación Secundaria. En porcentaje, es este nivel de Educación Secundaria el que se muestra más productivo en la creación de Edublogs.

Debemos aclarar que en el epígrafe de blogs de Educación Secundaria se han contabilizado blogs correspondientes a niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos. El motivo de este agrupamiento ha sido que muchos de los blogs analizados son “blogs del profesor” más

que “blogs de una asignatura”. Así, cuando un profesor imparte asignaturas similares en diferentes niveles de secundaria, suele agruparlas en el mismo blog.

De los 250 blogs de Educación Secundaria analizados 191 se refieren a asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria, 74 a asignaturas de Bachillerato y 6 a asignaturas de Ciclos Formativos.

3.2. ¿Cómo son los Edublogs?

Los blogs de Educación Infantil cuidan mucho su estética para resultar muy atractivos a los más pequeños. Suelen estar llenos de colorido, con diferentes tamaños y estilos de fuente; son herramientas con sonidos (generalmente melodías

infantiles de fondo) y elementos de animación que los hacen muy dinámicos.

En Educación Primaria predominan los blogs que desarrollan contenidos y actividades de varias asignaturas instrumentales o troncales (Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio) de un mismo curso, aunque también los hay solamente para asignaturas específicas (Lengua Extranjera –Inglés, Francés–, Educación Física, Educación Artística – Música, Plástica–).

Por el contrario, los blogs de Educación Secundaria suelen ser para una asignatura o asignaturas de la misma área pero de diferentes cursos.

Si clasificamos los blogs de Educación Secundaria según las asignaturas que trabajan, su distribución quedaría de la siguiente manera:

Área/Asignatura	Blogs de Secundaria	
Sociales	42	16,8%
Lengua y Literatura	38	15,2%
Idioma extranjero	34	13,6%
Música	27	10,8%
Ciencias	26	10,4%
Tecnología	22	8,8%
Filosofía	20	8%
Plástica	12	4,8%
Educación Física	10	4%
Informática	6	2,4%
Diversificación	3	1,2%
Matemáticas	3	1,2%
Religión	2	0,8%
Latín	2	0,8%
Electricidad	1	0,4%
Economía	1	0,4%
Formación y Orientación Laboral	1	0,4%

Tabla 2. Clasificación de los edublogs según asignaturas. Elaboración propia

En el Área de Sociales se han incluido los blogs correspondientes a Geografía, Historia, Arte, Cultura Clásica y Ciencias Sociales. En estos blogs predominan las ilustraciones de Arte y Geografía. En el Área de Idioma Extranjero se incluyen blogs de Inglés y Francés. En el Área de Ciencias se han

agrupado los blogs que trabajan Física, Química, Biología, Geología, Ciencias Naturales y Ciencias de la Tierra. En el Área de Filosofía se han incluido también blogs de Ética y Educación para la Ciudadanía.

3.3. ¿Para qué se utilizan los Edublogs?

Los blogs de Educación Infantil analizados tienen como primordial objetivo ser una ventana de unión entre las familias y el maestro. Estos blogs se utilizan sobre todo para informar a los padres de las actividades que realizan sus hijos en el colegio (dibujos, actuaciones, fiestas, salidas...) mediante textos explicativos, fotografías y vídeos, y para proponer actividades que se pueden trabajar en casa con los niños de tres a seis años como juegos, canciones, adivinanzas, actividades de animación a la lectura, etc.

Los blogs de Educación Primaria y Educación Secundaria son más variados. Nos encontramos diferentes modalidades, de tal forma que los blogs pueden ser:

- sólo de los alumnos: son los alumnos los que se encargan de publicar sus propias producciones (literarias, artísticas...).
- sólo del profesor: es el profesor el que gestiona el blog, es decir, es el encargado de seleccionar y publicar los contenidos, las actividades, las reflexiones, los enlaces... que considera oportunos para los alumnos de las asignaturas que imparte.
- en colaboración el profesor con los alumnos: son tanto el profesor como los alumnos los que recomiendan los contenidos, enlaces... del blog.
- blogs de intercambio con otros profesores: en los que el profesor muestra, tanto a sus alumnos como a sus colegas, materiales que pueden resultar útiles para la docencia de una asignatura o tema concreto.
- blogs de intercambio con otros grupos de alumnos de otros centros extranjeros: para intercambio cultural, de experiencias, o para mejorar la comunicación en un idioma extranjero.

De forma general, se pueden apuntar como finalidades de estos blogs:

- Servir como herramienta de apoyo a la docencia: publicar material para el trabajo en clase, completar o ampliar la materia dada con textos, audiciones, vídeos, enlaces o explicaciones complementarias.
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje proponiendo actividades de repaso, refuerzo o ampliación. Plantear ejercicios para entregar en clase o ejercicios on-line.

- Realizar actividades de forma cooperativa y activa, como las Webquest.
- Dar a conocer los trabajos de los alumnos, como creaciones literarias (relatos, poemas) y trabajos de plástica a modo de galería de actividades.
- Dar a conocer las calificaciones de las diferentes actividades de evaluación de la asignatura.
- Mostrar una selección de recursos interactivos educativos adaptados a cada asignatura.
- Fomentar la animación a la lectura mediante recomendaciones de libros y enlaces a libros interactivos
- Promover el interés por el conocimiento a través del comentario de noticias científicas o de la prensa diaria y de curiosidades de la vida cotidiana.
- Fomentar el espíritu crítico y la reflexión a través de actividades que reflejen situaciones de la vida diaria relacionadas con diferentes ámbitos: filosofía, ética, ciudadanía, avances tecnológicos y científicos, conservación del patrimonio cultural o del entorno natural.
- Servir de plataforma de intercambio: tanto de materiales entre profesores como de intercambio cultural entre alumnos de diferentes países mejorando además la comunicación en otro idioma.
- Desarrollar la competencia digital a través de la participación del alumnado en la elaboración del blog, mejorar el uso de las TICs.

4. CONCLUSIONES

Dentro del currículo, el “Tratamiento de la información y competencia digital” se destaca como una de las ocho competencias básicas que han de ser abordadas transversalmente. Una de las herramientas que pueden trabajar esta y otras competencias son los Edublogs. Podemos considerar que la utilización de los blogs educativos favorece el aprendizaje de las habilidades propias de la alfabetización o competencia digital, tanto para los alumnos como para los profesores, que necesitan un constante reciclaje.

Tiscar Lara (2007) apunta algunas de las claves de este currículo oculto del blog que facilita la consecución de esta competencia digital:

- Acceso y selección de la información
- Dominio de varios lenguajes
- Tratamiento y elaboración de la información

- Comunicación del conocimiento
- Análisis crítico
- Trabajo en colaboración
- Responsabilidad y respeto a las normas de conducta

Estas herramientas y aplicaciones de la web 2.0 necesitan un cambio metodológico y pedagógico para que faciliten la conversación, la colaboración y el flujo de conocimientos, es decir, un desarrollo competencial armónico. Sin embargo, el hecho de adoptar estas herramientas en la práctica docente no implica necesariamente una integración adecuada de las TICs en el aula ni un desarrollo progresivo de la competencia digital, ya que, en algunos casos, se utilizan los blogs como un soporte innovador para metodologías tradicionales.

Podemos concluir señalando que los blogs son una herramienta asequible y que ofrece muchas posibilidades para el profesorado y el alumnado, y animamos a toda la comunidad educativa a seguir progresando en su correcta utilización.

BIBLIOGRAFÍA

- Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. En *BIT*. 167, 37-45. [on line]. [Fecha de consulta 25 de febrero del 2009]. Disponible en: <http://www.coit.es/publicaciones/bit/bit167/37-45.pdf>
- Cabello, J.L. (2007). Taller “Edublogs”. Jornadas “Enseña con las TIC: Una ventana al futuro”. Disponible en: <http://www.slideshare.net/josluca/taller-edublogs> [Consulta realizada el 28-12-09]
- Colom, A.J. y Touriñán, J.M. (2008). La lectura en el siglo XXI. En *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE): Lectura y Educación*. <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf> [Consulta realizada el 28-12-2009]
- Conejo, M. (2002). Blogs. Usos didácticos. Disponible en: <http://cprmerida.juntaextremadura.net/documentos/blogs.pdf> [Consulta realizada el: 16-12-09]
- Cuerva, J. (2007). La nueva Web social: blogs, wikis, RSS y marcadores sociales. En *Observatorio Tecnológico de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)*. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=529> [Consulta realizada el 28-12-09]
- García Manzano, A. (2006). Blogs y Wikis en tareas educativas. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378> [Consulta realizada el: 16-12-09]
- Lara, T. (2007). Alfabetización digital con blogs. Observatorio Tecnológico de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=526&mode=thread&order=0&thold=0> [Consulta realizada 28-12-09]
- Santamaría González, F. (2008). Redes sociales y comunidades educativas. Posibilidades pedagógicas. En *Telos* (76). [on line] [Fecha de consulta 2 de febrero del 2009]. Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=7&rev=76>
- Sanz González, M. A. (2001). Socialización estética: Fundamentos de la expresividad creativa. En *Revista de comunicación, cultura y tecnología*. Nº 1.
- Sigalés, C.; Mominó, J. M. e Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. *Telos* (78). [on line]. [Fecha de consulta 22 de febrero del 2009]. Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=4&rev=78>
- Touriñán, J.M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 45, 30-65
- Touriñán López, J. M. y Soto Carballo, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. En *Aula abierta*, Vol. 35, Nº 1-2, 9-34

ARTÍCULO ORIGINAL

La metodología de enseñanza en los deportes de equipo

Francisco Alarcón López

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad Católica San Antonio de Murcia

David Cárdenas Vélez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

María Teresa Miranda León

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

Nuria Ureña Ortín

Facultad de Educación
Universidad de Murcia

María Isabel Piñar López

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

RESUMEN: Una de las responsabilidades del entrenador es la selección de un método o estrategia de intervención que consiga que el jugador aprenda de la manera más eficaz posible. La totalidad de los modelos existentes comparten prácticamente los mismos puntos de partida cuando explican la intervención del entrenador/profesor. Aunque en algunos no se especifiquen explícitamente, estos elementos se podrían clasificar en los tres siguientes: tipo de comunicación, diseño de tareas y progresión de enseñanza. Lo más destacable de cada modelo con respecto al cómo enseñar podría ser: de los modelos tradicionales sus técnicas para la automatización de algunos conocimientos, de los modelos estructuralistas su aportación al estudio de la lógica interna, del modelo comprensivo los juegos modificados para facilitar el aprendizaje, y del modelo constructivistas su reestructuración cognitiva mediante la reflexión.

PALABRAS CLAVE: Metodología, modelos de enseñanza, deportes de equipo.

The methodology of teaching in team sports

ABSTRACT: One responsibility of the coach is the selection of a method or intervention strategy that gets the player learn the most effective manner. All the existing models share virtually the same points of departure when explaining the intervention of the coach / teacher. Although some are not specified explicitly, these elements could be classified into the following three: type of communication, task design and teaching progression. The most outstanding of each model regarding how to teach would be: traditional models techniques for automation of some knowledge, structural models of its contribution to the study of the internal logic, Teaching Games for Understanding modified games to facilitate learning, and constructivist model cognitive restructuring using reflection.

KEYWORDS: Methodology, teaching models, team Sports.

Fecha de recepción 29/01/2010 · Fecha de aceptación 05/02/2010
 Dirección de contacto:
 Francisco Alarcón López
 Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
 Universidad Católica de Murcia
 Campus de los Jerónimos, s/n
 30107 Guadalupe (Murcia)

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el entrenador es el encargado de mediar en el aprendizaje, por lo que deberá tomar decisiones sobre cómo controlar una serie de elementos que configuran este proceso. Según Coll (2003) la intervención del entrenador deberá adaptarse a las características, tanto de la actividad como del jugador y a sus dificultades y carencias, para que pueda cumplir su función y ser eficaz; en definitiva facilitar el aprendizaje del sujeto. Según Cárdenas (1999) el aprendizaje debe partir del jugador para *“analizar todas las circunstancias y factores que puedan afectar a su aprendizaje y establecer las líneas metodológicas que les ayuden a progresar”* (p.18).

La pregunta es: los modelos existentes para la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo,

¿se adecúan a los requerimientos del juego y a las necesidades que tiene el jugador para aprenderlo?

Dentro del ámbito educativo existen dos vertientes que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el alumno o jugador; por un lado está la Didáctica y por otro las teorías del currículum. Según Hernández (2000) a finales de los 70 existía un dominio del paradigma técnico, haciendo que el objeto de estudio de ambas disciplinas estuviera limitado. El término Didáctica en esos momentos hacía referencia al *¿cómo enseñar?* Era definida la didáctica como *“la ciencia de los métodos de enseñanza”*. Mientras, desde esta perspectiva técnica, la Teoría del Currículo abarcaba un campo de estudio vinculado a los problemas sociales de selección de la cultura (contenidos), pero sin ocuparse de su desarrollo práctico, aunque en la actualidad la Teoría de Currículo ha adquirido esta dimensión práctica. Esta nueva concepción conlleva un acercamiento entre los términos de Didáctica y Teoría del Currículo, lo que origina que diferentes autores, como Contreras (1998), afirmen que el primero de ellos esté desapareciendo en beneficio del segundo. Aún así, hoy en día siguen utilizándose ambos términos, a veces como sinónimos y otras refiriéndose a concepciones diferentes (Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña, 2009).

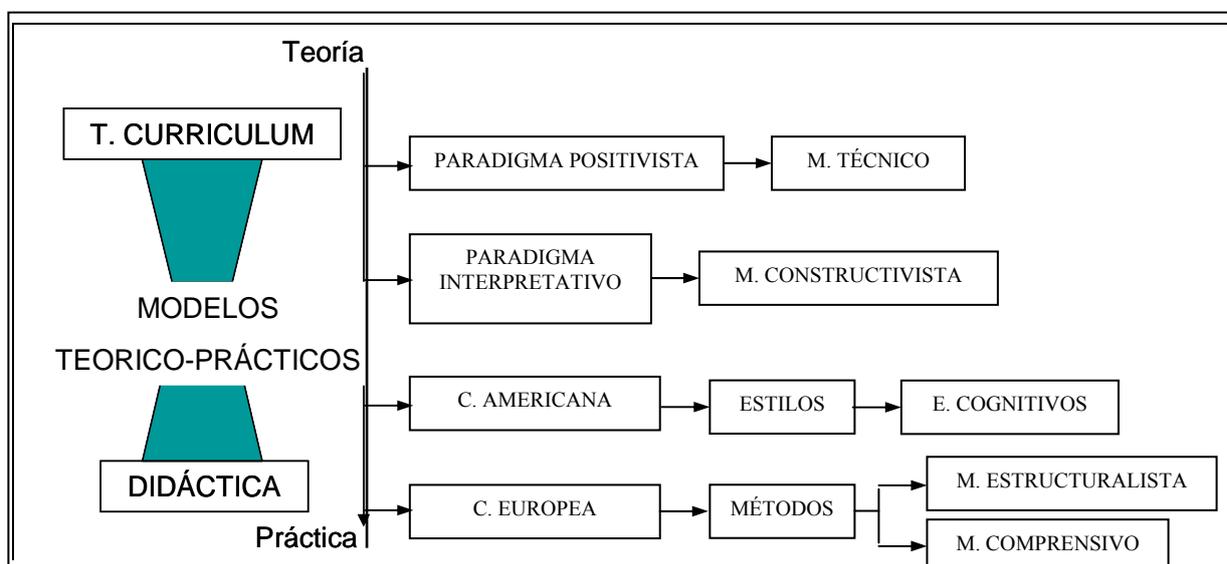


Figura 1. Modelos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física según su origen. Tomado de Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña (2009)

Todo esto ha hecho que existan clasificaciones de modelos didácticos donde se analice sólo la manera de intervenir del profesor (los métodos de

enseñanza) (Bayer, 1992; Blázquez, 1999; Delgado, 1991), mientras que otros utilizan como partida una concepción más actual del término didáctica,

incluyendo otros aspectos técnicos (Antón, 1998; Devís y Peiró, 1992; Graça y Oliveira, 1999; Giménez y Sáenz-López, 2000; Hernández y Jiménez 2000). Además, también conviven a su vez otras clasificaciones basadas en las teorías del currículum (Contreras, 1998; Fraile, 2004), con lo cual el abanico existente es muy amplio. En la Figura 1, aparece un esquema resumen de los diferentes modelos de enseñanza según su origen (Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña, 2009).

2. VARIABLES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los elementos de cualquiera de estos modelos de enseñanza giran en torno a las tres tareas fundamentales en la labor de cualquier entrenador, reconocidas como fase pre-activa, interactiva y post-activa (Viciano, 2001). En este trabajo nos centraremos en aquellos relacionados con la fase interactiva, es decir, *el cómo enseñar*, lo que se conoce comúnmente como la metodología de enseñanza.

Pero qué elementos se tienen que tener en cuenta a la hora de diseñar un método de enseñanza? ¿de qué partes consta su intervención? La totalidad de los modelos existentes comparten prácticamente los mismos puntos de partida cuando explican la intervención del entrenador/profesor. Aunque en algunos no se especifiquen explícitamente, estos elementos se podrían clasificar en los tres siguientes:

* **Progresión de enseñanza.** Cada tarea debe estar enmarcada, además de por los objetivos y contenidos previamente seleccionados, por una progresión que facilite el aprendizaje de una determinada habilidad. Con independencia de cómo lo definan, es aquí donde los modelos de enseñanza ponen más énfasis cuando exponen sus propuestas de intervención.

* **Diseño de tareas.** Es en el diseño de tareas donde el entrenador debe controlar el tipo de comunicación que quiere establecer con el jugador para que éste aprenda. Esta comunicación irá también encaminada a la organización de la tarea propiamente dicha, que es el medio fundamental que tienen los entrenadores para intervenir. En la didáctica de la educación física, tradicionalmente se le ha llamado a este aspecto *estrategia en la práctica* (Delgado, 1991; Ruiz 1995; Sánchez, 1992), aunque desde una perspectiva más específica de los deportes,

Cárdenas y Pintor (2001) y posteriormente Alarcón (2008), realizan unas propuestas con un grado de mayor profundidad. Este último autor propone una clasificación atendiendo a la aparición o no de diferentes aspectos formales del juego en las tareas (la meta, la conducta de los jugadores, y la relación de éstos con el entorno), definiendo:

- **Tareas Específicas.** Mantienen los tres elementos anteriores, aunque éstos puedan ser variados, siempre y cuando estos cambios no alteren la lógica interna de juego.
- **Tareas Semiespecíficas.** Se cambia uno de los tres elementos. Este cambio sí que afecta a la lógica interna de manera parcial, pero puede facilitar el aprendizaje de otros aspectos del juego.
- **Tareas Inespecíficas.** Se cambian dos o más de los elementos, con lo que la lógica de éste se ve considerablemente afectada.

* **Tipo de comunicación.** Cuando un entrenador interviene, se comunica con sus jugadores. Esta comunicación atenderá a diferentes factores, como el canal que utilice: verbal o no verbal; el momento de dar información: al principio, durante o al final; o la intención con la que se dé esa información. Pero todos estos factores deberán haber sido planificados por el entrenador antes de que se produzcan para conseguir una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los factores más importantes que el entrenador debe controlar cuando se comunica con sus jugadores es el “cómo” da la información con respecto a los componentes de la tarea, es decir, las condiciones del entorno y los objetivos. A medida que esta información esté más definida, más facilidad tendrá el jugador para conseguir el objetivo (Blázquez, 1982). Este nivel de definición va a permitir saber si la tarea tiene un objetivo más instructivo o por el contrario ésta busca más un descubrimiento por parte del jugador.

3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Una vez analizadas las variables que influyen en un método de enseñanza, a continuación se exponen cómo tratan estos aspectos cada uno de los modelos de enseñanza.

3.1. Modelo Tradicional

Sánchez (1992) describe una serie de fases para explicar qué progresión lleva este modelo

tradicional. La primera fase empieza por una enseñanza de las habilidades específicas de la modalidad deportiva de la que se trate, fuera del contexto de juego. Estas habilidades tienen como referente un modelo de ejecución, que responde a la manera más óptima de realizar las diferentes habilidades, sin saber bien qué criterio se utiliza para definir la eficacia. Según Blázquez (1999) esta fase se inicia con tareas de técnicas básicas. Además, cuando la habilidad presenta cierta complejidad, se descompone el gesto en partes, siendo practicado por el jugador hasta conseguir su automatización. Cuando se aprende una técnica, se proponen otras cada vez más complejas. En una segunda fase se pretende integrar esta habilidad en situaciones simuladas de juego. Para ello se reproducen determinadas situaciones de juego en las que la nueva habilidad va adquiriendo sentido y significado para los aprendices, repitiendo su aplicación en cada situación de manera mecánica. En una tercera fase se integran las habilidades en situaciones reales de juego, apareciendo en esta fase de forma progresiva la enseñanza de los aspectos tácticos individuales y colectivos.

Con respecto al tipo de tareas que se emplean por este modelo, según Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), en el método de mando directo se pueden utilizar las tareas globales y sus variantes, aunque lo más frecuente cuando la habilidad presenta una cierta complejidad, es utilizar estrategias fraccionadas más analíticas. Como dice Blázquez (1999), este modelo mantiene como criterio de enseñanza partir de lo simple para alcanzar lo complejo, siendo lo simple la técnica aislada, y lo complejo la práctica global, sin preocuparse por lo que influye para que una habilidad sea simple o compleja. Desde un punto de vista de la especificidad de la tarea (Alarcón, 2008), utilizan prioritariamente tareas inespecíficas aisladas del juego, o tareas específicas globales, sin plantear tareas más dirigidas que busquen utilizar modificaciones cualitativas. Como mucho las tareas serán globales con alguna modificación cuantitativa (variando el número de jugadores).

Según el grado de definición, este método utiliza tareas definidas de tipo II (Blázquez, 1982), en la cual todo está especificado, pues se busca, según la clasificación de Delgado (1991), una técnica de instrucción directa. Así, en lo concerniente a la información que el entrenador da al jugador, aquél plantea una comunicación unidireccional, explicando un conocimiento que posee de manera clara y precisa, sobre un modelo que hay que imitar,

utilizando para ello una información de tipo verbal y visual (Blázquez, 1999; Delgado, 1991; Contreras y otros, 2001). Con respecto al *feedback*, está basado en la lógica del experto y no en la lógica del que aprende. Éste es de tipo masivo y general, y se dará durante la ejecución (sobre el conocimiento de la ejecución) o después de ella (conocimiento de resultados). También se utiliza el refuerzo, tanto negativo como positivo (Delgado, 1991). Esta información es descriptiva, de cómo ha sucedido la respuesta, las carencias que se observan o la manera ideal con la que se debía actuar, pero no se da información sobre cómo se deberían resolver esos problemas (Blázquez, 1999).

3.2. Modelo estructural

Bayer (1992) plantea una secuencia en la que distingue tres momentos en el aprendizaje: 1) “*orientación – investigación*”, en el que el jugador afronta una situación problema; 2) “*habituación-conjunción*”, en la cual el jugador capta cuáles son los elementos esenciales de la situación a los que ha de prestar mayor atención para conseguir la respuesta adecuada; y 3) “*refuerzo o estabilización*”, necesaria para fijar y automatizar las respuestas, variando las condiciones del entorno para que la respuesta sea flexible.

Blázquez (1986) desarrolla la propuesta de momentos del aprendizaje realizada por Bayer enriqueciéndola mediante una progresión en espiral, en la que, tras plantear la situación problema y dejar varios minutos de práctica, se detiene la misma para analizar las situaciones de juego y tomar decisiones, las cuales se aplicarán en una segunda fase de práctica. El ciclo se repetiría hasta la total comprensión de la situación y la corrección de los errores que se hubieran detectado. Para Blázquez (1999) la aplicación de estas fases de la situación de enseñanza debe ser común en todos los métodos activos.

Por su parte, Hernández y Jiménez (2000) abordan la iniciación deportiva de cooperación/oposición, teniendo como objetivo inicial que los jugadores comprendan la lógica interna de estas actividades y su funcionalidad para, a partir de la comprensión del contexto, poder abordar aprendizajes específicos. Para ello proponen situaciones de juego reales simplificadas donde se concrete inicialmente el objetivo del juego, y se promueva una evolución reglamentaria a partir de las propuestas de los jugadores (juegos adaptativos), relacionando cada propuesta con el parámetro de la

estructura reglamentaria simplificada correspondiente. Para que el jugador desarrolle un comportamiento estratégico básico desde el principio, propone otra fase en la que debe comprender los principios generales del juego que da Bayer (1992). Para ello los autores plantean situaciones pedagógicas contextualizadas (presencia de los parámetros de la estructura formal) donde se tomen como objetivos de actuación estos principios generales. En otra fase, para desarrollar los fundamentos de habilidades específicas individuales por bloques temáticos, atendiendo a los roles sociomotores del jugador, proponen situaciones pedagógicas contextualizadas donde el objetivo de referencia sea algunas de las posibles intenciones de juego o conductas (subroles) del jugador en ese rol. A continuación desarrollan los Medios Básicos Estratégicos Motrices Colectivos (MBEMC) ofensivos y defensivos, mediante situaciones pedagógicas contextualizadas donde al menos existan dos alternativas de finalización. El desarrollo de estos contenidos, aportará a los jugadores alternativas claras de comunicación motriz. Y por último ajustan el comportamiento estratégico motriz individual y colectivo a los criterios de organización para las fases del juego.

Antón (1998) propone que, para la formación táctica grupal, que persigue el aprendizaje, perfeccionamiento y estabilización de la acción cooperativa de los jugadores, se utilicen las siguientes fases como progresión de enseñanza:

- 1. Fase de aprendizaje previo de las habilidades, destrezas específicas o intenciones tácticas.** Esta fase no pertenecería al entrenamiento de la táctica grupal, pero es requisito que el jugador para ello domine las habilidades específicas individuales.
- 2. Fase de desarrollo específico inicial de los medios grupales en forma globalizada.** En esta fase se utilizan tareas elementales (situaciones reducidas de 2, 3 y más jugadores) y situaciones competitivas globales, manejando su nivel de dificultad para favorecer el aprendizaje de los medios tácticos grupales.
- 3. Fase de desarrollo básico analítico-sintético de los medios grupales en el dispositivo de ataque.** El objetivo de esta fase es desarrollar las posibilidades del medio táctico en el espacio correspondiente a los diferentes puestos específicos del ataque. También se

utilizaran tantas tareas elementales, en grupos pequeños y fuera del contexto de juego, con situaciones similares a la competición.

- 4. Fase de perfeccionamiento, estabilización e integración en el sistema de juego.** En esta fase se plantean situaciones idénticas a la competición o más difíciles, tanto en el aspecto físico como perceptivo o coordinativo. Se pretende integrar los medios trabajados con el resto de medios en una estructura global de juego y en las distintas fases de ataque.

En este modelo, como se observa, se utiliza una progresión de enseñanza que parte del juego más global, para seguir con una fase donde se plantean situaciones problema al jugador, con una progresión de dificultad de lo más simple a lo más complejo, partiendo de lo individual a lo colectivo, para terminar de manera global, donde se pone en práctica lo aprendido en las situaciones más similares al juego real.

El diseño de tareas va a variar según la fase en la que se encuentre el jugador, pero se propone una modificación del grado de dificultad según la similitud con el juego (Alarcón, 2008), mediante juegos modificados (Thorpe, Bunker, y Almond, 1986) y según el grado de definición, mediante tareas semidefinidas (Blázquez, 1982). En el modelo de Hernández y Jiménez (2000), para favorecer el desarrollo de las intenciones de juego relacionadas con un rol, los autores proponen limitar el comportamiento de los jugadores que asumen otro determinado rol (situaciones donde se limite o dificulte la actuación de los atacantes en favor de los defensores, o viceversa). Hernández (2000) también propone modificar los elementos del juego como el espacio, la meta, el tipo de interacciones, el móvil, el número de jugadores, y las reglas de juego (aunque en este último se incluiría el resto), para solucionar los problemas que según el autor aparecen en los deportes de colaboración-oposición.

Con respecto a la información inicial que da el entrenador, según Blázquez (1999) en este modelo existe poca verbalización referente al contenido, sin realizar demostraciones técnicas, para dar prioridad a la actividad misma. Según Antón (1998) la información debe ser lo más precisa que sea posible y recordar las condiciones de éxito, así como los errores que deben evitarse. En lo concerniente al *feedback* se dirige hacia las variables que conduzcan al sujeto a reorganizar su respuesta inicial en función de la respuesta ideal (Blázquez, 1999). Además,

Antón (1998) establece que estas correcciones deben hacerse tanto de forma general, como grupal o individual, y en forma descriptiva (precisando detalles de la ejecución), evaluativa (aprobación o reprobación de lo realizado) o comparativa (mejor que,...), aunque también cree necesario que exista un *feedback* con una orientación más hacia la indagación, ofreciendo refuerzos positivos cuando las acciones se aproximan a las soluciones correctas, y negativos cuando la acción se desvía mucho de lo deseable.

3.3. Estilos cognitivos

Según Delgado (1991) las fases de que se compone la intervención didáctica durante los estilos cognitivos son: a) **Motivación para propiciar la búsqueda.** Es la fase donde se expone el tema-problema y sus puntos de interés; b) **Planteamiento del objetivo que hay que conseguir.** Es donde se plantea el problema y su nivel de dificultad; c) **Información necesaria para encarar la búsqueda. Condiciones, normas y límites del problema.** En el descubrimiento guiado existe una mayor limitación que en la resolución de problemas, puesto que en el primero algunas tareas se plantean con soluciones únicas.

En lo referente a las tareas, desde el punto de vista de la especificidad, el autor no da ninguna referencia al respecto. En cuanto al grado de definición, las tareas tienen un carácter semidefinido, puesto que en éstas no se especifica la respuesta, es decir, las operaciones necesarias para conseguir el objetivo. Por lo tanto, la información inicial tendrá una intención de descubrir, más que de explicar, y será presentada de forma verbal o escrita. El *feedback* seguirá teniendo una intención de reforzar, pero en este caso sólo positivamente, y dirigido a las respuestas correctas del alumno (Delgado, 1991).

3.4. Modelo comprensivo

Este enfoque de los “juegos para la comprensión” o la enseñanza comprensiva (Thorpe y otros, 1986) pone el énfasis no en el desarrollo de la ejecución, sino en el papel del reconocimiento y la comprensión. Bajo este modelo, la enseñanza comienza con “juegos modificados”. Se introducen estrategias generales con la intención de desarrollar un conocimiento táctico del juego y la capacidad de

tomar decisiones en cuanto a “qué hacer”. La ejecución de la destreza se plantea sólo cuando el jugador muestra que ya está listo y conoce una estrategia concreta (Iglesias, 2006).

Otros autores como Giménez y Sáenz-lópez (2000) proponen una progresión de enseñanza similar a las analizadas hasta ahora, es decir, partir de una práctica global para continuar con una práctica analítica, y por último finalizar de manera global. Los autores lo llaman estrategia en la práctica mixta.

El trabajo del entrenador en este contexto consiste en el diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que animen a los jugadores a que descubran principios y conceptos por ellos mismos, de modo que estos conceptos puedan luego ser transferidos a otras situaciones en las que se puedan aplicar. En este sentido, el objetivo es similar al del modelo anterior con la diferencia de que la profundidad con la que se analizan estos principios es menor. Las características esenciales de las tareas que se utilizan en este modelo (juegos modificados) son (Devís, 1992, p.154):

** La ejemplificación de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos.*

** La abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y/o reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.*

Para el diseño de estas tareas el autor propone la modificación de los principales elementos como el material, el equipamiento, el área de juego y las reglas, donde incluye el número de jugadores, la comunicación entre compañeros, puntuación, desarrollo del juego, etc. En las primeras dos fases las tareas son semiespecíficas o inespecíficas, puesto que en éstas se varían uno o más elementos del juego como eran las conductas del jugador, el objetivo del juego, y las relaciones con el entorno y el jugador. En la última fase, en que se supone aparece el juego deportivo, deberían utilizarse ya tareas específicas, aunque no se sabe bien de qué tipo, puesto que el autor no determina en ningún momento cómo desarrollar, ni ésta, ni ninguna de las fases anteriores.

MODELOS	ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN		
	PROGRESIÓN	TIPO DE TAREAS	COMUNICACIÓN
TRADICIONAL Blázquez (1999) Delgado (1991) Sánchez Bañuelos (1992)	1ª Fase: Analítica y/o analítica por partes. 2ª Fase: Situaciones simuladas de juego mediante repetición. 3ª Fase: Situaciones globales de juego.	Tareas inespecíficas y/o específicas globales. Tareas definidas de tipo II.	Información Inicial: <i>Intención:</i> Explicativa. <i>Canal:</i> Verbal y Visual. Feedback: Masivo y general. <i>Intención:</i> Descriptiva o de reforzamiento. <i>Tipo:</i> Sobre la ejecución.
ESTRUCTURAL Antón (1998) Bayer (1992) Blázquez (1986; 1995) Graça (1999) Hernández y Jiménez (2000)	1ª Fase: Global. 2ª Fase: Situaciones de menor complejidad: de lo individual a lo colectivo. 3ª Fase: Situaciones similares de juego.	Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad, mediante juegos modificados. Tareas semidefinidas.	Información Inicial Clara y concisa Poco dirigida al contenido de la tarea. <i>Intención:</i> Descriptiva y de focalizar la atención. Feedback <i>Intención:</i> Descriptiva, evaluativa, comparativa y de reforzamiento.
COGNITIVOS Delgado (1991) Mosston (1993)	1ª Fase: Exposición del tema. 2ª Fase: Planteamiento del problema a superar. 3ª Fase: Condiciones y normas del problema.	Tareas semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Canal:</i> Verbal o Visual. <i>Intención:</i> Describir. Feedback <i>Intención:</i> Reforzar positivamente.
COMPRESIVO Devís y Peiró (1992) Giménez y Sáenz-López (2000) Thorpe, Bunker y Almond (1986)	1ª Fase: Globalidad del juego no específico. 2ª Fase: Juego modificado específico. 3ª Fase: Juego deportivo.	Tareas semiespecíficas o inespecíficas (1ª fase) y tareas específicas (2ª y 3ª Fase). Tareas semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Canal:</i> Verbal o Visual <i>Intención:</i> Describir. Feedback <i>Intención:</i> Reforzar positivamente y provocar la reflexión.
INTEGRADO Castejón (2004) López y Castejón (1998a) López y Castejón (1998b) Navarro y Jiménez (1998a) Navarro y Jiménez (1998b) Navarro y Jiménez (1999a) Navarro y Jiménez (1999b)	1ª Fase: Enseñanza de la técnica con implicación táctica. 2ª Fase: Presentación de situaciones similares al juego real.	Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad. Tareas definidas de tipo II y semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Intención:</i> Describir, explicar y focalizar la atención. Feedback <i>Intención:</i> Provocar la reflexión. Tipo: Fase efectora.

Tabla 1. Estrategia de intervención utilizada por los diferentes modelos de enseñanza

Con respecto al grado de definición de las tareas en este modelo, se pueden clasificar como semidefinidas de tipo II (Blázquez, 1982), puesto que se especifica el objetivo del juego y el medio donde se lleva a cabo, pero no se especifica cómo

conseguir el objetivo. Por lo tanto el tipo de información inicial que da el entrenador será similar al modelo anterior, donde se busca la indagación del jugador, por lo que la intención es explicar el objetivo del juego y describir unas condiciones del

entorno que lo definen, sin dar información sobre qué contenidos tienen que utilizar para ello. Con relación al *feedback*, este modelo incluye una nueva intención, la de provocar la reflexión al jugador mediante un canal verbal interrogativo. Esta reflexión va encaminada a que el jugador reflexione si su acción cumple o no con los objetivos tácticos (Devís y Peiró, 1992).

3.5. Modelo integrado

Este modelo de intervención es similar al anterior, con algunas diferencias que se exponen a continuación. Su propuesta de enseñanza de los deportes de colaboración-oposición se basa en la diferenciación, dentro de la conducta motriz del jugador, entre la técnica y la táctica. A partir de esto, los autores proponen unas fases donde, o bien se empieza con la enseñanza de la táctica en unas condiciones técnicas reducidas, o viceversa, se empieza con la enseñanza de la técnica en unas condiciones tácticas reducidas, sin dejar claro cuál es el criterio para hacer una forma u otra. A continuación existe una fase de situaciones de juego similar al deporte. Este proceso se repite la veces que sean oportunas.

Los autores parten de la definición de técnica como la “forma de ejecución” específica de cada uno de los comportamientos tácticos del jugador, siendo la táctica, el conjunto de comportamientos motores que cada jugador realiza para conseguir los objetivos motores (López y Castejón, 1998).

Durante su primera fase plantean que se trabaje la técnica, o la táctica, en unas condiciones en las que el otro concepto esté reducido, sin especificar qué orden utilizar o cuándo empezar con la técnica y cuándo con la táctica. Para trabajar la técnica se proponen tareas con pocos elementos tácticos. La segunda fase de esta progresión sería proponer una práctica de juego real. Castejón (2004) deja claro que estas tareas deben mantener la colaboración-oposición y la alternancia en el juego de ataque y defensa.

Con respecto al tipo de tareas utilizadas, como se ha podido comprobar, son similares al resto de los modelos, al intentar mantener un alto grado de similitud con el juego y plantear tareas específicas donde se manipulan los elementos estructurales (espacio, tiempo, etc.) incluidas las posibles actuaciones de defensores y atacantes.

En lo referente al tipo de definición de la tarea utilizado por este modelo, Navarro y Jiménez (1999) exponen dos posibilidades, sin dejar claro cuándo utilizar una y cuándo otra, aunque Castejón (2004) da a entender que a medida que los jugadores van aprendiendo, se les debe dar menos información para que sean ellos los que vayan comprobando las posibilidades de los elementos que se utilizan, mientras que en los más inexpertos será necesario que tengan información sobre cómo se ejecuta y para qué sirve. La primera de ellas sería una tarea definida de tipo II (Blázquez, 1982), es decir específica todos los componentes de la tarea y buscan una instrucción directa. Los autores proponen para ello la utilización de “reglas de acción”, focalizando así la atención de los jugadores hacia los puntos importantes para cumplir con los principios de juego. Según Castejón (2004, p.221) así se consigue “*confirmar o excluir las creencias del alumnado respecto a un problema táctico concreto...y conseguir una memorización significativa*”. La otra posibilidad que plantean Navarro y Jiménez es promover que el jugador deduzca pautas de actuación con relación a los medios empleados para la consecución del objetivo propuesto, es decir, utilizar tareas semidefinidas de tipo II, en las que se especifica el objetivo y el medio, pero no se especifica las operaciones necesarias para conseguirlo. Para ello proponen dar información de manera interrogativa y así provocar la reflexión del jugador. Esta reflexión parece estar más encaminada a las posibilidades que puedan existir para resolver un problema, es decir, sobre “el cómo hacerlo” que al porqué se debe hacer de una u otra forma.

3.6. Modelo constructivista

La progresión para la enseñanza y aprendizaje de los deportes de invasión que plantean Contreras y otros (2001) tiene un carácter cíclico y buscan sobre todo el entendimiento, por parte de los jugadores, de las posibles soluciones a los problemas que surgen en el juego. Para ello proponen las siguientes dos fases:

1. Exploración e identificación de problemas.

Previamente a esta fase, el entrenador debe centrar la atención sobre el objetivo que hay que conseguir, para a continuación proponer unas tareas donde el jugador pueda identificar los problemas que surgen cuando quiere conseguir el objetivo marcado. Las tareas que plantean para ello se basan en la modificación del número de jugadores, del grado de oposición (situaciones de superioridad numérica), disminución del terreno de juego, modificaciones del

material, o reducción y adaptación de las normas oficiales. A tal efecto, proponen la utilización de alguna norma que les obligue a realizar el gesto técnico-táctico que se pretende enseñar, o bien simplemente dar información para focalizar la atención en ese gesto técnico-táctico. Es decir, estas tareas serían clasificadas como definidas de tipo II (Blázquez, 1982), puesto que se da información de todos los aspectos de la tarea, incluido cómo efectuar las operaciones, ya sea proponiendo reglas de obligación, o dando información al jugador para que éste pueda focalizar la atención sobre los aspectos importantes. Como se puede comprobar, estas tareas pueden ser muy variadas y distintas, sin que los autores propongan ningún tipo de progresión. Sólo aclaran que estas modificaciones deben permitir adaptar la dificultad de la tarea a las necesidades de los jugadores, que dependerán del tipo y grado de conocimientos previos y capacidades que posean.

2. Análisis y reflexión sobre los resultados de la búsqueda. En esta fase el profesor, a través de preguntas, guía al jugador hacia la constatación de la validez de sus respuestas y a reforzar su aplicación en el juego, o puede hacer conscientes a los alumnos y alumnas de la inadecuación de las soluciones y de la necesidad de retornar a la búsqueda de soluciones correctas (p. 170). Estas preguntas no sólo están encaminadas al cómo debe actuar el jugador, sino también, y sobre todo, al por qué debe actuar de determinada manera para conseguir el objetivo planteado, el cual partía de los principios de juego. Como se observa, en esta fase no existen tareas motrices como tal, utilizándose sólo una comunicación verbal con los jugadores de manera que se provoque la reflexión en ellos. Este modelo le da gran importancia a esta fase, donde se produce lo que ellos llaman “respuesta guiada”, ya que el entrenador debe ir orientando con sus preguntas a los jugadores hacia la respuesta que los sitúe realmente en la lógica del juego.

Aunque los autores no proponen más fases, sí dejan entrever la posibilidad de que puedan tener lugar, después de haber conseguido una comprensión significativa de la actuación del jugador: “*la presentación de un modelo de ejecución y el comienzo del trabajo específico para la mejora técnica, siendo conveniente llevar a cabo dicho*

trabajo vinculado a las condiciones de la práctica real” (Contreras y otros, 2001, p.176), aunque no especifican ni cómo ni cuándo llevarlo a cabo.

Otros autores dentro de esta línea constructivista proponen otras fases similares a las anteriores. Es el caso de la propuesta llevada a cabo por Jiménez, Aguado y López (2003) en las escuelas de baloncesto del Real Madrid.

Anterior a esta propuesta, y que sirve a estos autores como referencia para su realización, es la diseñada por Cárdenas (1999). La progresión lógica de enseñanza de los deportes colectivos que plantea el autor, debe comenzar por un planteamiento global antes de abordar la enseñanza desde una perspectiva analítica y finalizar de nuevo con un tratamiento globalizador (Cárdenas, 2003). Según las teorías de aprendizaje, esta propuesta es la que mejor recoge los pasos necesarios para que el jugador pueda aprender la táctica en baloncesto.

Sobre el aprendizaje conceptual, muchos de los modelos expuestos ignoran su tratamiento de manera específica, creyendo que con una práctica en un contexto similar al real, y dando información sobre los puntos importantes, el jugador adquirirá el conocimiento necesario para actuar.

Según las teorías de aprendizaje constructivista para que existiera el aprendizaje de un concepto, el sujeto debía realizar una comprensión de los acontecimientos, es decir, el sujeto debía cambiar sus conceptos previos por unos nuevos, en un proceso de construcción, el cual podía producir algunos cambios en los conceptos previos (ajuste) o cambiar por completo éstos por los nuevos (reestructuración), siendo necesario generar un conflicto en el sujeto que indujera el abandono del concepto incluso (previo) por una teoría más explicativa. Para ello diferentes autores han diseñado secuencias de instrucción con el fin de dirigir u orientar las respuestas de los aprendices a esos conflictos (Pozo, 2006). En la Tabla 2, se resumen algunas de las secuencias, recogidas por Pozo (1989), para el cambio conceptual a través del conflicto cognitivo. En la tabla se añaden algunas de las fases de intervención que propone Cárdenas (1999), que prácticamente coinciden con las de los diversos autores.

SECUENCIAS DE INSTRUCCIÓN PARA EL CAMBIO CONCEPTUAL				
NUSSBAUM Y NOVICK	DRIVER	COSGROVE Y OSBORNE	POZO	CÁRDENAS
		Preliminar: preparación de la unidad por el profesor	Exposición de los objetivos de la unidad	Establecimiento de objetivos
Exposición de marcas teóricas alternativas	Identificación de las ideas de los alumnos	Foco: fijación de la atención del alumno sobre sus propias ideas	Consolidación de las teorías de alumno	Libre Exploración y Reflexión
Creación de conflictos conceptuales	Puesta en cuestión de las ideas mediante contraejemplos.	Desafío: puesta a prueba de las ideas del alumno	Provocación y toma de conciencia de conflictos empíricos	Provocación
	Introducción de nuevos conceptos		Presentación de teorías científicas alternativas	Presentación de nuevas alternativas
Fomento de la acomodación cognitiva			Comparación entre las teorías del alumno y las teorías alternativas	
	Utilización de las nuevas ideas en contextos proporcionados	Aplicación: de conceptos a la solución de problemas	Aplicación de las nuevas teorías a problemas ya explicados por la teoría del alumno	Contrastación

Tabla 2 Propuestas de instrucción para el cambio conceptual, adaptado de Pozo (1989)

Estas secuencias, las resume Pozo (2006) en tres fases:

1. Una primera fase en que se utilizan tareas que, mediante solución de problemas, activen los conocimientos previos de los aprendices. Cárdenas (1999) propone para ello establecer los objetivos que hay que conseguir, y una exploración en un contexto real donde se activen mediante la práctica esos conocimientos. Para activar a estos conceptos inclusores es necesario realizar un proceso de reflexión (Coll y Martí, 2004; Pozo, 1992; 2002). Por ello, en la propuesta de Cárdenas, después de la exploración plantean una reflexión inicial para conseguir de una manera más eficiente la activación de los conocimientos previos.

2. En una segunda fase, se confrontan los conocimientos activados con las situaciones conflictivas mediante la realización de experiencias. Es decir, hay que provocarle un conflicto mediante una tarea en la que el jugador compruebe que no

puede dar solución al problema planteado con los principios y conceptos que posee.

3. Este conflicto empírico, según Pozo (2006), no será suficiente para que se produzca un cambio conceptual, puesto que el aprendiz tiende a tomar estos acontecimientos como hechos aislados y no como normas. Será necesario que el entrenador proponga conceptos alternativos que permitan integrar los conocimientos previos con la nueva información presentada. Sólo cuando el jugador disponga de un modelo teórico alternativo para dar significado a la práctica, éstos afectarán a su estructura de conocimiento. Esto se realiza en la fase de presentación de nuevas alternativas (Cárdenas, 1999), donde no sólo se le guía al jugador sobre la mejor respuesta, sino que se le hace ver por qué utilizarla. Para ello se harán preguntas que se incluirán como *feedback* durante o al finalizar la tarea.

Además, con estas fases de enseñanza, no sólo se aprenden conceptos, sino que al realizar la

práctica simultáneamente se está consiguiendo un aprendizaje procedimental significativo, al poner en relación el qué hacer con el por qué hacerlo. Como dicen French y Thomas (1987), la relación entre el conocimiento declarativo y el procedimental del jugador es la clave para el aprendizaje táctico. Así estos procedimientos aprendidos de manera significativa se pueden relacionar no sólo con otros procedimientos, sino con conceptos y principios que el jugador ya tiene almacenados (Coll y Valls, 1992).

Existe otra fase dentro de la progresión de Cárdenas (1999) que busca un aprendizaje más asociativo. Esta fase denominada “*reforzamiento específico*” es necesaria puesto que el aprendizaje procedimental requiere de una condensación y automatización para liberar parte de su atención y que el jugador pueda captar las variaciones que se puedan producir por las circunstancias de juego (Buceta, 1998, Pozo, 2006; Ruiz y Arruza, 2005), además por el hecho de que, en algunas ocasiones, existe una limitación temporal para tomar decisiones que no permite que el jugador pueda hacer consciente lo que percibe y las alternativas que tiene antes de actuar (Ruiz y Arruza, 2005).

Para finalizar la secuencia de enseñanza, se debe plantear una tarea global y así cumplir con el ciclo de tratamiento global-analítico-global. Cárdenas (1999) propone una última fase de generalización. Esta progresión de lo más global a lo más analítico, y viceversa, terminando en situaciones globales, es fundamentada por la teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein (1983, citado por Del Carmen, 1996), que tiene como propósito fundamental prescribir criterios para secuenciar y organizar los contenidos educativos, de forma que se consiga una óptima adquisición, retención y transferencia de los mismos. Esta teoría integra diferentes aportaciones, como la de Gagné (1971), y la teoría de Ausubel (1979).

4. CONCLUSIONES

Después de esta exposición sobre los diferentes modelos existentes en la educación física que intentan explicar cómo debe intervenir el entrenador, parece evidente que entre unos y otros hay muchas más semejanzas que diferencias. Éstas pueden ser enriquecedoras si consideramos los puntos fuertes de cada uno, y así abarcar todas las demandas que requiere el aprendizaje de los deportes colectivos. Como síntesis podíamos decir que los modelos tradicionales serán útiles para conseguir la

condensación y automatización de algunos conocimientos, los modelos estructuralistas destacan por su aportación al estudio de la lógica interna como partida del aprendizaje, del modelo comprensivo cabe destacar los juegos modificados para facilitar el aprendizaje, mientras que de los modelos constructivistas son interesantes sus propuestas de reflexión o provocación del conflicto para activar o cambiar los conocimientos previos (Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 2009).

Así pues el problema ha sido que, aunque estos modelos surgen de diferentes ámbitos, la mayoría se sustentan sobre la misma manera concreta de entender el aprendizaje (Rink, 2001) y no es otra que las teorías que aparecen del paradigma cognitivo, y más concretamente, aquellas que tienen que ver con el aprendizaje constructivo del sujeto. Varios trabajos ya han visto relación entre la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje y el modelo comprensivo de los deportes colectivos, como son los llevados a cabo por Gréhaine, Godbout y Bouthier (1999), Kirk y Macdonald (1998) o por Rink (2001). Lo que diferencia unas propuestas y otras, es la manera de llevar a cabo la misma idea, es decir, cómo entiende cada modelo qué y cómo debe intervenir el entrenador para conseguir un aprendizaje comprensivo por parte del jugador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, F. (2008). *Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación educativa*, 13, 3, 101-128.
- Ausubel, D. P. (1976). In defense of advance organizers: A reply to my critics. *Review of Education Research*, 48, 251-257.
- Antón, J. (1998). *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*. Granada: Juan Lorenzo Antón García.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1982). La educación física en preescolar: una didáctica aplicada. *Apuntes*, 19 (75), 185-196.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Cárdenas, D. (1999). *Proyecto docente: asignatura. Fundamentos de los deportes colectivos: Baloncesto*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. Trabajo presentado en el I Curso de didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación. Madrid: Fundación Real Madrid.
- Cárdenas, D. y Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*. (pp. 105-144). Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva; limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense De Educación*, 15 (1), 203-230.
- Coll, C. (2003). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E./Horsori.
- Coll, C. y Martí, E. (2004). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll/J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls., *Los contenidos en la reforma*. (pp. 81-132). Madrid: Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Carmen. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE Horsori.
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista De Educación Física*, 40, 2-10.
- Devís, J. (1992). Bases para la propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís. y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Fraille, A. C. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- French, K. E. y Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos Teóricos y Prácticos de la Iniciación al Baloncesto*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Inde.
- Hernández J. y Jiménez, F. (2000). Los contenidos en la educación física escolar desde la praxiología motriz (I). *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19. Extraído el 23 de Octubre de 2004.
- Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Jiménez, C., Aguado, R. y López, A. (2003). La enseñanza y el aprendizaje del baloncesto en las escuelas de baloncesto de la fundación Real Madrid. Trabajo presentado en el Curso de didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación. Madrid: Fundación Real Madrid.
- López, V. y Castejón, F. J. (1998). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista De Educación Física*, 68, 5-9.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (1999). Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (I). *Revista De Educación Física*, 71, 5-13.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls., *Los contenidos en la reforma*. (pp. 19-80).
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición de un proceso científico como cambio representacional. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 7 (3), 1-30.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Riera, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 40, 47-60.

- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. y Arruza, J. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, U.K.: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Science.
- Viciano, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32. Extraído el 13 de Enero del 2005 desde <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>

ARTÍCULO ORIGINAL

As poutas da censura franquista sobre a literatura galega. O caso da “nova narrativa”

M^a Teresa Bermúdez Montes

bermudezteresa@uvigo.es

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Universidad de Vigo

RESUMEN. Este traballo pretende contribuír a desvelar a influencia da censura nun grupo de obras narrativas galegas, tradicionalmente agrupadas baixo a etiqueta “*nova narrativa galega*”, que foron concibidas e publicadas baixo o franquismo. Na procura das pegadas da represión ideolóxica imposta pola ditadura no sistema literario galego, exploramos os efectos da censura e a sombra da autocensura. Baseámonos na revisión dos expedientes conservados no “Archivo General de la Administración” sobre estas obras, así como nos testemuños dos autores e na análise dos propios textos.

PALABRAS CLAVE. Censura, franquismo, literatura galega, narrativa galega, século XX.

The influence of censorship on Galician postwar narrative. The “nova narrativa galega”

ABSTRACT. This paper seeks to contribute to reveal the influence of censorship on some Galician postwar narrative, traditionally called “*nova narrativa galega*”, which were created and published under the Franco’s regime. We will explore the censorship’s effects and also the self-censorship’s shadow in our search for the marks of ideological repression imposed by dictatorship upon the Galician literary system. In order to do this, we will examine the official censorship’s files kept in the “Archivo General de la Administración” (Alcalá de Henares, Madrid) regarding the *nova narrativa galega*’s works. This article is also based on the authors’ testimony as well as on the analysis of the literary works themselves.

KEYWORDS. Censorship, Franco’s regime, Francoism, Galician literature, Galician narrative, 20th century.

Fecha de recepción 11/01/2010 · Fecha de aceptación 09/02/2010

Dirección de contacto:

María Teresa Bermúdez Montes

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

Na medida en que o sistema literario se desenvolve no marco dunha determinada sociedade, a literatura está condicionada pola conxuntura

histórica e polos fenómenos a que esta dá lugar. Isto acontece dun modo máis intenso en épocas de ditadura e represión ideolóxica. Ao noso entender, resulta indispensable a abordaxe da pegada da censura para unha completa comprensión, exploración e comentario dun texto literario. Así, máis alá das condicionantes inherentes á xénese de calquera obra –internas a ela e resultado das influencias e da liberdade creativa do autor– en réximes políticos ditatoriais maniféstanse con maior intensidade esas inxerencias externas, que son

capaces de condicionar fortemente o proceso de creación literaria malia non formaren parte del. A censura inscríbese dentro destas inxerencias negativas, ao constituír un factor inhibitor e coaccionador que viola a liberdade do escritor e ten capacidade para prohibir ou mutilar as producións textuais. Neste sentido, consideramos moi acertadas as palabras de Abellán cando afirma:

“el hecho censorio constituye un campo de observación privilegiado dentro del cual resulta posible apreciar y medir la incidencia –por vía coercitiva– de las estructuras sociales en la génesis individual e histórica de un texto de creación literaria” (Abellán, 1982: 174).

Queremos poñer no punto de mira a pegada da censura franquista, centrándonos no tratamento dado aos textos dos chamados “novos narradores”, isto é, aqueles englobados tradicionalmente dentro da “*nova narrativa galega*” (1).

2. CARACTERIZACIÓN DO FENÓMENO CENSORIO

A **censura** é un fenómeno considerado universal, que se dá en moi diferentes graos en cada época e en cada sociedade. O control sobre o considerado *conveniente* ou *tabú* evidénciase sen reparo no caso dos réximes ditatoriais, acompañado dunha violenta represión (tamén no eido cultural). Seguindo a Abellán, definiremos censura literaria como

“el conjunto de actuaciones del estado, grupos de hecho o de existencia formal capaces de imponer a un manuscrito o a las galeradas de la obra de un escritor –con anterioridad a su difusión– supresiones o modificaciones de cualquier clase, contra la voluntad o beneplácito del autor” (Abellán, 1987: 16).

O Estado que exerce unha censura institucional adopta unha actitude paternalista respecto da cidadanía, ao outorgarse un papel de controlador, de filtro do que convén ou non ao cidadán en cada momento. Isto chega a facerse explícito na lexislación franquista sobre a censura, pois xa en 1936 se indica textualmente que cómpre impedir que se sementen “ideas perniciosas” nos “intelectualmente débiles” (BOE, 550, 1936, pág. 6940: fala da potestade do Ministerio correspondente para castigar todo escrito que faga tal cousa). En todo caso, esa pretendida “protección” non é outra cousa que unha materialización máis da anulación

das liberdades dos individuos, na medida en que busca “impedir a difusión de valores simbólicos e semióticos xulgados contrarios” aos admisibles polas forzas que exercen a autoridade (Abellán, 1980: 108).

Unha particularidade do control censorial é a súa pretensión de invisibilidade. A censura implicaba tamén a obriga de borrar as súas pegadas nos textos que cortaba ou eliminaba: así, estaba terminantemente prohibido deixar testemuño dos textos retallados, fosen capítulos ou fragmentos máis breves, por medio de procedemento gráfico ningún.

Outra modalidade de censura é a **autocensura**, que se define como as

“medidas previsoras que, consciente o inconscientemente, un escritor adopta con el propósito de eludir la eventual reacción o repulsa que su texto pueda provocar en todos o algunos de los grupos o cuerpos del Estado facultados para imponerle supresiones o modificaciones con su consentimiento o sin él” (Abellán, 1982: 169; moi semellante en 1987: 18).

Como se ve, a autocensura pode ser consciente e inconsciente. A censura consciente consiste en modificación e no recorte (previo á presentación ou pactado unha vez que a censura condiciona a publicación á realización de supresións) de fragmentos de texto. A censura inconsciente opera de xeito máis sutil, pero supón un filtro da máxima efectividade: interiorizada a presenza da censura, cómpre reprimir as mensaxes ou, no mellor dos casos e servíndose do enxeño, agachar e disfrazar o que se pretende dicir.

Entre os *novos narradores galegos*, contamos tanto con testemuños que recoñecen unha autocensura consciente, como con testemuños que apuntan á elaboración inconsciente. Casares, por exemplo, admitiu unha autolimitación consciente: “cando ti facías un libro autocensurábaste. (...) A censura si impediu (...) que se tratasen determinados temas” (Bermúdez, 2002: CXIII). Pola súa banda, Xosé Luís Méndez Ferrín aludiu a estratexias de expresión alternativas, que remiten ás consecuencias da censura no plano intratextual:

“nunca teño conciencia de que me autocensurase ou de que sexa agora máis libre de escribir que naquel momento. En absoluto. E naquel momento inconscientemente había que ter algunha estratexia elíptica” (Bermúdez, 2002: CXXII).

2.1. Os afectados polo fenómeno censorio. Autores, editores, lectores, obras

Todo o sistema literario se ve afectado pola negra ameaza da censura, inevitablemente (Curry, 2006: 91). Os efectos do control censorial e da represión ideolóxica atinxen tanto ao propio texto, como a autores, editores e lectores. Dun xeito moi evidente, a obra vese condicionada polo feito de ter sido concibida por un autor que escribe baixo a espada de Damocles do control censorial, condición *sine qua non* para que a publicación poida ter lugar. Pero non só o texto literario en si era sometido á censura. Ademais da idoneidade da obra, xulgábanse o perfil do autor desa obra e os seus antecedentes. Se se trataba dun autor “non afecto ao réxime”, a publicación podía verse denegada. De feito, era preceptiva a petición ás delegacións provinciais dos informes político-sociais do/a escritor/a, que podían afectar negativamente á autorización. O obxectivo da censura era invisibilizar os que se situaban contra a ideoloxía oficial.

Mais tampouco se deixaba de lado o perfil e traxectoria da editora. Esta podía ver condicionada a publicación dunha obra por culpa da súa desafección ao réxime e por choques anteriores coa censura. O editor, por ser o responsable de presentar as obras para a súa aprobación diante das instancias oficiais, vese situado entre o autor e a censura, e en consecuencia obrigado a exercer tamén de censor. En efecto, o editor ten a necesidade de evitar un rexeitamento por parte da censura que levaría aparelladas unhas indesexables represalias e/ou perdas económicas (ao non poder comercializar o produto). Deste xeito, o responsable da casa editorial tiña que revisar as obras con mentalidade de censor, tentando adiantarse aos posibles motivos de rexeitamento. Así, as editoras galegas debían harmonizar o seu compromiso galeguista e a súa aposta pola recuperación cultural coas regras impostas pola censura do réxime.

Máis alá da censura propiamente dita, tamén se sufriron os golpes da represión. O episodio acontecido en 1969 a Méndez Ferrín –a propósito dunha obra que non chegou a publicarse: *O Corvo, a Figueira e a Fouce de Ouro*– proporciónanos un nido exemplo do control do pensamento que se exercía. A existencia de tres exemplares desa novela (dous deles destinados á censura) cunha dedicatoria a varios guerrilleiros antifranquistas (Losada, 1987: 62; Capelán, 1995) custoulle a detención por propaganda ilegal, unha condena a 25.000 pesetas de multa e dous anos de prisión.

3. FUNCIONAMENTO DA CENSURA FRANQUISTA

O franquismo buscou lexitimarse no nacional-catolicismo, xa desde os primeiros instantes. Co catolicismo tradicionalista e o anticomunismo como valores centrais (Torreal dai, 1999: 22), nos primeiros anos os falanxistas erixíronse en detentadores da *verdade* para *protexeren* así un pobo “intelectualmente débil” e, polo tanto, vulnerable ás manipulacións malintencionadas. O dirixismo derivado deste carácter dos fundadores da censura franquista perdura basicamente ao longo de todo o período, “con algunhas variantes e modificacións” pero mantendo substancialmente o “modelo cultural, lingüístico e informativo de orixe falanxista” (Torreal dai, 1999: 24). Así:

“El nuevo régimen reprime con energía las ansias y la eclosión de la libertad, que con tanta virulencia habían estallado durante la Segunda República, e intenta imponer el retroceso a la moralidad rigorista del siglo XVII” (Neuschäfer, 1994: 46).

En xeral, exercíanse dous tipos de censura: a censura previa (vixente ata 1966) e a censura definitiva (anterior á distribución). No plano temático, a xerarquía das prohibicións temáticas era: 1) non falar de sexualidade (sobre todo feminina): o amor presentábase de xeito abstracto e indirecto; “honestidade”; 2) prohibicións políticas; 3) prohibicións relixiosas (Neuschäfer, 1994: 9-10).

Na práctica, o control sobre as producións culturais era exercido por unha estrutura xerarquizada, composta na base polos “lectores” (censores), no estrato medio polos “dictaminadores” (os interlocutores de autores e editores, de haber problemas) e no nivel superior os mandos, isto é, os altos cargos.

3.1. Obxectivos. Características. O caso galego

A partir de 1938, e ao longo de toda a ditadura franquista, puxéronse en funcionamento uns instrumentos de control e represión para coartar a libre expresión e difusión das ideas opostas á ideoloxía oficial. As literaturas nas linguas excluídas da oficialidade (chamadas linguas “rexionais”) víronse especialmente afectadas. Así, no marco dunha política lingüística homoxeneizadora da lingua castelá e claramente hostil aos usos formais doutras linguas do Estado, producíanse manifestacións públicas como a de “Julio Sierra”,

publicada no verpertino compostelán *La Noche* en 1948:

“Querer usar el gallego en la correspondencia, en los oficios burocráticos, en el periodismo y aun en la novela postfreudiana, supone un inconcebible disparate, un vandálico sacrilegio verbal, algo cercano a la blasfemia” (Losada, 1987: 61).

Xa que logo, existiron particularidades que agravaron o peso da censura no caso da literatura galega. Padeceu unha censura engadida por ser unha literatura afectada pola diglosia e pola represión lingüística, sobre a que se transmiten uns prexuízos de inferioridade desde o poder. Así, non se consideraba pertinente o seu uso fóra de determinados ámbitos aos que se pretendía relegar. Polo tanto, reprimíase “calquera desvío potencial” (Dasilva, 2009: 97). Afirma o profesor Dasilva que:

“o réxime franquista non consideraba conflictivo que se empregase o galego sempre que permanecese relegado a certos rexistros, e por iso se cadra en ningún momento se sentiu a necesidade de ditar unha disposición xeral que o prohibise terminantemente” (Dasilva, 2009: 92).

Se ollamos como se comportaba o réxime con Catalunya e Euskadi (Moreno Cantano, 2008), percibimos unha diferenza de celo da censura. En Catalunya, as editoras recorreron moito á solicitude de tiradas reducidas, ou ben de edicións de luxo destinadas a bibliófilos, cun custo que resultaba prohibitivo para a maioría dos petos. Deste xeito, o Estado franquista asegurábase unha difusión moi reducida, ofrecendo ao mesmo tempo unha imaxe de apertura e magnanimidade coa lingua e o pobo cataláns. Nese caso, o obxectivo primordial da censura traducíuse en “impedir que se reconstruíse o público normal devastado a partir do ano 1939 e que, a medida que pasaban os anos, había resultar cada vez máis difícil de reconstituír” (Gallofré, 1991: 357-358). Respecto da literatura vasca, a represión foi especialmente forte e prestou moita atención a aspectos ideolóxico-políticos, así como a calquera tipo de dato que puidese sustentar unha reivindicación de índole nacionalista. Nesta liña de agresividade, tamén se denegaron sistematicamente as autorizacións para publicar dicionarios e gramáticas de euskera.

Neste sentido, a confianza dos ideólogos e funcionarios da ditadura no peso esmagador da diglosia e do autoodio para o galego semella ter provocado unha aparente “permisividade” respecto ás producións galegas, paradoxalmente. Isto

materializábase nos comentarios dos censores, onde como veremos se transparentaban valoracións como “rural”, “tono lírico”, “inofensivo”, etc. Mais non por iso a represión perde efectividade, senón todo o contrario:

“Conscientes los censores del complejo de inferioridad lingüística del gallegohablante campesino, insistían una y otra vez en el carácter de lengua rural, de lengua que impedía a quien la usase el acceso a los niveles de representación y de cultura. En este sentido, la represión, más psicológica que violentamente impositiva, fue de una eficacia indudable” (Losada, 1987: 62-63).

3.2. Etapas na aplicación da censura franquista

A primeira *Ley de Prensa* foi promulgada aínda en plena guerra (22 de abril de 1938, cunha normativa reguladora da autorización previa do 29 de abril seguinte). A partir de entón, o funcionamento da censura institucional foi variando, modificándose e actualizándose para adaptarse ás necesidades de control da información do réxime, nun camiño do “dirixismo á vixilancia” (Torrealdaí, 1999: 7) que se mantén ata o período da “transición”, en 1977, moi debilitada nos últimos tempos. Inicialmente, o control recaeu directamente na Falange, para irse diluíndo noutras instancias do réxime co paso do tempo.

Dado que os textos da denominada *nova narrativa galega* viron a luz entre 1954 (*Nasce un árbore*) e 1971 (*Adiós María*), interésanos o período comprendido entre esas datas. Na década dos 50, a censura e a política informativa pasan a dispoñer dun ministerio específico (Ministerio de Información e Turismo) da man de Gabriel Arias Salgado, quen levou a cabo un labor de teorización e de elaboración da “doutrina da información” do réxime (Torrealdaí, 1999: 37), ata entón inexistente. En relación con isto, o Goberno formula tamén, se ben de maneira oficiosa, unhas “novas normas sobre idiomas rexionais” (Gallofré, 1991: 421). Neste período prodúcese a materialización do avance dos sectores católicos (Opus Dei) e dos tecnócratas en detrimento da Falange, malia que o propio ministro encarnase o integrismo católico e a militancia falanxista, nunha conxuntura internacional marcada pola guerra fría e polo conseguinte reforzamento do réxime franquista, grazas ao seu anticomunismo militante.

O control censorial, lonxe de debilitarse, gañou en rigor e dureza. Aínda que as arbitrariedades e contradicións eran característica destacada dos

ditames da censura, por causa da ausencia de “normas concretas de aplicación”, existían uns criterios fixos (intocabilidade e respecto ao sistema institucional franquista, así como aos seus principios ideolóxicos, fontes de inspiración e leis) e outros variables (moral propia do catolicismo integrista e valores da dereita tradicional española). Neste sentido, destaca o coidado obsesivo posto naqueles aspectos relacionados coa sexualidade, tanto no plano temático como expresivo (materializado na represión do emprego dunha linguaxe *indecorosa*) (Abellán, 1980: 87-89; 114-115).

Na meirande parte do período estivo vixente a *Ley de Prensa* de 1938, ata a *Ley de Prensa* de 1966, chamada Ley Fraga. Paradoxalmente, baixo unha aparencia de liberalización esta nova norma supuxo un endurecemento da censura e da represión: elimínase a obriga de consulta previa á edición, para substituíla por unha “consulta voluntaria”, anterior ao “depósito previo” preceptivo antes da distribución (Muñoz Soro, 2008). Na práctica, a violencia das sancións que se podían derivar para autores e editores se algo ía mal era moi grande. Podía consistir no secuestro da edición, en fortes multas, entre outras represalias polo delito cometido, e todo isto á marxe das perdas económicas. Deste xeito, a consulta acababa resultando obrigada para evitar a ruína das editoriais (Abellán, 1975: 64). Ademais, entre 1962 e 1971 decretáronse varios “estados de excepción” que supuñan a suspensión do artigo 12 do *Fuero de los Españoles* (referido aos textos impresos), isto é, producíase o restablecemento da censura previa obrigatoria. Como único avance, pódese sinalar a permisividade respecto das manifestacións anticlericais (como acontece no expediente da novela *Adiós María*) e do vocabulario sexual. En relación con isto, o escritor José M^a Gironella testemuñou: “Hemos ido recibiendo migajas de libertad, limosnas. Ahora, por ejemplo, se puede emplear a destajo lenguaje anticlerical y pueden describirse senos femeninos. Es el plato de lentejas que se nos ofrece” (Beneyto, 1977: 191).

Un exemplo ilustrativo da arbitrariedade da censura dánolo o caso de *Vento ferido* (Carlos Casares, 1967). Esta obra pasou a consulta voluntaria da censura sen problema ningún, pero ao cabo duns meses –unha vez publicada, distribuída e posta á venda– foi obxecto dunha orde de incautación e de retirada do mercado, por causa do *paseo* narrado no conto “Coma lobos”. A estratexia de non indicar de xeito explícito de que bando eran executores e executado serviu, xa que logo, para sortear a censura, mais non para evitar as represalias máis adiante. A

consecuencia deste feito, a editorial Galaxia correu perigo de ser sancionada. Con todo, grazas á habilidade e á picaresca, conseguiuase, por unha banda, salvar parte da edición e, por outra, sacar unha segunda edición como se fose unha reimpresión da primeira (Bermúdez, 2002: CXIII-CXIV).

4. OS TEXTOS DOS CHAMADOS “NOVOS NARRADORES” FRONTE Á CENSURA FRANQUISTA

4.1. Os expedientes de autorización

Os *lectores* dispuñan duns formularios para elaborar os “expedientes de autorización de publicación”. Estes formularios constaban de dúas seccións: unha reservada ao “Informe” e outra ao “Informe y otras observaciones”. A primeira constaba dos seguintes apartados:

- ¿Ataca al dogma?
- ¿A la moral?
- ¿A la Iglesia o a sus ministros?
- ¿Al Régimen y a sus instituciones?
- ¿A las personas que colaboran o han colaborado con el Régimen?
- Los pasajes censurables ¿califican el contenido total de la obra?

Estes apartados fican adoito baleiros, no que equivale a unha resposta negativa a todas as cuestións. A seguir, figura a sección que obrigatoriamente debe ser cuberta: “Informe y otras observaciones”. É aquí onde se desenvolve unha breve categorización e valoración do texto, seguida do ditame final. Este podía consistir na autorización “sen reparos” ou na autorización condicionada á obediencia ás recomendacións de supresión ou modificación parcial. Curiosamente, ata finais dos anos 50 os informes dos censores (*lectores*), tamén valoraban as obras baixo criterios estéticos.

4.2. Revisión dos ditames da censura sobre as obras da nova narrativa galega

Tivemos acceso aos expedientes e orixinais presentados á censura conservados no “Archivo General de la Administración” (Alcalá de Henares) das obras tradicionalmente englobadas na *nova narrativa galega*. Revisamos así os ditames sobre *Nasce un árbore* e *Memorias de Tains* (de Gonzalo Rodríguez Mourullo), *Percival e outras historias*, *O crepúsculo e as formigas* e *Arrabaldo do norte* (de

Xosé Luís Méndez Ferrín), *Como calquer outro día e Lonxe de nós e dentro* (de Camilo Gonsar), *A orella no buraco* (M^a Xosé Queizán), *As ponlas baixas* (Vicente Vázquez Diéguez), *A torre de Babel* (Lois Diéguez), *Cambio en tres* (Carlos Casares) e *Adiós María* (Xohana Torres). Pola contra, non se atoparon no Archivo nin os expedientes nin os orixinais de *Vento ferido* de Carlos Casares e d'*O camiño de abaixo* de Xohán Casal.

a) Gonzalo Rodríguez Mourullo. O autor, novel e aínda rozando a vintena, non espertou receos na censura, malia ser fillo dun republicano galeguista e socialista (Xosé Rodríguez Vázquez, “Vázquez de Calo”) que fuxira para exiliarse durante anos en Bos Aires. No caso de *Nasce un árbore* (Monterrey, 1954) solicitouse autorización para unha tiraxe de 200 exemplares. Con resposta negativa a todas as cuestións, o lector V. García móstrase favorable á publicación: “Tres cuentos gallegos, de tono lírico. El lector no ve en ellos nada censurable”.

Dous anos despois, para a colección de contos *Memorias de Tains* (Monterrey, 1956) a edición será de 500 exemplares. Con resposta negativa a todas as cuestións, a obra logrou un ditame favorable. O lector destacou a inspiración na “literatura existencialista (Kafka, etc.)” e cualificou as narracións de “demenciales, dentro de una forma precisa y sugestiva”.

b) Xosé Luís Méndez Ferrín é outro dos autores mozos considerado “novo narrador”. Cando o escritor contaba apenas 20 anos, sométese ao xuízo da censura a súa *opera prima*, a colección de contos *Percival e outras historias* (Galaxia, 1958), cunha solicitude de autorización para unha tiraxe de 750 exemplares. Obtén unha resposta negativa a todas as cuestións, e concédeselle así a pertinente autorización co ditame de F. (Miguel), para quen os contos “acusar la juventud del autor (18 años), situándose entre la realidad y la fábula”.

No caso d'*O crepúsculo e as formigas* (Galaxia, 1961), solicítase tamén unha tiraxe de 750 exemplares. O lector, nun ton próximo ao paternalismo, ditamina favorablemente sobre uns contos “en el ambiente y en el lenguaje propios de los protagonistas”. No seu “Informe y otras observaciones”, salienta certos matices folclóricos ou cando menos populares e propios do rural nos relatos agrupados n'*O crepúsculo e as formigas*. Isto, xunto co realismo da perspectiva (“estampas reales de la aldea”) leva a considerar inofensiva a obra.

A mesma tirada terá a novela *Arrabaldo do norte* (Galaxia, 1964). Nesta ocasión, o lector Manuel Pérez destaca a situación nun ámbito urbano (“barriada de una ciudad gallega indeterminada”) e a escasez da acción, así como a carencia “de tendencia política”. Por outra banda, no orixinal sublíñanse ou márcanse determinadas frases: “eu son, xa se sabe, no fondo, *un fodido intelectual*” (páxina 15 do mecanoscrito orixinal); “si chove, o *que se fode é Xohán*” (páxina 33). Semella que o lector interpreta que nestas secuencias están presentes referencias de carácter sexual, e marca termos como “foder” ou exclamacións e insultos de carácter sexual (empregadas con abundancia no texto), comúns nas variantes coloquiais da lingua pero consideradas de mal gusto. As expresións desaconséllanse por seren valoradas como malsoantes, pois no texto non remiten necesariamente a prácticas sexuais. Por outra banda, ao longo do texto lévanse a cabo unha serie de anotacións e consideracións acerca do estilo. Sinálanse tamén as incorreccións lingüísticas –uso de “carta” como ordinal (no sitio de “cuarta”, páxina 100), “Dille á vella que vouche matar” (121), entre outras–, feito que demostra un bo coñecemento do galego e unha certa vontade de corrección de estilo por parte dos censores.

d) Camilo Gonsar (Camilo González Suárez-Llanos) presentouse como narrador galego cos relatos recollidos en *Lonxe de nós e dentro* (Galaxia, 1960), obra para a que se autorizou unha edición de 750 exemplares. O lector F. (Herrán) redacta un ditame favorable para uns contos nos que “luce y campea la gracia y la ironía galaicas”, na súa consideración. A mesma tiraxe obtivo a novela *Como calquer outro día* (Galaxia, 1962), que obtivo resposta negativa a todas as cuestións e foi considerada autorizável, como “relato novelado de las andanzas de varios jóvenes gallegos por sus aldeas, por Madrid y por el extranjero –París y Londres– con las circunstancias de ambiente, vida cotidiana y modo de ser de cada cual.”

e) María Xosé Queizán fai a súa entrada na narrativa coa novela *A orella no buraco* (Galaxia, 1965), que gozou da tiraxe común naquel tempo (750). Nesta ocasión, o lector identifícase cunha inicial entre parénteses –(C)– e redacta un amplísimo ditame en “Informe y otras observaciones”, que destaca a carencia de nome do protagonista e, moi significativamente “la congénita y sustanciosa ironía de todo escritor gallego” que caracterizaría a obra. Autorizouse a obra coa condición de que se suprimise un fragmento. En efecto, no orixinal desta obra foron riscadas unha serie de frases, ao longo das

páxinas 56 e 57 do mecanoscrito orixinal, que figurarían na páxina 49 do texto impreso de non teren sido cortadas. Os fragmentos eliminados márcanse en cursiva e refírense ás críticas aos militares e o seu groseiro e inxusto autoritarismo: “unha voce autoritaria, grosera, de militar, de individuo afeito a ser obedecido sen rechistar, sen que se lle opoña a menor ouservación ou razonamento, resultando asin un ser superior, (*polo menos o militar, os militares, asin o cren*)”, etc. Recomendouse unha supresión que se reflicte na edición que viu a luz, sinalada pola presenza duns puntos suspensivos a pesar de que existía a prohibición expresa de marcar os cortes ou cambios impostos pola censura. Parte da eficiencia silenciadora da censura residía, paradoxalmente, en facer invisible e indetectable o seu labor. Por fin, na segunda edición (1984) Galaxia puido publicar o texto sen mutilacións.

f) Vicente Vázquez Diéguez é o autor da novela *As ponlas baixas* (Galaxia, 1968), sometida ao control estatal cando xa está en vigor a Ley Fraga. O orixinal desta obra non se atopa xunto co informe do “Expediente de autorización de publicación”. Esta ausencia pode deberse ben a un extravío do expediente, ben a que a obra non fose presentada á “consulta voluntaria”. Con todo, seguía sendo preceptiva a presentación dunha instancia en “solicitud de constitución oficial de depósito” que permitise a súa difusión por parte da editorial Galaxia. Nese documento o censor fai un ditame favorable (“sin consistencia para impedir difusión”) para unha tiraxe de 1.000 exemplares, sen deixar de efectuar consideracións sobre a “liberdade” da expresión, que consistía na presenza de palabras malsoantes, pero con moita menor insistencia da que se aprecia no caso de *Arrabaldo do norte*.

g) Lois Diéguez é o autor da novela *A torre de Babel* (Galaxia, 1968), que foi sometida á denominada “consulta voluntaria” cunha petición de tiraxe de 1.500 exemplares. Foi examinada por dous lectores (Pedro Borges, primeiro, e Márquez, a seguir). Ambos coinciden en autorizar unha obra que caracterizan como “novela de ambiente estudiantil” situada en Madrid, “de tema totalmente intrascendente, sin descripciones inconvenientes y sin alusión ningún (sic) política, ni de carácter regional ni universitario”.

h) Carlos Casares presentouse no ámbito da narrativa coa novela *Cambio en tres* (Galaxia, 1969), que tivo unha tiraxe de 2.000 exemplares. A obra foi presentada á “consulta voluntaria”, mais o ditame foi

vacilante e contraditorio. Os censores manifestaron unhas diverxencias de criterio que, por outra banda, comezaban a abundar xa nunha etapa na que a ideoloxía do réxime estaba en plena descomposición. Así, do orixinal presentado á censura desta novela, foi riscado para a súa eliminación o fragmento “Menos un”, comprendido entre as páxinas 89 e 95. Finalmente, a obra editada si inclúe ese fragmento. Nun primeiro ditame (7-2-1969) líase:

“Desarrollo de la vida de unos emigrantes, uno de los cuales se muere en accidente de carretera y el otro vuelve a su pueblo natal con el muerto y recuerda toda su vida, la de sus compañeros de infancia y de trabajo rehaciéndola en sus pensamientos y recuerdos.

Todo lo comprendido en las págs. 89 a 95 inclusive, por la intención de crítica a la actuación social vigente, estimamos debe suprimirse o reformarse. Hecho esto, aunque hay palabras crudas en el diálogo, puede autorizarse”.

Nun engadido posterior, lese o ditame definitivo dun superior do primeiro lector, que escribe:

“pp. 91-95. Visión y comentarios irónicos de la perspectiva humana –su habitación y su renta– desde la altura de un cachorro y las posibles soluciones para un futuro superpoblado. Puede perfectamente autorizarse”

A animalización que suxire o alcume “Cachorro” serviu para facer caer o censor na trampa da confusión de nomes e do desprazamento, de xeito que non foi quen de captar o sentido do texto marcado: efectivamente, como percibira o primeiro lector, constituía unha alegoría crítica da situación económica e política.

i) Para a primeira e única novela de Xohana Torres, *Adiós María* (Castrelos, 1971), solicítase unha tiraxe de 3.000 exemplares. A obra logrou respostas negativas a todas as cuestións e obtivo un ditame favorable. Nel destacábase a modernidade da obra, a súa localización urbana e o seu carácter realista, así como a presenza dun personaxe (o avó) que “personifica las clásicas características de la raza gallega”. Indícase ademais que “políticamente no presenta ningún problema / Tiene algunos brotes anticlericales, como el recogido en la página 84, pero enteramente dentro de lo que podríamos considerar normal”.

Vemos que se produce un relaxamento respecto de determinados aspectos temáticos (os sexuais e

religiosos) nos anos finais do franquismo –en liña coa valoración de Gironella–, cun cambio de enfoque que nunca hai que confundir cun debilitamento efectivo do control censorial.

4.3. Darredor das consideracións expresadas nos ditames

A consideración da literatura galega como popular, vinculada á ruralidade, á tradición do conto “a carón do lume” e, en todo caso, lonxe das reivindicacións explícitas de nacionalismo de Euskadi ou Catalunya, semella ter propiciado unha actitude non belixerante contra os textos que revisamos. Ademais de certos estereotipos, tamén se poden percibir os prexuízos (“congénita y sustanciosa ironía”, “raza gallega...”) expresados cunha condescendencia ás veces próxima do paternalismo. Nestas valoracións influíu tamén sen dúbida a xuventude e carencia de “antecedentes políticos” dos novos autores/as, que aínda non contaban cunha significación ideolóxica explícita.

Noutra orde de cousas, estendeuse pola literatura producida baixo o franquismo o que se veu denominando “linguaxe en espiral”, “linguaxe de alusións”, “linguaxe camuflada”, “linguaxe retorta, reptante, sinuosa, astuta”, que produce unha “escritura retorcida e uns códigos criptográficos feitos de sobreentendidos e símbolos, unha linguaxe clandestina para uso de minorías” (Torreal dai, 1999: 293). En palabras de José María Castellet, a censura levava aos escritores “a crear un código semántico, apto únicamente para nosotros mismos, pero totalmente críptico para cualquier observador extranjero que se hubiera interesado por nuestras obras” (Abellán, 1980: 103). Na literatura galega, esta estratexia de afastamento e de disfrazamento do recoñecible era precisamente unha das características fundamentais dos relatos da *nova narrativa galega* e serviu de salvoconduto para sortear obstáculo censorial. O recurso a localizacións no estranxeiro, a innominación, os saltos temporais ou a disgregación dos personaxes (con frecuencia seres marxinais ou animais) axudan a *burlar* a censura. E así o ten confesado o propio Xosé Luís Méndez Ferrín, neste ben ilustrativo testemuño:

“Como estaban [os contos] en atmosferas irrealis, con nomes fantásticos, descomunais, non había nada reconocible, [os censores] eran tan idiotas que pasaban” (Bermúdez, 2002: CXXII).

Naquelas circunstancias, a autocensura consciente ou inconsciente impúñase. Un exemplo

de recortes conscientes da man do editor proporcionálo o caso de “Cinco mortes” de Xohán Casal. Os editores (Díaz Pardo e Reimundo Patiño) tomaron a decisión de facer unha serie de modificacións no orixinal de Casal, antes de sometelo a ela: substitúese “Garda Civil” por “Policía rural”, a cor verde dos uniformes pola cor parda (“uniformes pardos”) e os topónimos reais por outros inventados.

5. CONCLUSIÓNS

A censura condicionou, de xeito directo e indirecto, a produción literaria da época franquista e, concretamente, as obras englobadas na etiqueta *nova narrativa galega*. A súa pegada pode manifestarse de xeito evidente e visible, ou ben aparecer encriptada. No caso da chamada *nova narrativa galega*, a meirande parte das obras lograron superar (malia as dificultades) as trabas do control censorial. A xuventude dos autores da *nova narrativa*, así como a ausencia de alusións políticas explícitas e mesmo a falta de concreción espacial (en ocasións espazo-temporal) foron factores que favoreceron este balance positivo. Con todo, non faltaron obras que sufrisen recortes, prohibicións *a posteriori* e, de xeito constante, os seus condicionamentos. As obras máis visiblemente afectadas foron *A orella no buraco*, *Vento ferido*, *Cambio en tres* e *Arrabaldo do norte*, como vimos de ver.

Só tendo en conta as presións exercidas sobre todos e cada un dos seus axentes, do autor ás editoriais se poderá obter unha avaliación completa e xusta do texto literario na súa complexidade, pois obteremos así unha visión adecuada da pragmática da obra.

NOTAS ACLARATORIAS

1. Coa etiqueta *nova narrativa galega* referímonos ao conxunto de producións narrativas publicadas en Galicia entre 1954 e 1971 e dotadas de alento renovador. Nestes relatos aprécianse trazos e recursos comúns: a connotación, o desenvolvemento do monólogo interior e da polifonía, a inconcreción de espazos narrativos e emprego da redución temporal, a tendencia á localización urbana; a construción do personaxe como antiheroe e a temática do absurdo da existencia. Destaca especialmente a forte carga simbólica das obras, así como a subxectividade no proceso de recreación da

realidade galega. Os símbolos supuxeron un refuxio de importancia capital para estes escritores. Para un estudo máis amplo do tema, véxanse as obras de referencia seguintes: Noia Campos, M^a C. (1992). *A nova narrativa galega*. Vigo: Galaxia, e Forcadela, M. (1993). *Manual e escolma da nova narrativa galega*. Santiago: Sotelo Blanco.

2. Parte da investigación que serviu para a elaboración deste traballo levouse a cabo no marco do proxecto “La literatura gallega entre la censura y el exilio (1936-1979)”, do Ministerio de Ciencia y Tecnología con fondos FEDER e dirixido por Xosé María Dobarro Paz. (UDC).

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J.L. (1975). *La industria cultural en España*. Madrid: Edicusa, Cuadernos para el Diálogo.
- Abellán, M.L. (1971). *La cultura en España (Ensayo para un diagnóstico)*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Abellán, M.L. (1980). *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*. Barcelona: Península.
- Abellán, M.L. (1982). “Censura y autocensura en la producción literaria española”, *Nuevo Hispanismo* 1, 169-180.
- Abellán, M.L. (1987). “Fenómeno censorio y represión literaria”. En *Diálogos hispánicos de Amsterdam. Nº 5 Censura y literaturas peninsulares* (5-26). Amsterdam: Rodopí.
- Arias Salgado, G. (1957). *Política Española de la Información*. Madrid: Ministerio de Información y Turismo.
- Beneyto, A. (1977). *Censura y política en los escritores españoles*. Barcelona: Plaza Janés.
- Bermúdez Montes, M.T. (2002). *A narrativa galega. Os mecanismos de renovación (1950-1971)*. Tese de Doutoramento, Universidade da Coruña.
- Capelán Rei, A. (1995). “Invitación á viaxe”. Méndez Ferrín, X. L.: *Retorno a Tagen Ata*. Vigo: Xerais.
- Cisquella, G. / Erviti, J.L. / Sorolla, J.A. (1977). *Diez años de represión cultural*. Barcelona: Anagrama.
- Curry, R. (2006). *En torno a la censura franquista*. Madrid: Editorial Pliegos.
- Dasilva, X. M. (2009). “Ramón Piñeiro e a prohibición de escribir en galego”, en *Anuario Grial de Estudos Galegos*. 2009. Nº 179 (xullo-set. 2008), Tomo 46, 86-97.
- De Blas, J. A. (1999). “El libro y la censura durante el franquismo: un estado de la cuestión y otras consideraciones”. En *Espacio, Tiempo y Forma, Historia Contemporánea*. Serie V. Nº 12. Madrid: UNED. [Reproducido en *Represura. Revista de Historia Contemporánea española en torno a la represión y la censura aplicadas al libro*, nº 1, junio 2006. Revista electrónica. ISSN. 1886-9335.]
- De Blas, J. A. (2007). “Censura y represión”, en *Represura. Revista de Historia Contemporánea española en torno a la represión y la censura aplicadas al libro*, nº 3, mayo 2007. Revista electrónica. ISSN. 1886-9335.
- Forcadela, M. (1993). *Manual e escolma da nova narrativa galega*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Gallofré i Virgili, M. J. (1991). *L’edició catalana i la censura franquista (1939-1951)*. Montserrat: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, Biblioteca Abat Oliva.
- Gubern, Roman (1981). *La censura: función política y ordenamiento jurídico bajo el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Península.
- Laprade, D. E. (2005). *Censura y recepción de Hemingway en España*. Universitat de València. Biblioteca Javier Coy d’estudis nord-americans.
- Losada, B. (1987). “Literatura gallega y censura franquista”, en Abellán, M. L. (ed.), *Censura y literaturas peninsulares*. Amsterdam: Rodopí.
- Moreno Cantano, A. C. (2008). “La censura franquista y el libro catalán y vasco (1936-1975). La nueva España: “Imperio del libro españolísimo”. En Ruiz Bautista, E. (coord.): *Tiempo de censura. La represión editorial durante el franquismo* (143-171). Gijón: Trea.
- Muñoz Soro, J. (2008). “Vigilar y censurar. La censura editorial tras la ley de Prensa e Imprenta, 1966-1976”. En Ruiz Bautista, E. (coord.): *Tiempo de censura. La represión editorial durante el franquismo* (111-141). Gijón: Trea.
- Neuschäfer, H. J. (1994). *Adiós a la España eterna. Novela, teatro y cine bajo el franquismo*. Barcelona: Anthropos, Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Noia Campos, M^a C. (1992). *A nova narrativa galega*. Vigo: Galaxia.
- Ruiz Bautista, E. (2008). “La larga noche del franquismo (1945-1966)”. En Ruiz Bautista, E. (coord.): *Tiempo de censura. La represión editorial durante el franquismo* (77-109). Gijón: Trea.
- Sánchez Reboredo, José (1988). *Palabras tachadas (Retórica contra censura)*. Alicante: Instituto de Estudios “Juan Gil-Albert”.
- Torrealdai, Joan Mari (1999). *La censura de Franco y el tema vasco*. Bilbo: Fundación Kutxa.
- VV.AA. (1966). *Galicia Hoy*. París: Ruedo Ibérico.

ARTÍCULO ORIGINAL

Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores

Francisca Fariña
francisca@uvigo.es
Universidade de Vigo

Pablo García
pabloa@uvigo.es
Universidade de Vigo

Manuel Vilariño
Facultade de Psicoloxía
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN. Numerosos estudios (v. gr., Andrews y Bonta, 2006; Arce y Fariña, 2007) han comprobado que variables psicosociales y biológicas actúan en la adolescencia como factores de riesgo o de protección ante el comportamiento antisocial y delictivo. En este contexto, planteamos un estudio de campo con el objetivo de evaluar la relación del autoconcepto y los estilos de atribución con el comportamiento antisocial y delictivo, la reincidencia y el tramo de responsabilidad penal (L.O. 5/2000). Los resultados informaron que los menores de reforma presentan carencias en el autoconcepto y un sesgo en la atribución de responsabilidad a causas externas, frente a los menores normalizados; y que estos déficits son estables en la población de menores de reforma (primarios y reincidentes; y primer y segundo tramo de responsabilidad penal).

PALABRAS CLAVE. Autoconcepto, Estilo de atribución, Factores de riesgo, Factores de protección, Adolescencia, Comportamiento antisocial, Reincidencia.

Self-concept and attribution processes: study of the effects of protection/risk compared with antisocial and criminal behavior in criminal recidivism and the stretch of criminal liability of minors

ABSTRACT. Literature (e.g., Andrews y Bonta, 2006; Arce y Fariña, 2007) has shown that psychosocial and biological variables act in adolescence as risk or protective factors of antisocial behavior and juvenile delinquency. In this context, a field study was designed with the aim of assessing the relationship between self-concept and attribution styles with antisocial and criminal behaviour, recidivism, and the stage of criminal

responsibility according to the Spanish L.O. 5/2000. The results reported that offenders had deficits on self-concept and a bias in the attribution of responsibility to external causes, in relation with the normal population, and that those deficits were stables inside the offender population i.e., primary and recidivists, and in the primary and secondary stage of criminal responsibility.

KEY WORDS. Self-concept, Attributional style, Risk factors, Protective factors, Adolescence, Antisocial behavior, Recidivism.

Fecha de recepción 22/01/2010 · Fecha de aceptación 18/02/2010
Dirección de contacto:
Francisca Fariña
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es el período evolutivo de la vida del ser humano que abarca desde el final de la infancia hasta el comienzo de la edad adulta, de forma aproximada de los catorce a los dieciocho/veinte años. Fundamentalmente, es una época de cambio, en la que se pasa de una dependencia de los demás –sobre todo de la familia– en el ámbito moral, de las normas y de la toma de decisiones, a una afirmación de la propia personalidad. El desarrollo de la identidad se produce como consecuencia de un proceso continuo de reflexión y observación simultáneas, que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Este proceso conlleva que el individuo se juzgue a sí mismo en función de cómo percibe que le juzgan otras personas significativas (López y López, 2008; Valverde, 2002). De esta manera, los otros desempeñan un papel importante en la actividad cognitiva y conductual del adolescente (Mestre, Tur, Samper, Náchter y Cortés, 2007). Así, esta etapa evolutiva representa el período de mayor vulnerabilidad para iniciarse en conductas de riesgo para la salud mental (i.e., Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina-Mora, 2007) o la inadaptación social (i.e., Clemente, Espinosa y Vidal, 2009; Fontaine, Carbonneau, Vitaro, Barker y Tremblay, 2009; Lahey, Waldman y McBurnett, 1999; Maughan, Pickles, Rowe, Costello y Angold, 2000), motivado por las exigencias psicosociales a las que son sometidos los adolescentes (e.g., Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007; Siberio y García, 2007). Entre las múltiples variables psicosociales y biológicas estudiadas destacan por su alto valor tanto teórico como empírico el autoconcepto (Bergen, Martin, Roeger y Allison, 2005) y los procesos atributivos (Maruna y Copes, 2005).

El autoconcepto se define, en sentido genérico, como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo, en aquellas dimensiones significativas que, en el caso de la adolescencia, y que son críticas para la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo, son la académica (i.e., Katsiyannis, Ryan, Zhang y Spann, 2008), social (p.e., Martínez-Otero, 2003), emocional (v.gr., Bürgin y Steck, 2008) y familiar (e.g., Stouthamer-Loeber, Loeber, Farrington, Zhang, Van Kammen y Maguin, 1993). El autoconcepto, además, se distribuye a lo largo de un continuum cuyos polos son el positivo y el negativo. El positivo se admite, sin discusión, como esencial en el logro de un adecuado equilibrio psicológico y de un desarrollo personal satisfactorio, así como para la adquisición de conductas adaptativas y saludables. Complementariamente, un autoconcepto negativo se considera como un factor de vulnerabilidad genérica que predispone al sujeto a un amplio espectro de desajustes comportamentales y afectivos, incluidos los antisociales y delictivos (Abrunhosa, 2003; Arce, Fariña y Novo, 2003; Cava y Musitu, 2001; Romero, Sobral y Luengo, 1999). Se han planteado diversas hipótesis sobre la autoestima y la conducta antisocial. Una primera hipótesis, sostenida por autores como Kaplan (1972), considera el comportamiento antisocial como *mecanismo de compensación*. El modelo de Kaplan (1982) postula que en los individuos el “motivo de autoestima” es un potente determinante del comportamiento porque empuja a emitir conductas que maximicen la experiencia de una autovaloración y autoestima positiva, y que minimicen la experimentación de percepciones personales negativas. Cuando una persona vive experiencias negativas dentro de sus grupos de pertenencia (indiferencia parental, fracaso escolar), las cuales le provocan sentimientos de autodevaluación, la persona se ve impulsada por su “motivo de autoestima” a rechazar esos grupos de pertenencia convencionales con el fin de intentar contrarrestar la autoevaluación negativa. Esto puede hacer que se aumente la probabilidad de asociación con grupos desviados, y se desarrollen, en el individuo, conductas inadaptadas, con el fin de

compensar y restaurar la autoestima perdida, mediante la aceptación y el refuerzo del grupo desviado. Así, contrariamente a lo que plantea la teoría del etiquetado, la concepción de Kaplan asume que la realización de comportamientos antisociales, siguiendo los parámetros de dicha concepción, puede elevar la autoestima (Romero, Sobral y Luengo, 1999). Una segunda hipótesis, *hipótesis de protección*, defendida por autores como Reckless (1961), sostiene que una alta autoestima *protege* al sujeto de las fuerzas que le incitan al desajuste o inadaptación social. Su planteamiento se enmarca dentro de las *teorías del control social*, que enfatizan el concepto de control para dar cuenta de por qué muchos individuos no desarrollan conductas antisociales. De acuerdo con esta hipótesis, para que los sujetos respeten la ley, habrán de existir mecanismos de contención o control capaces de contrarrestar las presiones internas (frustraciones, tensiones, necesidad de gratificación inmediata, etc.), y las externas (pobreza, desempleo, discriminación, subculturas desviadas, o influencias de los medios de comunicación). Los métodos de control externo contemplados por Reckless son ejercidos por la familia y la comunidad (y por la sociedad en general), a través de procesos como el refuerzo positivo de las conductas socialmente deseables, o el castigo de las conductas antisociales, que inducirán al individuo a adoptar comportamientos socialmente adaptados. Los métodos de contención interna, según el autor, emanan del propio sujeto y son los más efectivos. Entre sus componentes figurarían: alta tolerancia a la frustración, compromiso con metas legítimas alcanzables a largo plazo y un autoconcepto sólido y positivo. Así, un autoconcepto positivo o robusto protegerá al sujeto de conductas delictivas o antisociales, en tanto uno débil situará al individuo en una posición de vulnerabilidad para implicarse en grupos marginales y adoptar un estilo de vida antisocial. Una tercera hipótesis, proveniente del área de la criminología, considera un proceso inverso: serían los actos delictivos (o más bien los mecanismos de sanción evocados por ellos) los que minarían la autoimagen. Las reacciones sociales (sanción, estigmatización, institucionalización) que se producen ante las conductas desviadas serían las que se incrustan en la identidad del sujeto el rol de inadapto y las que acaban mortificando un *yo etiquetado* (v. gr., Lemert, 1967).

Los estilos de atribución o *locus de control* hacen referencia a la percepción de la persona sobre las causas de los acontecimientos y situaciones que ocurren en la vida, especialmente en la propia. Éste es interno cuando el sujeto asume que los eventos

ocurren, principalmente, como efecto de sus propias acciones, es decir, presenta la percepción de que él mismo controla su vida; o externo, cuando el sujeto considera que los eventos no tienen relación con el propio desempeño, esto es, no pueden ser controlados por el esfuerzo y la dedicación propia. Los procesos atributivos se ponen en funcionamiento cuando, entre otras contingencias, el sujeto es evaluado o se autoevalúa como resultado de un determinado comportamiento, tal como los antisociales o delictivos (Hastie, 1984). Se ha constatado sistemáticamente una relación entre comportamiento antisocial y delictivo y un sesgo hacia la atribución externa de la responsabilidad, la negación o minimización de los hechos (v.gr., Fariña, Seijo, Arce y Novo, 2002; Maruna y Copes, 2005), y que la atribución de las causas del propio comportamiento antisocial y delictivo se relaciona con reincidencia o carrera delictiva (Peterson y Leigh, 1990). Por lo tanto, el *locus de control* interno favorece el comportamiento adaptado (Darling y Steinberg, 1993), al fomentar la asunción de responsabilidad de la propia conducta.

Las variables *locus de control* y autoestima se encuentran relacionadas. Así, la persona que se siente insegura y falta de autovalía, tiende a percibir su conducta y su medio bajo control externo, como la suerte, la fortuna, los otros; mientras que las personas con autoestima alta asumen mayor control sobre su destino, de modo que el control interno, a través de destrezas, habilidades y experiencia, se utiliza para regular la conducta e influir sobre los hechos (Burns, 1990).

Con base en todo lo expuesto, nos planteamos una investigación para estudiar el autoconcepto y *locus de control* en adolescentes normalizados y aquellos que han sido sancionados penalmente (menores de reforma), diferenciando dentro de éstos a primarios y reincidentes. Concretamente, en cuanto al autoconcepto, pretendíamos conocer si los menores de reforma presentan un menor desarrollo de éste en contraste con el grupo normativo; si los menores reincidentes siguen un efecto de escala hacia el polo negativo en el desarrollo del autoconcepto en relación a los menores infractores primarios; y si, siguiendo la L.O. 5/2000 –que establece en la exposición de motivos número 10 dos tramos en la responsabilidad penal de los menores, de catorce a dieciséis y de diecisiete a dieciocho años, por presentar uno y otro grupo diferencias características que requieren, desde un punto de vista científico y jurídico, un tratamiento diferenciado, constituyendo una agravación específica en el tramo de los mayores de dieciséis años la comisión de

delitos que se caracterizan por la violencia, intimidación o peligro para las personas” (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores)–, los menores de reforma del segundo tramo de responsabilidad penal manifiestan una involución en el autoconcepto frente a los del primer tramo. En lo referente al *locus de control*, los objetivos planteados se dirigieron a establecer si existen diferencias en el estilo atributivo entre los menores de reforma y el grupo normativo de modo que los menores de reforma sesgan sus juicios sobre la atribución de responsabilidad de su comportamiento hacia causas externas; si los menores reincidentes sesgan más sus juicios de responsabilidad hacia causas externas que los primarios (efecto de escala hacia la heteroatribución); y si se produce una involución entre los menores de reforma del segundo tramo de responsabilidad penal en relación con los del primer tramo. Todo ello con objeto de avanzar en la prevención y el tratamiento de la delincuencia juvenil.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 139 menores de edad de acuerdo a la Ley 5/2000 (de 14 a 18 años) normalizados, esto es, escolarizados con normalidad en dos colegios de zonas de no riesgo de desviación (o sea, zonas no marginales) y sin antecedentes penales, 117 (84,2%) del género masculino y 22 (15,8%) del femenino, con una media de edad de 16,97 años ($S_x = 1,31$). Además, se evaluaron 100 menores de reforma, con una edad media de 17,09 años ($S_x = 1,33$), de los que 27 estaban en el primer tramo de responsabilidad penal (de 14 a 16 años) y 73 en el segundo tramo (de 16 a 18 años), mayoritariamente varones (92%), y 12 de ellos reincidentes (en 5 casos no estaba consignada esta contingencia en su expediente). A nivel escolar, sólo en el 15% de los menores de reforma no se constató fracaso escolar (pérdida de cursos), mientras que en el grupo normativo la tasa de fracaso era del 8,6%.

2.2. Instrumentos de medida

Para la medida del autoconcepto recurrimos al Cuestionario de Autoconcepto AFA-4 (Musitu, García y Gutiérrez, 1997) y para la atribución causal de la que hace uso el individuo para relacionar su propio comportamiento con sus consecuencias

tomamos la Escala de Locus de Control de Rotter (1966).

2.2.1. Cuestionario de Autoconcepto. AFA-4 (Musitu, García y Gutiérrez, 1997)

Para poder conocer las diversas representaciones y valoraciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo hemos utilizado la Escala AFA (Autoconcepto. Forma A-4) de Musitu, García y Gutiérrez (1997). Se trata de una escala verbal, no manipulativa, estructurada en 36 ítems, que los sujetos debían responder de acuerdo a su forma de pensar y actuar, en una escala de 1 a 3, en la que 1 significa -Siempre-, 2 -Algunas veces- y 3 -Nunca-. Mide cuatro dimensiones del autoconcepto: el familiar, el social, el académico y el emocional. El factor principal es el académico que explica el 27,91% de la varianza total, seguido del social (27,09%), el emocional (16,55%) y el familiar (11,37%). La proporción de varianza explicada y acumulada junto con una interrelación baja entre los cuatro componentes, abundan en la independencia de las dimensiones pero, a su vez, éstos pertenecen a un mismo constructo, tal como se desprende de la alta correlación con el total de la escala.

La fiabilidad y validez de esta prueba son elevadas (Musitu, García y Gutiérrez, 1997). Los resultados del coeficiente de correlación entre el total par e impar (.717), el coeficiente de Spearman-Brown (.863), el coeficiente de Rulon (.862) y el coeficiente de consistencia interna alfa (.823) avalan la consistencia interna de dicha escala. Además, se comprobó la estabilidad temporal a través de un estudio longitudinal (medida postest tres meses después) en el que se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson elevado y positivo ($r = .661$ y $r = .597$). En cuanto a la validez diferencial, los autores no encontraron diferencias significativas terciadas por el género, pero sí las hallaron entre los alumnos de los distintos cursos en las dimensiones académica, social y familiar, aunque no resultaron relevantes en la dimensión emocional.

2.2.2. Escala de Locus de Control de Rotter (1966)

La Escala de Locus de Control de Rotter (1966) mide esta dimensión mediante 29 ítems, a los que el sujeto tiene que responder eligiendo entre dos polos opuestos. Con respecto a la fiabilidad de la misma, Rotter, con una muestra de 400 estudiantes, obtuvo un coeficiente de consistencia interna (Kuder-

Richardson) de .70. Para dos subgrupos de una muestra, a los que aplicó el procedimiento test-retest, Rotter encontró que, después de un mes, los varones puntuaban $r = .60$ y las mujeres $r = .61$. Rotter sugiere que parte de la disminución fue debida a las diferencias en la administración de la prueba (grupo vs. individual). Este instrumento goza de un gran apoyo en cuanto a la validez tanto convergente como discriminante (Lefcourt, 1981).

2.3. Procedimiento

Primeramente se obtuvo, tras la presentación del estudio y diseño de medida, permiso de los tutores académicos o legales para la evaluación a los que se les garantizó el anonimato tanto de los menores como de los centros. Los menores participaron en el estudio de forma voluntaria y sin recibir compensación alguna por ello. La población normativa fue tomada de dos colegios de barrios normalizados (es decir, se procuró que no fueran barrios marginales, al tiempo que no se trataba de colegios de élite) en un número mayor al que se tomó en el estudio para poder homogeneizar ambas muestras, la normativa y de la menores de reforma, en edad [$t(237) = .69$; *ns*] y género [$\chi^2(1) = 2.57$; *ns*], dos variables críticas en las explicaciones del comportamiento antisocial y delictivo. Las evaluaciones, en pases colectivos, se llevaron a cabo en los centros de internamiento, asistenciales o colegios, según fuera el caso. Los menores, especialmente los de reforma, fueron asistidos

cuando presentaban dudas sobre la comprensión de algún ítem.

3. RESULTADOS

3.1. Autoconcepto y población

Los resultados mostraron un efecto multivariado significativo en el Autoconcepto mediado por el factor población (menores de reforma vs. menores normalizados), $F(4.234) = 4.94$; $p < .003$; $\eta^2 = .078$; $1-\beta = .958$. Confirmando que los menores de reforma presentan, en contraste con el grupo normativo, un menor nivel de autoconcepto positivo.

Los efectos intersujetos, que pueden verse en la Tabla 1, ponen de manifiesto que los menores de reforma tienen menos desarrollado en Autoconcepto emocional y familiar que los normalizados. De este modo, los menores de reforma presentan una mayor labilidad emocional y menos adecuación familiar que los normalizados, de lo que se desprende que las carencias de los menores de reforma se hallan tanto a nivel individual (falta de control emocional) como familiar (inadecuación familiar). En consecuencia, los tratamientos han de implicar técnicas que potencien la competencia individual en el manejo y regulación de las emociones, complementados con una intervención psicosocial que englobe a las familias por constituir una fuente de desajuste.

Variable	SC	F	p	M _{reforma}	M _{normalizados}
Académico	38.76	2.53	.113	19.68	20.50
Social	1.26	0.26	.612	8.45	8.60
Emocional	94.38	10.21	.002	16.87	18.14
Familiar	68.16	11.34	.001	8.68	9.76

Nota: $gl(1,237)$.

Tabla 1. Efectos intersujetos en el autoconcepto por el factor población

3.2. Autoconcepto y reincidencia

Los resultados no mostraron un efecto multivariado significativo en el Autoconcepto mediado por el factor reincidencia (menores de reforma primarios vs. reincidentes), $F(4.90) = 1.39$; *ns*; $\eta^2 = .058$; $1-\beta = .417$.

Los efectos intersujetos, que pueden verse en la Tabla 2, no informan de diferencias entre los menores de reforma primarios y reincidentes en ninguno de los componentes del Autoconcepto terciadas por la reincidencia.

AUTOCONCEPTO Y PROCESOS DE ATRIBUCIÓN: ESTUDIO DE LOS EFECTOS DE PROTECCIÓN/RIESGO FRENTE AL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL Y DELICTIVO, EN LA REINCIDENCIA DELICTIVA Y EN EL TRAMO DE RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES

Variable	SC	F	p	M _{primarios}	M _{reincidentes}
Académico	32.33	1.68	.198	19.49	21.25
Social	4.28	1.24	.269	8.36	9.00
Emocional	5.93	0.72	.397	16.83	17.58
Familiar	2.97	0.49	.486	8.70	8.17

Nota: $g(1.93)$. La prueba de homogeneidad de varianzas M de Box evidencia que hay homogeneidad de varianza, $F(10.1628)=1.14$; *ns*.

Tabla 2. Efectos intersujetos en el autoconcepto por el factor reincidencia

3.3. Autoconcepto y tramo de responsabilidad penal

Contrariamente a lo esperado, los resultados no mostraron un efecto multivariado significativo en el Autoconcepto mediado por el tramo de responsabilidad penal, $F(4.95)=.12$; *ns*; $\eta^2=.005$; $1-\beta=.074$.

Los efectos intersujetos, que pueden verse en la Tabla 3, ponen de manifiesto que los menores de reforma tienen desarrollado por un igual los diversos componentes del Autoconcepto entre los 14-16 años y 16-18 años. En otras palabras, la evolución natural no corrige, en este tipo de población, los déficits previamente observados entre los menores de reforma en el Autoconcepto emocional y familiar.

Variable	SC	F	p	M _{tramo 14-16}	M _{tramo 16-18}
Académico	0.57	0.18	.864	19.56	19.73
Social	0.07	0.45	.889	8.41	8.47
Emocional	3.66	0.70	.500	16.56	16.99
Familiar	0.09	0.00	.900	8.63	8.70

Nota: $g(1.98)$. La prueba de homogeneidad de varianzas M de Box evidencia que ambos grupos comparten varianzas semejantes, $F(10.11376)=1.55$; *ns*.

Tabla 3. Efectos intersujetos en el autoconcepto por el factor tramo de responsabilidad penal.

3.4 Locus de control y población

Los datos mostraron que los menores de reforma ($M=10.82$) están sesgados hacia la atribución externa de la responsabilidad, $SC=36.57$; $F(1.235)=4.5$; $p<.05$; $\eta^2=0.019$; $1-\beta=0.569$, en comparación con menores normalizados ($M=10.03$). Ahora bien, tanto la potencia de estos resultados ($1-\beta<.80$) como el tamaño de los efectos ($<.03$) son pequeños. La potencia y tamaño de efecto general de atribución de responsabilidad a causas externas es muy probable que sea de mayor tamaño en el contexto de la atribución del comportamiento antisocial y delictivo.

conformando, así, la persistencia de una trayectoria de desarrollo antisocial y delictivo.

3.6. Locus de control y tramo de responsabilidad penal

Los resultados no advierten de diferencias en la atribución de responsabilidad entre los menores de reforma del tramo de edad 14-16 años y 16-18 años, $SC=16.39$; $F(1.42)=2.10$; *ns*, verificando la persistencia de las trayectorias de desarrollo del comportamiento antisocial y delictivo.

3.5. Locus de control y reincidencia

Los resultados no informan de diferencias significativas en la atribución de responsabilidad entre los menores de reforma primarios y reincidentes, $SC=12.96$; $F(1.42)=1.51$; *ns*,

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio han de ser considerados en cuanto a su alcance con ciertas limitaciones. Primera, se asume que los menores con comportamientos antisociales y delictivos presentan carencias cognitivas que los encaminan

a éstos. Si bien, este modelo goza de apoyo empírico, también son plausibles otras hipótesis como las disfunciones biológicas (p. e., patologías clínicas) o sociológicas (v. gr., necesidades económicas). En consecuencia, los resultados pueden leerse a la luz de otras hipótesis interpretativas. Segunda, el grupo normativo no es puramente representativo, en sentido estricto, de la normalidad, ni sociológicamente, de la población total de menores. Ahora bien, no es de esperar que un grupo sociológicamente representativo de la normalidad y el grupo control de este estudio difieran significativamente en las variables objeto de estudio. En todo caso, dado que la edad y el género se relacionan con el comportamiento antisocial y delictivo era necesario controlar sus efectos en la composición de la muestra normalizada para ajustarla a la realidad de los menores de reforma. Tercera, los anteriores resultados no implican el establecimiento de una relación causa-efecto. Así, y a modo de ejemplo, no permiten establecer fehacientemente si lagunas en el Autoconcepto facilitan el comportamiento antisocial y delictivo, o, por el contrario, si es el comportamiento antisocial y delictivo el que favorece disfunciones en el Autoconcepto. De hecho, es muy probable que ambas hipótesis coexistan, aunque la primera ha de dar cuenta de una mayor capacidad explicativa (véanse los tamaños de los efectos). Cuarta, el diseño empleado toma las medidas como rasgos, esto es, con efectos universales, pero es muy posible que interaccionen con el contexto. Quinta, los resultados de cada variable no se han de considerar como totalmente puros, pues el diseño empleado no posibilita un aislamiento total de los efectos. Sexta, las peculiaridades de los instrumentos de medida (y más específicamente el autoconcepto que asume un modelo cuatridimensional) pueden mediar la generalización de los resultados a otros instrumentos que no asuman el mismo modelo. Séptima, en la población normativa también se pueden registrar comportamientos antisociales y delictivos, al tiempo que en la población de reforma el comportamiento normativo prevalece sobre los antisociales y delictivos. No en vano, la etiqueta legal de comportamiento delictivo es consecuencia de la saliencia, relevancia y detección. Con estas limitaciones en mente de los anteriores resultados se deduce que:

1) Los menores de reforma presentan, frente a la población normalizada, carencias en el desarrollo del Autoconcepto que, este estudio,

avala que forman parte de su propia identidad personal y que los convierten en vulnerables a la desviación. En concreto, los menores de reforma presentan una mayor labilidad emocional y menos adecuación familiar que los normalizados. Estos resultados gozan de una alta validez, ya que son consistentes con la literatura al respecto que aprecia un autoconcepto más negativo entre los sujetos desviados (Werner, 1986). A su vez, estos déficits en el Autoconcepto son estables en esta población (primarios y reincidentes; primer tramo y segundo de responsabilidad penal).

2) Los resultados de este estudio remarcan que los menores infractores comparten un sesgo en la atribución de responsabilidad a causas externas, como pueden ser el destino, sociedad o el azar, del propio comportamiento, son una constante en la literatura (i.e., Peterson y Leigh, 1990). La asunción de la responsabilidad es el primer paso para el inicio de un tratamiento efectivo en cualquiera de los desórdenes de comportamiento (Romero, Sobral y Luengo, 1999). Este sesgo se mantiene a lo largo de la carrera delictiva (de primarios a reincidentes; del primer tramo de responsabilidad penal al segundo) de lo que se infiere un potencial efecto de contexto amplificador de la potencia explicativa.

3) Las carencias en el Autoconcepto y el sesgo atributivo externo, al ser estables y globales para estos comportamientos, imposibilitan una reinserción espontánea (Maruna, 2004). Aún es más, desde los modelos de competencia, Chang y D'Zurilla (1996) advierten que el sesgo atribucional junto con un autoconcepto negativo, se refleja en dificultades en la orientación de los problemas, esto es, en las funciones ejecutivas. Por ello, se requiere una intervención externa. Ésta es viable y efectiva tanto en el Autoconcepto como en los procesos atributivos (v. gr., Farrington, 2003). El objeto de la intervención ha de implicar tanto cogniciones como comportamientos (multimodal), al tiempo que, en línea con la propuesta de Arce y Fariña (2007) ha de trascender el nivel individual (intervención multinivel) para englobar el nivel social pues se observa que, al margen del individuo, están implicados otros factores contextuales; en este caso, el familiar, acorde con los resultados de Ibabe, Jaureguizar y Díaz (2009). De este modo, una intervención limitada únicamente al nivel individual que deje al margen el nivel sociofamiliar facilitará recaída al devolver al menor al contexto sociofamiliar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrunhosa, R. (2003). El papel de la familia en la explicación del comportamiento antisocial en la infancia y la adolescencia. En F. Fariña, y R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial* (pp. 109-126). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Andrews, S. D. y Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (6ª ed.). Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Arce, R., Fariña, F., y Novo, M. (2003). Evaluación de menores en proceso de tratamiento por comportamiento antisocial. En F. Fariña y R. Arce, *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 128-149). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arce, R. y Fariña, F. (2007). Teorías de riesgo de la delincuencia. Una propuesta integradora. En F.J. Rodríguez y C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (pp. 37-46). Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Bergen, H.A., Martin, G., Roeger, L. y Allison, S. (2005). Perceived academic performance and alcohol, tobacco and marijuana use: Longitudinal relationships in young community adolescents. *Addictive Behaviors*, 30 (8), 1563-1573.
- Bürgin, D. y Steck, B. (2008). Resilienz im Kindes- und Jugendalter [Resilience in childhood and adolescence]. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 159, 480-489.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Cava, M. L. y Musitu, G. (2001). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chang, E. C. y D'Zurilla, T. J. (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 185-194.
- Clemente, M., Espinosa, P. y Vidal, M. A. (2009). Aggressive symbolic model identification in 13 year old youths. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 45-68.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys*. Nueva York: Free Press.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: A integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2002). *Psicología jurídica del menor y la familia: Intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Farrington, D. P. (1996). *Understanding and preventing youth crime*. Nueva York: Joseph Rowntree Foundation.
- Farrington, D. P. (2003). Advancing knowledge about the early prevention of adult antisocial behavior. En D. P. Farrington, y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behavior* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Vitaro, F., Barker, E. D. y Tremblay, R. E. (2009). Research review: A critical review of studies on the developmental trajectories of antisocial behavior in females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 363-385.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Hastie, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1), 44-56.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2009). Adolescent violence against. Is it a consequence of gender inequality? *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(1), 3-24.
- Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485.
- Kaplan, H. B. (1972). Toward a general theory of psychosocial deviance: The case of aggressive behavior. *Social Science and Medicine*, 6, 539-617.
- Katsiyannis, A., Ryan, J. B. Zhang, D. y Spann, A. (2008). Juvenile delinquency and recidivism: The Impact of academic achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 24(2), 177-196.
- Lahey, B. B., Waldman, I. D. y McBurnett, K. (1999). The development of antisocial behavior: An integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 669-682.
- Lefcourt, H. M. (1981). *Research with the locus of control construct* (Vols. 1 y 2). Nueva York: Academic Press.
- Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Nueva York: Prentice-Hall.
- López, J. R. y López, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Lösel, F., y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D.P. Farrington, y J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente. Análisis de una muestra de profesores y orientadores mejicanos. *Revista Educación y Futuro*, [Documento WWW]. Recuperado el 18 de diciembre de 2009 de URL http://www.cesdonbosco.com/revista/profesores/junio_03/autoconcepto.pdf.
- Maruna, S. (2004). Desistance and explanatory style: A new direction in the psychology of reform. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 184-200.
- Maruna, S. y Copes, H. (2005). What have we learned in five decades of neutralisation research? *Crime and Justice: A Review o Research*, 32, 221-320.
- Maughan, B., Pickles, A., Rowe, R., Costello, E. J. y Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and non-aggressive conduct problems. *Journal of Quantitative Criminology*, 16, 199-221.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 211-225.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez. M. (1997). *AFA. Autoconcepto. Forma A: Autoconcepto académico, social, emocional y familiar*. Madrid: TEA.
- Peterson, G. W., y Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams, y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competence in adolescence. Advances in adolescent development* (Vol. 3, pp. 97-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quiroz, N., Villatoro, J., Juárez, F., Gutiérrez, M. L., Amador, N. y Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de la conducta antisocial. *Salud Mental*, 30, 4, 47-54.
- Reckless, W. C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation*, 25, 42-46.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole Hr. 609).
- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Romero, E., Sobral, J. y Luengo, M. A. (1999). *Personalidad y delincuencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Siberio, M. A. y García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 81-88.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., van Kammen, W. y Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and Psychopathology*, 5, 683-701.
- Toch, H. (1992). *Violent men. An inquiry into the psychology of violence*. Washington: American Psychological Association.
- Valverde, J. (2002). *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.
- Werner, E. E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. *Advances in Special Education*, 5, 1-23.

NOTAS

Alfa247®: Un modelo de aprendizaje diferenciado para la enseñanza del Nordic Walking

Rodolfo Iván Martínez Lemos

ivanmartinez@uvigo.es

Universidade de Vigo

RESUMEN: La técnica alfa y el método de los 7 pasos constituyen un modelo de aprendizaje diferenciado para la enseñanza del Nordic Walking (NW). NW consiste en caminar con bastones especialmente diseñados y utilizando una técnica precisa que moviliza una gran parte de la masa muscular total y tiene efectos beneficiosos probados sobre la salud. Alfa247® hace posible que cualquier persona, con independencia de su nivel de habilidad o condición física, pueda familiarizarse y aprender la técnica de caminar con bastones. Este nuevo concepto de movimiento saludable está todavía dando sus primeros pasos en España y es probable que en un futuro próximo pueda jugar un papel importante dentro del currículo de la Educación Física Escolar, como ya ha hecho en otros países del entorno.

PALABRAS CLAVE: Nordic Walking, Aprendizaje, Enseñanza, Técnica Alfa.

Alfa247®: A differentiated skill model for teaching Nordic Walking

ABSTRACT: Alpha technique and method of the 7 steps are a differentiated skill model for teaching Nordic Walking (NW). NW consists of walking with specially designed poles and using a precise technique that mobilizes a large part of total muscle mass and has proven beneficial effects on health. Alfa247® allows anyone, regardless of skill level or physical condition, become acquainted and learn the art of walking with canes. This new concept of healthy movement was taking its first steps in Spain and probably in the near future to play an important role in the curriculum of school physical education, as it has in other surrounding countries.

KEYWORDS: Nordic Walking, Skill, Teaching, Alfa Technique.

Fecha de recepción 17/12/2009 · Fecha de aceptación 11/01/2010

Dirección de contacto:

Rodolfo Iván Martínez Lemos

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

1. INTRODUCCIÓN

Caminar con bastones al aire libre sobre terrenos sin nieve, está documentado en Finlandia desde los años 30 del siglo pasado como entrenamiento alternativo para el esquí de fondo en la modalidad de campo a través (*cross-country*) durante el verano. Los deportistas comprobaron que este sencillo método les permitía mantener un

aceptable nivel de condición física sin depender de las variables meteorológicas. En un país donde la práctica del esquí de fondo está muy extendida, esta costumbre rápidamente se hizo popular incluso entre los no practicantes de esquí, de manera que muchas personas comenzaron a utilizar bastones de esquí de fondo para caminar por cualquier terreno sin nieve.

Pasados 50 años (1985-88) y en EEUU, Tom Rutlin introdujo el caminar con bastones (Pole-Walking) como una forma de ejercicio seguro, saludable y práctico, al alcance de cualquier persona con independencia de su nivel previo de condición física y sin necesidad de emplear mucho tiempo. Desde un principio se constató que caminar con

bastones empleando una adaptación muy rudimentaria y sencilla de la técnica de los esquiadores nórdicos tenía un efecto positivo sobre la salud. De esta época es la primera referencia en la prensa local de Wisconsin a esta nueva tendencia de *fitness* (Rutling, 1988) que, años más tarde, llegaría a ocupar espacio en el prestigioso New York Times (Rutling, 1993). Este antiguo instructor de esquí y corredor de fondo patentó su “invento” con el nombre de Exerstrider© y comenzó a comercializarlo en una doble vertiente: de equipamiento, fabricando bastones, y docente, creando un método para la enseñanza y aprendizaje de la técnica de caminar con bastones. Recientemente esta fórmula, que combina *fitness* y salud, ha cumplido su 20 aniversario y sigue plenamente vigente en USA. Como muestra del impacto académico que tuvo esta iniciativa, cabe citar que a principios de los años 90 varias tesis doctorales de la Universidad de Wisconsin-La Grosse tuvieron como objeto de estudio esta nueva modalidad de ejercicio. Específicamente, se analizó el aumento en los niveles de fuerza muscular y resistencia en hombres jóvenes, los efectos sobre la respuesta aeróbica en mujeres adultas sedentarias y los perfiles psicológicos de un grupo de mujeres adultas practicantes (Karawan, Larkin y Stoughton, 1992).

Entre los años 1995-97, y de nuevo en el Continente Europeo, dos estudiantes de Ciencias del Deporte de la Universidad de Vierumaki (Finlandia), realizaron una tesina de fin de carrera sobre la marcha con bastones. En este estudio se incidía en la técnica diagonal derivada del esquí de fondo y se combinaba la marcha nórdica con diversos ejercicios de fortalecimiento muscular y estiramiento. A esta nueva técnica, Marko Kantaneva la bautizó como “Sauvakävely”¹ y en 1997 publicó el primer artículo sobre él en el boletín Suomen Latu². Al poco tiempo, Excel Oyj³, un conocido fabricante finlandés de material de esquí, se ofreció a desarrollar los bastones específicos para marcha nórdica que debían ser diseñados por el propio M. Kantaneva. En resumen, Excel Oyj compró la idea a los estudiantes y en el año 1998 lanzó al mercado el primer modelo de bastones y rebautizó la técnica como Nordic Walking (NW), denominación con la que hoy se conoce en todo el mundo.

2. NW COMO ACTIVIDAD FÍSICA Y EJERCICIO SALUDABLE

En primer lugar se trata de una actividad saludable desde el punto de vista de la seguridad si

tenemos en cuenta que los bastones ofrecen una garantía de estabilidad para la marcha sobre superficies irregulares o para personas con deambulacion inestable o con déficit de equilibrio debidos a problemas en la visión, función muscular, como secuela de alguna patología diagnosticada, (esclerosis, parkinson, alzheimer....) o simplemente asociado a su edad y a una limitada capacidad funcional. Esta característica del Nordic Walking lo convierte en una actividad al alcance de gran parte de la población que presenta severas limitaciones para la práctica de otras modalidades de ejercicio físico.

En segundo lugar se trata de una actividad saludable en cuanto a su efectividad. El NW es una AF más saludable que el simple caminar sin bastones, desde el punto de vista kinesiológico, puesto que el uso de éstos induce una activación simultánea de fuerza a nivel de hombros, brazos y tronco, que se suma al movimiento del tren inferior durante la marcha (Turk, Vidensek, y Micetic Turk, 2007). Pero además, y puesto que se trata de un ejercicio de entrenamiento de la resistencia cardiorrespiratoria, se ha documentado que incrementa la tasa de consumo de oxígeno hasta un 23%, el gasto calórico entre un 22 y un 46% dependiendo de la técnica, y la frecuencia cardíaca hasta un 16% respecto al simple caminar y, paradójicamente, sin que apenas haya aumento en el nivel de esfuerzo percibido (Church, Earnest, & Morss, 2002; Porcari, Hendrickson, Walter, Terry, y Walsko, 1997; Rodgers, VanHeest, y Schachter, 1995). Por lo tanto, existe evidencia acerca de que el NW puede incidir sobre tres de los cuatro componentes de la condición física relacionados con la salud (Pate et al., 1995): a saber, la composición corporal, la fuerza-resistencia muscular y la resistencia cardio-respiratoria. Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta su alta factibilidad, podría ser considerado como un instrumento muy útil en la promoción de AF desde el ámbito de la Salud Pública.

En tercer lugar, se trata de una actividad saludable por su baja incidencia de lesiones puesto que la tensión y carga soportada por las articulaciones de tobillo, rodilla y columna dorso lumbar se ven aliviadas gracias al apoyo efectuado sobre los bastones (Anttila, 1999). En concreto se han encontrado diferencias cinéticas notables entre caminar con y sin bastones en cuanto a la mayor velocidad alcanzada, la reducción de las fuerzas de reacción vertical del suelo sobre la rodilla y la reducción en la extensión angular de la rodilla en las

fases de apoyo e impulso en la modalidad con bastones (Willson, Torry, Decker, Kernozek, y Steadman, 2001).

En cuarto y último lugar, está constatado el efecto saludable de su práctica regular en sujetos con un amplio espectro de sintomatología; en diagnósticos de depresión, gracias a la modificación de sus perfiles de estado de ánimo (Suija y otros, 2008), en personas con claudicación intermitente debido al aumento de la tolerancia al ejercicio frente a la limitación del dolor (Langbein y otros, 2002; Oakley, Zwierska, Tew, Beard, y Saxton, 2008), entre supervivientes de cáncer de mama, gracias a una mejora de los niveles de fuerza localizada en plexo braquial (Sprod, Drum, Bentz, Carter, y Schneider, 2005), en sujetos con enfermedad vascular periférica gracias a una mejora de la tolerancia al ejercicio y la percepción de la calidad de vida (Collins y otros, 2003; Collins y otros, 2005) y por último, en pacientes con parkinson debido a una mayor tolerancia al ejercicio, autopercepción de independencia funcional, calidad de vida y mejora global en la movilidad autónoma (Baatile, Langbein, Weaver, Maloney, y Jost, 2000; van Eijkeren y otros, 2008).

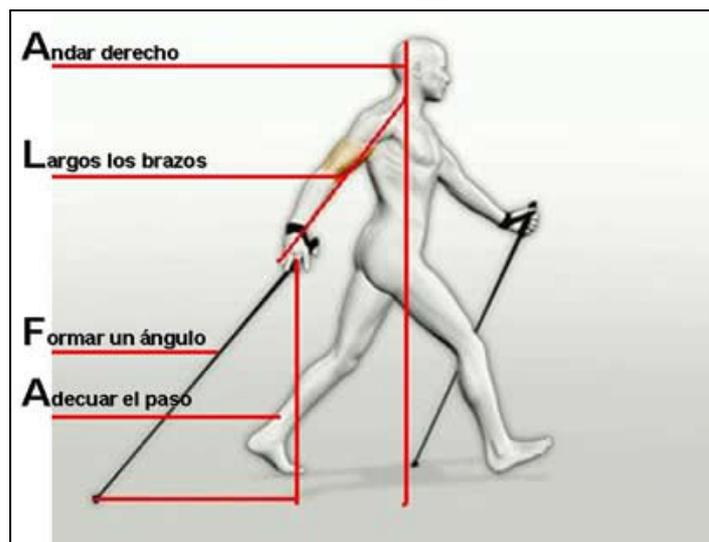
3. LA TÉCNICA ALFA247®

Es comúnmente aceptado en educación que un aprendizaje rígido y normativo, en general,

desmotiva y resulta muy poco eficaz. Cuando se trata de la enseñanza de un gesto técnico es relativamente frecuente abusar de la repetición en busca de la reproducción exacta o por aproximación del modelo. El NW no es ajeno a estos problemas. De hecho, un buen número de practicantes se han acercado a esta modalidad y tras un curso de formación demasiado exigente y rígido han decidido abandonar. El aprendizaje diferenciado parte de dos premisas: la heterogeneidad del alumnado y la necesidad de adaptarse a las diferencias (Theroux, 2004). Existen cuatro estrategias básicas para su aplicación: a) diferenciación en el contenido, b) diferenciación en el proceso y en las tareas, c) diferenciación en el uso del entorno, d) diferenciación en el resultado. Sin lugar a dudas, la dificultad que entraña la enseñanza de la técnica del NW resulta un buen “campo de experimentación” para este modelo de aprendizaje. Se puede afirmar que el simple “caminar con bastones” sólo empieza a ser NW y, por lo tanto, a producir los beneficios deseados, si se utiliza la técnica adecuada. Para garantizar un perfecto aprovechamiento del NW es imprescindible conseguir que su aprendizaje sea fácil y atractivo para el alumno. Siguiendo estas premisas pedagógicas se ideó la técnica ALFA. El nombre de la técnica no se eligió arbitrariamente. Se trata de un acrónimo que contiene las cuatro características principales del movimiento NW: **A**ndar derecho, **L**argos los brazos, **F**ormar un triángulo con el bastón, y **A**decuar el paso (Tabla 1 y Figura 1).

	DESCRIPCIÓN
Andar Derecho	Consiste en mantener una postura erguida, incluida la correcta alineación de la columna vertebral, que protege la espalda y facilita el acto natural de caminar. En el nordic walking, esta posición es la clave para conseguir un correcto movimiento y el requisito imprescindible para poder clavar bien el bastón.
Largos los Brazos	Tanto la fase de impulso como de recobro del nordic walking se efectúan con los brazos en extensión, lo cual incrementa la controtación funcional entre el eje de hombros y de cadera.
Formar Triángulo	Puesto que los brazos se mantienen extendidos y para poder ser utilizado de manera efectiva, el bastón tiene que formar un ángulo con el suelo de entre 55-60°. En la fase de transición, la pierna trasera, la delantera y los bastones forman el mismo ángulo respecto al suelo.
Adaptar el Paso	No se dan pasos grandes ni pequeños, sino adaptados a la amplitud del impulso que se inicia con el movimiento del brazo al proyectarse hacia adelante buscando clavar el bastón. El tipo de terreno, la pendiente, etc demandarán un paso más o menos amplio.

Tabla 1. Significado del acrónimo ALFA



© Asociación de Nordic Walking de España (ANE)
Figura 1. Representación gráfica de la Técnica Alfa

Así pues, el nombre (ALFA) permite al alumno y al instructor, recordar en todo momento las cuatro características fundamentales que producen los beneficios deseados y que diferencian el NW del resto de técnicas de caminar con bastones. La técnica NW Alfa247® nació en octubre de 2004 durante un encuentro de Formadores de la International Nordic Fitness Organization (INFO) en Kaidersberg (Suiza), y su esqueleto teórico-científico ha continuado desarrollándose fundamentalmente en Alemania desde entonces. Se trata de una técnica nacida de la experiencia acumulada en multitud de cursos y formaciones y con respaldo científico, entre otras, de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Alemania), que ha auditado este método desde el punto de vista metodológico y biomecánico (Perry, 2003; Burger, 2005, 2007; Martens, 2006).

Cada una de las tres cifras del número que le acompaña (247) se refiere a un aspecto específico de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de dicha técnica. En primer lugar las **2** direcciones del movimiento (empuje-atrás y recobro-adelante); en segundo lugar las **4** fases o momentos del movimiento (1º Tocar; 2º Cargar; 3º Controlar; 4º Sujetar); y por último, los **7** pasos o estadios de la secuencia de aprendizaje técnico (Tabla 2 y Figura 2).

4. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL NW

En el año 2000, Excel Oyj funda la INWA (Internacional Nordic Walking Association) para difundir la práctica del NW a escala mundial, con vistas a abrir un mercado emergente a su línea de negocio de bastones para caminar. Debido a que la INWA no podía cumplir con las expectativas de algunos formadores en lo referente al desarrollo de la técnica y los conceptos metodológicos, poco tiempo después se produjo la escisión de un grupo compuesto en su mayoría por profesores y científicos del deporte que no compartían la visión mercantilista de Excel Oyj, únicamente interesada en el NW como reclamo para la venta de sus bastones. Este grupo de descontentos, encabezados por Andreas Wilhelm y A. Schäuffle decidieron en 2001 empezar a trabajar alrededor de un nuevo concepto de movimiento aún joven con el objetivo de lograr un desarrollo más científico de la técnica y metodología del NW. El 14 de octubre de 2005, cinco personas provenientes de Alemania, Italia, Bélgica y Suiza, todos ellos profesionales del deporte y formadores, fundaron en Vosselaar (Bélgica) la International Nordic Fitness Organization (INFO).

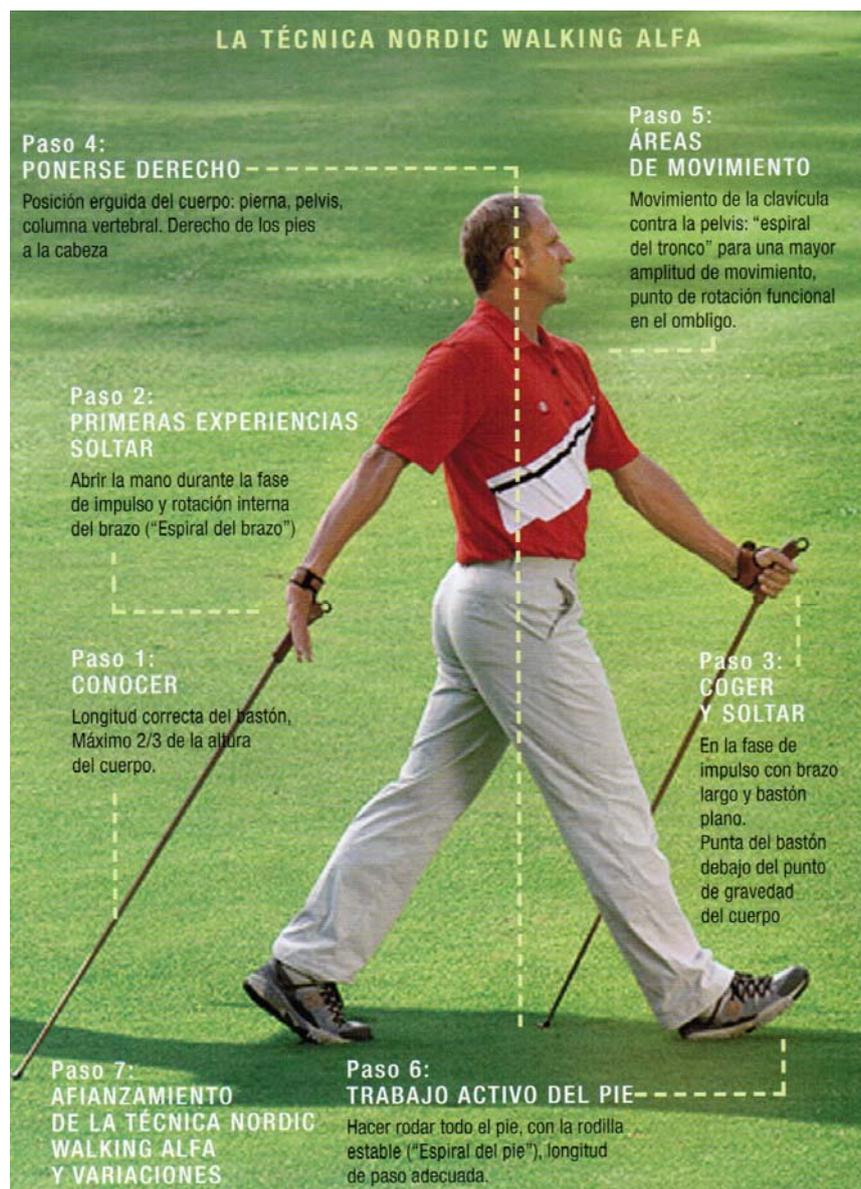
PASOS	DESCRIPCIÓN
1 Conocer	Su objetivo es la correcta adaptación del material y la diferenciación entre nordic walking y otras posibilidades de desplazamiento con bastones. Se trata también de darse a conocer al grupo y entender las normas del aprendizaje.
2 Primeras Experiencias	Su objetivo es tener las primeras experiencias con la técnica Nordic Alfa. Soltando los bastones y caminando con las manos abiertas se sientan las bases para los brazos largos y la formación del triángulo con el bastón.
3 Coger y Soltar	La atención se dirige a la alternancia rítmica entre coger y soltar. El objetivo de este trabajo activo de los brazos es el empleo controlado del bastón y la amplitud de movimientos con el brazo extendido.
4 Ponerse Derecho	Su objetivo es conseguir una posición erguida de los pies a la cabeza, clave para la adquisición de una buena técnica de nordic walking. La alineación del eje corporal debe comenzar por una correcta posición de la cabeza.
5 Áreas de Movimiento	El centro de atención es la suave rotación de los hombros contra el eje pélvico, lo que supone un bálsamo para los discos intervertebrales y redundando en una mejora de la movilización global del raquis.
6 Trabajo Activo del Pié	Su objetivo es conseguir una perfecta secuencia de apoyo, rodamiento y despegue del pie, que debe comenzar por el talón en flexión de tobillo, continuar hacia el borde externo del arco plantar y terminar por el borde interno o dedo índice del pie.
7 Variantes	Su objetivo es conseguir una correcta integración de los 6 pasos anteriores y su resultado es la ejecución de nordic walking Alfa, una técnica eficaz y eficiente de caminar con bastones.

Tabla 2. Los 7 pasos de la metodología para su aprendizaje

La INFO es la Organización supranacional que engloba a numerosas organizaciones nacionales (DNV en Alemania, OENV en Austria, SNO en Suiza, ANI en Italia, NFIB en Benelux, UKNF en Reino Unido y ANE en España) que operan con una estructura de formación unitaria y por tanto presentan el NW/NF al usuario final de manera transparente y sobre todo uniforme. Actualmente, la INFO es la mayor organización de Nordic Fitness a nivel mundial. Dispone de una extensa red de delegaciones nacionales que ofrecen una amplia y variada oferta en torno a tres ámbitos de actuación diferenciados pero complementarios: el deportivo, el turístico y el terapéutico. En el primero de ellos destacan las competiciones locales, nacionales e incluso los campeonatos mundiales y maratones: Portland (USA), Marathón del Mar (Canada), Carrera de los Lagos (U.K.). Respecto a la oferta de NW como turismo activo, existe certificación de hoteles y zonas turísticas,

incluido el diseño de parques específicos para la práctica de esta modalidad en entornos naturales privilegiados, programas específicos de *outdoor training* para empresas, etc. Por último, en lo que respecta a la oferta terapéutica, en varios países europeos se ha generalizado su prescripción como tratamiento no farmacológico desde el sistema público de salud y a través de la firma de convenios con importantes compañías de seguros y mutuas laborales.

A lo largo de su corta trayectoria, esta organización ha conseguido afianzar unas señas de identidad propias de ámbito europeo, gracias a un equipo de profesionales altamente cualificados y una formación continua de gran calidad. La creación y difusión de la Técnica ALFA y el método de los 7 pasos es un buen ejemplo de buenas prácticas basadas en la evidencia científica disponible.



© Andreas Wilhelm

Figura 2. Imagen completa de la Técnica Alfa y los 7 pasos para su correcto aprendizaje

5. CONCLUSIONES

NW puede ser considerado un nuevo concepto de movimiento saludable que debe ir acompañado del aprendizaje de una técnica específica (Alfa247®). Este método se apoya en sólida evidencia y se ha podido comprobar que favorece enormemente el logro de un aprendizaje motor coherente y duradero y, por consiguiente, la obtención de los beneficios para la salud que se persiguen con su práctica regular. Puesto que el dominio de la técnica básica es fundamental, es necesario que los instructores reciban una intensa y sólida formación metodológica y didáctica, que pueda ser actualizada periódicamente para así

garantizar un óptimo nivel de competencia. En esta línea, el esfuerzo de traducción realizado por la Asociación de Nordic Walking de España (ANE) se ha visto recompensado recientemente con la publicación del primer manual práctico de NW técnica Alfa en lengua castellana (Wilhelm, Neureuther, y Mittermaier, 2009). Tomando como punto de partida este manual, el NW podría ser integrado en la materia de Educación Física como un contenido curricular más, para así favorecer el contacto de los escolares de edad temprana con esta práctica saludable. La mayor parte de los fabricantes de bastones de NW disponen de modelos infantiles. En la actualidad existe un debate en torno a cuál es la edad apropiada para comenzar su enseñanza.

Teniendo en cuenta un elemento básico en el patrón de desarrollo psicomotor infantil –la coordinación– probablemente en torno a los 10 años sería una buena edad para introducir esta actividad. No obstante es necesario recordar que el ritmo de maduración es individual.

NOTAS

¹ Traducción literal del Finlandés: “Caminar con bastones”

² Asociación Central Finlandesa de Deportes y Actividades al Aire Libre.

³ Excel Composite Co. es una Multinacional Finlandesa de tecnología que diseña, fabrica y comercializa perfiles y tubos compuestos para aplicaciones industriales. Su división de Deporte y Tiempo Libre es una pequeña línea de negocio en comparación con otras como las Telecomunicaciones, la Industria Energética, Eléctrica, Papelera... etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Anttila, R. (1999). In Jyväskylä (Ed.), *Evaluation of the fit for Life program*. Helsinki: Liikunnan ja kansanterveyden edistämmissäätiö.
- Baatile, J., Langbein, W. E., Weaver, F., Maloney, C., y Jost, M. B. (2000). Effect of exercise on perceived quality of life of individuals with parkinson's disease. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 37(5), 529-534.
- Burger, R. (2005). Nicht Entlastung macht uns fit, sondern Belastung. *Nordic Fitness*, 4, 57-58.
- Burger, R. (2007). Biomechanische Betrachtung der Nordic Walking-Technik. *Prävention und Rehabilitation Symposiumsbericht*, Bad Sassendorf. 385-392.
- Collins, E. G., Edwin Langbein, W., Orebaugh, C., Bammert, C., Hanson, K., Reda, D. y otros (2003). PoleStriding exercise and vitamin E for management of peripheral vascular disease. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(3), 384-393.
- Collins, E. G., Langbein, W. E., Orebaugh, C., Bammert, C., Hanson, K., Reda, D. y otros (2005). Cardiovascular training effect associated with polestriding exercise in patients with peripheral arterial disease. *The Journal of Cardiovascular Nursing*, 20(3), 177-185.
- Church, T. S., Earnest, C. P. y Morss, G. M. (2002). Field testing of physiological responses associated with nordic walking. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 296-300.
- Langbein, W. E., Collins, E. G., Orebaugh, C., Maloney, C., Williams, K. J., Littooy, F. N. y otros (2002). Increasing exercise tolerance of persons limited by claudication pain using polestriding. *Journal of Vascular Surgery : Official Publication, the Society for Vascular Surgery [and] International Society for Cardiovascular Surgery, North American Chapter*, 35(5), 887-893.
- Martens, A. y otros (2006). ALFA Technik Nordic Walking auf gesunde Art. *Nordic Walking Magazine*, 06, 65-68.
- Oakley, C., Zwierska, I., Tew, G., Beard, J. D., y Saxton, J. M. (2008). Nordic poles immediately improve walking distance in patients with intermittent claudication. *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery : The Official Journal of the European Society for Vascular Surgery*, 36(6), 689-94; discussion 695-6.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C. y otros (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the centers for disease control and prevention and the american college of sports medicine. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.
- Perry, J. (2003). *Ganganalyse-Norm und Pathologie des Gehens*. München: Urban&Fischer Verlag.
- Porcari, J. P., Hendrickson, T. L., Walter, P. R., Terry, L. y Walsko, G. (1997). The physiological responses to walking with and without power poles on treadmill exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(2), 161-166.
- Rodgers, C. D., VanHeest, J. L. y Schachter, C. L. (1995). Energy expenditure during submaximal walking with exerstriders. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27(4), 607-611.
- Rutling, T. (1988). "Exerstriding: A workout for everyone". *The Capital Times*, 13/12/1988.
- Rutling, T. (1993). *Poles designed to make walking more vigorous*. *The New York Times*, 14/10/1993.
- Sprod, L. K., Drum, S. N., Bentz, A. T., Carter, S. D. y Schneider, C. M. (2005). The effects of walking poles on shoulder function in breast cancer survivors. *Integrative Cancer Therapies*, 4(4), 287-293.
- Suija, K., Pechter, U., Kalda, R., Tahepold, H., Maaros, J. y Maaros, H. I. (2008). Physical activity of depressed patients and their motivation to exercise: Nordic walking in family practice. *International Journal of Rehabilitation Research.Internationale*

Zeitschrift Fur Rehabilitationsforschung.Revue Internationale De Recherches De Readaptation,

Theroux, P. (2004). *Developing intrinsic motivation*. Retrieved 25 de noviembre, 2009, from <http://www.crcssdl.calgary.ab.ca/tech/ont/learn/motivation.html>

Turk, Z., Vidensek, S. y Micetic Turk, D. (2007). Nordic walking: A new form of physical activity in the elderly. [Nordijsko hodanje--novi oblik tjelesne aktivnosti u trecoj zivotnoj dobi] *Acta Medica Croatica : Casopis Hrvatske Akademije Medicinskih Znanosti*, 61 Suppl 1, 33-36.

van Eijkeren, F. J., Reijmers, R. S., Kleinveld, M. J., Minten, A., Bruggen, J. P. y Bloem, B. R. (2008). Nordic walking improves mobility in parkinson's disease. *Movement Disorders : Official Journal of the Movement Disorder Society*, 23(15), 2239-2243.

Wilhelm, A., Neureuther, C. y Mittermaier, R. (2009). In Domingo D. (Ed.), *Manual práctico de nordic walking-marcha nórdica. Tecnica Nordic Alfa* [Nordic Walking Praxisbush] (E. Recio Trans.). Madrid: Tutor.

Willson, J., Torry, M. R., Decker, M. J., Kernozek, T. y Steadman, J. R. (2001). Effects of walking poles on lower extremity gait mechanics. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(1), 142-147.

Sobre la evaluación del profesorado universitario. Una réplica a Muñiz y Fonseca-Pedrero

Andrés González Gómez

andreito@ugr.es

Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Facultad de Psicología
Universidad de Granada

RESUMEN: Se analiza el proceso de evaluación universitaria tomando como guía el trabajo de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008). Se plantea que la mayoría de procesos de evaluación universitaria presentan una confusión en la aproximación al escalamiento utilizada, mezclándose técnicas de elaboración de cuestionarios, medidas centradas en los estímulos y metodología de encuestas. Se destaca la indefinición del papel que juegan los distintos agentes implicados en la evaluación, resultando complicado determinar quién (profesores o alumnos) es el evaluador y quién el evaluado.

PALABRAS CLAVE: Evaluación universitaria. Construcción de test. Escalamiento.

On the evaluation of teachers college. A reply to Muñiz and Fonseca-Pedrero

ABSTRACT: The process of university evaluation is analyzed following the work of Muñiz and Fonseca-Pedrero (2008). The aim of the paper is to point out the methodological confusion in the majority of evaluation processes at universities, as a result of a misleading scaling approach as well as the mixture of several techniques of questionnaire design and survey methodology. The paper highlights the lack of definition with regard to the role of the people involved in the evaluation, which makes it difficult to distinguish who is being evaluated and who is de evaluator.

KEY WORDS: University evaluation. Test construction. Scaling.

Fecha de recepción: 18/06/2009 · Fecha de aceptación: 18/09/2009
Dirección de contacto:
Andrés González Gómez
Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Facultad de Psicología
Universidad de Granada
18071 Granada

1. INTRODUCCIÓN

En un reciente artículo en esta misma revista, Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) plantean la secuencia de acciones que deben acometerse en el proceso de construcción de un instrumento para la evaluación universitaria. Como paso previo, plantean

los requisitos y el modelo general que debe seguir cualquier proceso de evaluación. Estoy totalmente de acuerdo con los autores en que pareciera existir un fantasma de la evaluación que recorre todas las universidades españolas. Ahora bien, entre las propiedades de ese fantasma no estaría la de cambiar de aspecto, dada la elevada homogeneidad –al menos en apariencia– de las evaluaciones que se realizan en todas estas instituciones (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). Lamentablemente, la coincidencia o estabilidad en los procedimientos utilizados no garantiza su validez. El trabajo de Muñiz y Fonseca-Pedrero creo que es un buen reflejo del estado de la cuestión, o de cuál es la filosofía subyacente en las evaluaciones realizadas en las universidades españolas. Pero, en mi opinión, esta

visión ortodoxa y tradicional del proceso de elaboración de instrumentos de medida no por ello se adapta correctamente a las situaciones de evaluación universitaria.

En este artículo trataré de señalar cuáles son los problemas que esta aplicación directa conlleva. Para ello iré analizando los pasos que Muñiz y Fonseca-Pedrero plantean en su trabajo. No pretendo con ello realizar una crítica específica a la propuesta de estos autores. Al contrario, creo que su aportación resume perfectamente la forma de proceder –en el mejor de los casos– que siguen los responsables de la evaluación de las distintas universidades. Por tanto mis comentarios van dirigidos, no sólo a Muñiz y Fonseca-Pedrero, si no todos los interesados en los procesos de evaluación que, en la práctica, parecen suscribir sus tesis.

2. EL PROCESO GENERAL DE EVALUACION

La primera parte del trabajo de Muñiz y Fonseca-Pedrero resume siete cuestiones clave que se deben incluir en cualquier modelo general de evaluación. Estas son: qué se evalúa; cuáles son las partes legítimamente implicadas en la evaluación; quién evalúa; cómo se evalúa; qué metodología utilizar; qué *feedback* se ofrece a las partes implicadas; planes de mejora generados por la evaluación y opinión de las partes implicadas sobre la evaluación. Pocas pegadas se pueden poner a la pertinencia de estas cuestiones. Es más, un análisis de lo que viene aconteciendo en nuestras universidades permite anticipar cuáles son las respuestas habituales a estas preguntas. De este modo y al menos en parte, podemos decir que en la mayoría de los casos el qué son los profesores; el quién los alumnos y el cómo mediante un cuestionario.

Pero, si ninguna de las respuestas individuales dadas a estas preguntas es equivocada, su confluencia deviene en problemática. En mi opinión este factor ha pasado habitualmente desapercibido y es una fuente de incongruencias que trataré de mostrar a continuación. Centraré mis comentarios en la segunda parte del trabajo que es la que constituye el núcleo principal del mismo. En relación a la primera parte tan sólo me gustaría señalar que la afirmación de los autores de que: “los instrumentos que se utilicen para la evaluación han de ser objetivos, claros, comprensibles por las partes,

preferiblemente cuantitativos, fiables y válidos” (p. 15), puede no ser tan conveniente como aparenta. Desde luego, la validez y la fiabilidad no son características intrínsecas de los instrumentos (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 1999). Y este punto es más importante si se tiene en cuenta que son varios los agentes que pueden hacer uso de los resultados de la evaluación.

3. LA ELABORACION DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION UNIVERSITARIA

La segunda parte es la dedicada específicamente a la elaboración de instrumentos para la evaluación universitaria. Comienza señalando que: “En el contexto de la evaluación universitaria, entendemos por instrumento de medida un procedimiento estandarizado que permite obtener un conocimiento objetivo de una persona, producto, sistema o institución”. Es decir, a priori, no se centra exclusivamente en la evaluación de personas, sino que plantea como posible objeto de medida del instrumento de evaluación también a los productos, los sistemas y las instituciones. Esta distinción es altamente relevante dado que puede generar el decantarse por una aproximación al escalamiento centrada en las respuestas o en los estímulos, en lugar de la clásica aproximación centrada en las personas (Torgenson, 1958).

La elección de una u otra aproximación general al escalamiento conllevará la selección de distintas técnicas. Así, si bien la aproximación centrada en las personas suele implicar la elaboración de instrumentos de medida de variables psicológicas (tal cual podría ser la “capacidad docente de los profesores”) una aproximación basada, por ejemplo, en los estímulos implicará la elección de otra técnica de recogida de datos, como bien podría ser el caso de intentar ordenar una serie de instituciones (facultades, departamentos, etc.) en un presunto continuo (p.e. calidad docente). En el primer caso, cuando el interés de la medida es, digamos, un atributo que pueden mostrar en distinto grado los distintos profesores, una forma adecuada de medirlo sería mediante un test psicométrico. Como veremos más adelante, una de las características básicas de los test psicométricos es que consisten en obtener una muestra del comportamiento de las personas. Por el contrario, ni las instituciones, ni los sistemas ni los

productos tienen la posibilidad de mostrar esos comportamientos a partir de los cuales inferir su nivel en un constructo psicológico de interés. Con lo que se hace evidente la obligatoriedad de proceder de forma distinta según estemos interesados en una u otra aproximación a la medida.

Si bien hasta el momento Muñiz y Fonseca-Pedrero no se decantan en exclusiva por una u otra aproximación, la especificación de los pasos para elaborar un instrumento de evaluación, y las secciones siguientes, corresponden fielmente con los pasos habituales para la elaboración de test psicológicos, olvidándose de hecho de las otras posibilidades planteadas.

El resto de los apartados del trabajo de Muñiz y Fonseca-Pedrero es un recorrido ortodoxo de los que habitualmente se recomiendan en el proceso de construcción de test. En mi opinión, poco se puede criticar a esa serie de recomendaciones. El problema surge cuando, en el mejor de los casos, se aplican éstas en un proceso de evaluación sin una reflexión previa sobre su pertinencia. No me es posible, ni pretendo, juzgar las intenciones de los responsables de la evaluación de la docencia en las universidades españolas. Cabe esperar, además, suficiente variabilidad como para invalidar cualquier juicio colectivo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, si no en todos, se puede apreciar una serie de regularidades que merece ser comentada. Esta regularidad comienza, como no, por el interés en medir la actuación docente del profesorado y continúa con la utilización de cuestionarios que son administrados a los alumnos con el objetivo de satisfacer el interés anterior. Ahora bien, esta forma de proceder presenta una serie de problemas que intentaremos aclarar a continuación.

El primer paso del proceso de construcción de instrumentos de medida es el que Muñiz y Fonseca-Pedrero denominan *Marco General del Instrumento de Medida*. Según estos autores, en este apartado adquiere especial importancia la determinación de “la población objeto de medición (alumnos, profesores, departamentos, etc.)” (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008, p 17). Este primer aspecto, que podría parecer fácil de determinar pasa ser algo confuso e indeterminado en la mayoría de evaluaciones universitarias. En la evaluación docente en distintas universidades podemos encontrar distintas etiquetas que parecen jugar papel de constructo objeto de medición. Ahora bien, el nombre otorgado a un constructo no es más que una etiqueta resumen (Crocker y Algina, 1986). Si bien es plenamente

posible, y así sucede en la práctica, que estas etiquetas correspondan a distintas concepciones y, por tanto, recojan distintos comportamientos, todas ellas comparten su concepción como constructos psicológicos. De otra forma no tendría sentido seguir los pasos para la elaboración de test en la medida de esas variables. En otras palabras, sólo si se acepta la naturaleza como variable psicológica del objeto de medida (la “calidad docente” del profesorado) tiene sentido proceder a su medida mediante la elaboración de un test.

La situación planteada es conceptualmente idéntica a –pongamos por caso– el interés en analizar el nivel de ansiedad o depresión o la capacidad de razonamiento lógico de una serie de profesores. Cada uno de estos constructos o variables psicológicas se manifestará de forma diferencial a través de la conducta de los profesores, y la mejor manera de medirlo será, obviamente, obteniendo una muestra de dicha conducta.

Frente a esto tenemos otra posibilidad que, estando más o menos relacionada, es claramente distinta. Me refiero a una situación donde el objetivo es conocer algo de los alumnos y no de los profesores. Ese algo puede ser su opinión sobre los planes de estudios, sobre los servicios de la universidad o sobre cualquier otro tema; el grado en que utilizan distintos servicios; su nivel de satisfacción con algún elemento, etc. En algunos casos, el objeto de medida será también un constructo psicológico y será necesaria de nuevo la elaboración de un test. Pero en este caso, las conductas de interés, las que manifiestan el constructo, serán conductas mostradas por los alumnos y no por los profesores.

Ambas situaciones son posibles –y deseables– en el contexto de la evaluación universitaria. Pero ambas situaciones deben estar claramente diferenciadas. Es decir, una cosa será el interés en constructos psicológicos de los profesores y otra el interés en constructos psicológicos de los alumnos. Esto que podría parecer una obviedad no lo es tanto cuando el esquema habitual consiste en asignar puntuaciones a los profesores mediante la administración de cuestionarios a los alumnos.

La confusión se hace patente, por ejemplo, en la Universidad de Granada. Recientemente se ha publicado un libro titulado “Opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado de la Universidad de Granada. Resultados 2004-2007” (Defior y otros, 2007). El título comienza “opinión

del alumnado”, lo que lleva a pensar que son los alumnos el objeto de medida. Sin embargo estas opiniones se refieren a la actuación docente de los profesores, lo que empieza a generar confusión. Esta mezcla se agita del todo cuando los que obtienen la puntuación en el cuestionario utilizado son en un primer nivel los profesores. En siguientes niveles también obtienen puntuación las áreas, departamentos y titulaciones.

En definitiva, además de otras consideraciones como el contexto de aplicación, formato, utilización futura de las puntuaciones, etc. el primer e ineludible paso en proceso de construcción de test, si este fuera el caso, es la determinación precisa de la población objeto de estudio. En adelante, supondré que la misma son los profesores universitarios y trataré de especificar las particularidades que esta opción acarrea. Si la elección fuese otra, por ejemplo los alumnos, las particularidades serían evidentemente distintas.

El siguiente paso consiste en la *Definición de la Variable Medida*. Como ya hemos apuntado antes, en el caso de los profesores, las variables de interés se pueden considerar constructos psicológicos y, como tales, es necesario definirlos desde distintas perspectivas. Por un lado será necesario establecer cuáles serán los comportamientos (de los profesores) que ponen de manifiesto la variable. Por otro lado será necesario anticipar las relaciones entre el constructo medido (en los profesores) y toda otra serie de variables. La especificación de estas variables constituye la teoría sobre el constructo que tiene el autor del test. En el caso que nos ocupa habría que especificar, por ejemplo, si cabe esperar una relación (y de qué tipo) entre las puntuaciones en el test y la categoría y antigüedad de los profesores. Es decir, si se espera, por ejemplo, que los profesores obtengan peores puntuaciones cuanto mayor es su categoría profesional; si se espera obtener diferencias en función de la licenciatura o el área de conocimiento y cuáles serán esas diferencias, etc. Toda esta serie de relaciones constituyen, como adecuadamente señalan Muñiz y Fonseca-Pedrero, la definición sintáctica del constructo.

Muñiz y Fonseca-Pedrero sintetizan adecuadamente la clave de la definición operacional de un constructo psicológico cuando señalan que es necesario “identificar con claridad los **comportamientos** más representativos de la variable de medición” (p. 19, la negrita es nuestra). Pero, ¿a quién se refieren esos comportamientos? Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde (2002) realizan un

exhaustivo repaso de los diferentes cuestionarios utilizados en la evaluación del profesorado en las universidades españolas. Los autores recogen toda la diversidad de ítems utilizados, y entre ellos podemos encontrar ejemplos como:

- La asistencia a clase es una ayuda importante para la comprensión de la asignatura. (7)
- Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc.) son adecuados. (10)
- En esta asignatura tenemos claro lo que se nos va a exigir. (9)
- En general, me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases. (9)
- En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes. (7)

Se hace patente la diversidad de aspectos (no sólo comportamientos de los profesores) que suelen recoger estos cuestionarios. Los números entre paréntesis indican el número de universidades que utilizan cada ítem en sus evaluaciones sobre un total de 17 analizadas en el trabajo de Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, (2002). Esta breve muestra refleja claramente la confusión habitual en estas evaluaciones.

El tercer paso del proceso es el denominado *Especificaciones del Instrumento de Medida*, por Muñiz y Fonseca-Pedrero. En él, los autores plantean una serie de recomendaciones de carácter general que serían de aplicación en cualquier proceso de elaboración de cuestionarios. Sea este destinado a la evaluación del profesorado universitario o no. Por tanto, nada de lo que se comenta en este apartado puede ser catalogado como erróneo. No obstante, la particularidad de los cuestionarios a la que nos estamos refiriendo aconsejaría especificar cómo se concretan estas generalidades en el terreno de la evaluación del profesorado. Así, no parece a priori que el nivel cognitivo de los participantes sea un problema especialmente relevante, a pesar de ser uno de los explícitamente mencionados por Muñiz y Fonseca-Pedrero. Sin embargo, sí que podrían mencionarse otra serie de características. Por ejemplo, en lo relativo a la longitud, el consejo de no utilizar cuestionarios excesivamente largos para evitar el efecto Halo en los alumnos (Marsh, 1987, citado en Martínez 2005); o en lo relativo a las instrucciones, el papel que pueden jugar para reducir errores en la presentación de ítems no aplicables en algunos casos.

A continuación debe iniciarse el *Proceso de Construcción de Ítems*. De nuevo Muñiz y Fonseca-Pedrero se limitan a exponer algunas de las consideraciones generales que suelen encontrarse en la literatura relativa a la elaboración de ítems. Sin embargo, en esta ocasión incluyen un consejo que puede resultar problemático. Me refiero a su recomendación de que “los ítems deben de ser heterogéneos y variados para así recoger una mayor variabilidad y representatividad de la variable de medida” (p. 20). Si bien es cierta la relación entre variabilidad de los ítems y representación de la variable medida, la heterogeneidad de los ítems tiene su lado problemático. El autor del test debería, en algún momento, hacer explícito el modelo de medida desde el que trabaja. Una de las posibles alternativas es el modelo de Likert (1932). En este modelo se asume explícitamente que todos los ítems deben ser homogéneos y no aportar variabilidad por sí mismos a la medida. Quizá convenga recordar aquí que el modelo de Likert es algo más que un simple conjunto de ítems con respuesta graduada. En los cuestionarios de evaluación del profesorado utilizados en las universidades españolas, la respuesta graduada es claramente la norma. Ahora bien, la elevada variedad de ítems encontrada hace dudar seriamente de que esos mismos cuestionarios pudiesen cumplir los supuestos que el modelo de Likert conlleva.

El quinto apartado se etiqueta como *Producción, Base de Datos, Normas de Puntuación y Corrección*. Coincido plenamente con los profesores Muñiz y Fonseca-Pedrero en la importancia del apartado y en la consideración de que es habitualmente olvidado o minusvalorado. Pero coincidiendo con ellos en los argumentos que justifican la importancia del apartado, creo que se olvidan de mencionar una de las razones principales para cuidar la edición de esta primera versión del instrumento. El estudio piloto que se ha de realizar a continuación debe reproducir de la forma más fiel posible las condiciones reales en las que se llevará a cabo la evaluación. Una de estas condiciones es, precisamente, la naturaleza y forma del cuestionario. Pequeños cambios en la edición del cuestionario pueden provocar cambios mucho mayores en las respuestas de los participantes. Esta variabilidad no podrá ser controlada si ambas formas difieren considerablemente.

La sección dedicada a los *Estudios Cualitativo y Cuantitativo* presenta, como el resto, una serie de consideraciones generales que serían de utilidad en la elaboración de cualquier instrumento destinado a

medir cualquier variable. No obstante, como hemos señalado reiteradamente, la evaluación de la docencia puede enfocarse desde perspectivas muy diferentes que llevarían a estrategias de análisis radicalmente distintas. A modo de ejemplo, dado que abordamos esta cuestión con más profundidad en otro apartado, podemos señalar que la variabilidad en las respuestas de los alumnos puede ser un buen indicador cuando ellos son el objeto de medida, pero se convierte en un indicador de error de medida cuando los alumnos son considerados el “instrumento” de medida de la actuación docente del profesor.

Considero que el nombre otorgado a la siguiente sección: *Selección de Otros Instrumentos de Medida Convergentes*, es equivocado e incompleto. Como bien señalan Muñiz y Fonseca-Pedrero la definición sintáctica es la fuente de la que se van a extraer las hipótesis sobre cómo deben relacionarse las puntuaciones obtenidas en el cuestionario con otras variables. Pero estas otras variables no incluyen sólo otros constructos con los que nuestra medida deba converger. Es posible, y deseable, la especificación de otras medidas divergentes, así como la relación con otro tipo de variables como criterios o variables sociodemográficas como la antigüedad en el puesto, categoría profesional, edad, etc. Todas estas relaciones formarán parte del análisis de la validez que Muñiz y Fonseca-Pedrero incluyen en el apartado posterior denominado estimación de las propiedades métricas. Considerando, por tanto, que los análisis relativos a la validez se realizarán posteriormente, este punto del proceso puede limitarse a la selección de todas las medidas que serán útiles en este cometido, y no sólo los instrumentos de medida convergentes.

La selección de la muestra es el primer asunto tratado en el punto rotulado como *Estudio de Campo*. Volviendo a lo señalado en reiteradas ocasiones, para especificar adecuadamente la muestra, deberemos aclarar previamente la población. ¿Son los profesores o los alumnos? ¿hay una población o varias? Además, y coincidiendo en las bondades generales del muestreo probabilístico creo conveniente un par de matizaciones. Una de las principales ventajas de las muestras probabilísticas es la de posibilitar la inferencia estadística. Sin embargo, en un estudio de campo dentro del proceso de elaboración de un cuestionario, la inferencia estadística no es el principal de los objetivos. Además, aunque el azar se pretende que actúe como garante de la participación en la muestra de toda una

serie de características no siempre es un aval suficiente. En la evaluación docente se pueden identificar toda una serie de variables con un efecto claro. No referimos a temas como la licenciatura, área de conocimiento, curso, etc. Asegurar explícitamente su representación en la muestra me parece fundamental, ya sea mediante un muestreo aleatorio estratificado o mediante un simple muestro por cuotas.

También dentro del estudio de campo plantean Muñiz y Fonseca-Pedrero que las condiciones físicas de la administración sean las adecuadas (en términos de luz, comodidad, ruidos, etc.). Esto sólo es cierto si las condiciones finales de administración reunirán las mismas facilidades. Si no es así, es mejor reproducir en el estudio de campo las mismas limitaciones con las que contará la administración definitiva.

El penúltimo apartado está dedicado a la *Estimación de las Propiedades Métricas*. Mencionan aquí los autores aspectos relativos al análisis de ítems, de la dimensionalidad, de la fiabilidad, de la validez y de la baremación. En relación a la dimensionalidad señalan que “en el caso de encontrar una solución esencialmente unidimensional nos podríamos plantear la construcción de una puntuación total, en el caso de una estructura multidimensional deberíamos pensar en un conjunto de escalas o perfil de puntuaciones” (p. 22). Creo que esta afirmación puede llevar a error. La estructura dimensional del cuestionario no es algo que debamos encontrar en este momento del proceso. Por el contrario, debe haber sido especificada con antelación. Este es el momento, dado que es cuando por primera vez contamos con datos para ello, de confirmar que la dimensionalidad de la prueba coincide con lo previsto. De igual modo, la forma de puntuación ya debía estar especificada en un punto anterior.

En el análisis de la fiabilidad Muñiz y Fonseca-Pedrero plantean las alternativas de la teoría clásica de los test y de la teoría de respuesta a los ítems. En este sentido me gustaría hacer dos comentarios. En primer lugar un recordatorio de que también es posible abordar el estudio de la precisión desde la perspectiva de la teoría de la generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972; Brennan 2001). Este procedimiento que, en cierta medida puede ser considerado una extensión de la TCT, presenta la ventaja de posibilitar la importancia de más fuentes de error distintas al aleatorio. Por otro lado, estas opciones son adecuadas únicamente si se está contemplando una perspectiva de escalamiento

centrada en la persona. Si el marco conceptual encaja mejor en una perspectiva centrada en los estímulos, serían más aconsejables análisis de la precisión encaminados a estimar el acuerdo entre jueces. En cualquier caso, la estimación del coeficiente alfa como estimador de la fiabilidad plantearía serios inconvenientes. Si bien podría ser aceptable la estimación de distintos coeficientes alfa para las distintas dimensiones que cubren los cuestionarios; sería necesaria una reducción previa de los datos. No es adecuado calcularlo directamente sobre la matriz rectangular resultante de codificar las respuestas de todos los alumnos a los cuestionarios. Siguiendo la lógica habitual de codificación, en este caso cada fila correspondería a un alumno, mientras que en el cálculo del coeficiente alfa cada fila debe corresponder a una persona evaluada (en este caso profesores).

Con lo que respecta a la validez, Muñiz y Fonseca-Pedrero sólo citan la relación del instrumento de medida con otros instrumentos de evaluación. Ya hemos comentado anteriormente que la red de relaciones de la definición sintáctica puede ser más amplia que esto. Ahora nos gustaría señalar que las posibilidades de los estudios de validación incluyen otros aspectos que, especialmente en este contexto, pueden resultar relevantes. Nos referimos al análisis de los procesos de respuesta como fuente de evidencias para la validez (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 1999). Ya anticipamos esta posibilidad en la discusión del apartado dedicado a los estudios cualitativos. Este tipo de estudios pueden considerarse como evidencia de validez, y es por lo que los abordamos aquí. Los sesgos de respuesta o el efecto halo, entre otros, pueden ser fuente de varianza irrelevante para el constructo (Messick, 1989) que invaliden la interpretación prevista de las puntuaciones. Este tipo de evidencia no puede encontrarse a partir, exclusivamente, del análisis de las relaciones del cuestionario con otros instrumentos de evaluación.

Para terminar el apartado del estudio de campo, Muñiz y Fonseca-Pedrero instan a realizar una baremación del instrumento de medida donde se establecen puntos de corte normativos. Esta baremación tiene sentido cuando en un futuro serán posibles administraciones individuales del instrumento y se desea contar con un marco con el que comparar e interpretar esas puntuaciones. Pero ese no es el caso habitual de los estudios de evaluación docente. La realización final de esas

evaluaciones implicará, en muchos casos, la medida de prácticamente toda la población de interés. Será más correcto e informativo establecer los baremos necesarios sobre esa población definitiva que sobre la muestra menor que participa en el estudio de campo.

El último apartado del proceso es el dedicado a la *Elaboración de la Versión Definitiva, Informe y Manual del Cuestionario*. Nada que añadir en este punto, tan sólo recordar que será un reflejo de lo anteriormente desarrollado, con sus bondades y flaquezas.

Las conclusiones a las que llegan Muñiz y Fonseca-Pedrero destacan en primer lugar la complejidad de los procesos de evaluación universitaria –aspecto en el que estoy completamente de acuerdo–. Además señalan que tales procesos deben responder a toda una serie de cuestiones. Los autores justifican, de forma razonable, la poca profundidad en la que se aborda el proceso de construcción en términos de las limitaciones de espacio. Si bien es cierto que el tratamiento en profundidad de los aspectos relativos a la elaboración de un cuestionario para la evaluación docente excedería de las posibilidades de un artículo clásico, creo que la opción de simplificar lo sobradamente conocido es una alternativa errónea. Las particularidades de la evaluación universitaria pueden hacer que decisiones que serían generalmente correctas en el terreno de la elaboración de test se conviertan en acciones equivocadas.

4. CONCLUSIONES

No pretendo negar la alta importancia que puede tener la evaluación de la actuación docente del profesorado por parte de los alumnos. Pero el esquema de una serie de alumnos respondiendo a un conjunto de preguntas no puede ser la panacea que sirva para cualquier propósito. Podemos encontrar distintos escenarios en los que la utilidad de esa forma de proceder varía sustancialmente. Por un lado, la situación de medida descrita puede ser el reflejo de un interés en conocer algo sobre los alumnos. Por ejemplo, su satisfacción o su valoración con determinados aspectos de la actuación docente de un profesor. En este caso, las características relevantes del proceso serían, entre otras:

1. La población objetivo de la medida son los alumnos.

2. Las preguntas del cuestionario pueden, o no, combinarse para obtener otros indicadores.
3. La variabilidad en las repuestas de un mismo alumno a distintas preguntas del cuestionario no es necesariamente buena ni mala.
4. La variabilidad en las respuestas de distintos alumnos a una misma pregunta no puede considerarse negativa, sino simple reflejo de distintas opiniones o valoraciones por su parte.
5. Lo más importante, los ítems del cuestionario han de hacer referencia, exclusivamente, a aspectos sobre los que el alumno deba y pueda indicar su satisfacción.

En definitiva, en este caso, la fotografía del conjunto de alumnos respondiendo a un cuestionario refleja claramente una situación de encuesta. Por tanto, cobran especial interés todos los problemas metodológicos asociados a esta situación. Los errores de muestreo y no muestreo, la inferencia estadística, el tratamiento de los datos, etc. No olvidemos que en esta situación, raramente interesará la opinión de un alumno en particular sobre un profesor en particular.

Un aspecto muy importante de este escenario es que, cuando se realiza en el conjunto de una Universidad no se puede concebir el conjunto de los cuestionarios como formando parte de una misma encuesta.

En una encuesta hay una población claramente definida y un objeto de medida o variable, cuyo valor se quiere conocer en esa población. Pero ¿cuál es la variable que hay que estimar en las encuestas a alumnos? No existe nada parecido a la “actuación docente del profesor tipo”. Cada vez que se cambia la clase o grupo de alumnos cambia la variable medida y se hace imposible unificar los datos. Podemos comparar la situación con una investigación a nivel nacional donde se pide a los entrevistados que valoren algún atributo del alcalde de su municipio. En realidad se están realizando tantas encuestas como municipios, y no tiene sentido combinar las respuestas de habitantes de ciudades distintas que valoran alcaldes distintos. Es más, dado que se trata de poblaciones distintas, con variables de interés distintas, debería plantearse la conveniencia de adaptar los cuestionarios para optimizar su funcionamiento en cada población.

La situación es completamente distinta de una en la que se preguntase a todas esas personas por una misma variable. Por ejemplo, su valoración del presidente de gobierno. En este caso, cada municipio

es simplemente una subpoblación sobre la que es posible extraer inferencias particulares y el total de la muestra puede utilizarse sin problemas para realizar inferencias al total de la población.

Pero la fotografía antes descrita de un grupo de alumnos respondiendo a un cuestionario con preguntas sobre su profesor puede ser el retrato de una situación completamente distinta. Una en la que se invierten los papeles y los alumnos se convierten en el instrumento de medida, mientras que los profesores pasan a ser el objeto de la misma.

Cabe imaginar la utilidad de conocer la “actuación docente de los profesores” mediante cuestionarios que se administran a los alumnos. Pero en esta situación habría que hacer una serie de precisiones. Esto tendría sentido si se llega a la conclusión de que preguntar a los alumnos es la mejor manera de obtener un indicador de la conducta que lleva a cabo el profesor y que es un reflejo de su nivel en la variable psicológica. Como ya he señalado, en esta situación los alumnos jugarían el papel de instrumentos de medida, de jueces, y no de objetos de medida. Este diferente papel tiene una consecuencia inmediata. Ya no es necesario, ni siquiera tiene por qué ser conveniente, administrar el cuestionario a todos los alumnos o a una muestra representativa de ellos. Además, su opinión ya no importa, importa sólo su juicio. Si la diversidad de opiniones es siempre respetable, la diversidad de juicios sobre un mismo objeto no puede ser catalogada de otra forma que de error. Siguiendo con esta suposición de que los alumnos son el instrumento de medida, el siguiente paso sería determinar la forma de corrección del ítem. Hay distintas posibilidades, puede optarse por la mediana o bien por la moda. Por la menor o mayor categoría que alcance una determinada frecuencia relativa, etc. O como señala Morales (2006) específicamente en los cuestionarios de evaluación del profesorado “si queremos hacer un estudio sobre cómo los alumnos evalúan a sus profesores, la unidad de análisis, el sujeto estudiado, es en principio el profesor, no el alumno” (Morales, 2006, p.3) lo que lleva a este autor a aconsejar claramente el empleo de medias grupales en lugar de puntuaciones individuales de los alumnos.

Pero el hecho de que preguntar a los alumnos sea una forma aceptable a priori de evaluar a los profesores no la convierte en la más adecuada. La obtención de muestras de conducta mediante informantes indirectos, o “proxies” aunque poco habitual, no es nueva en la evaluación psicométrica.

Una posibilidad son las situaciones donde las personas objeto de medida no están capacitadas para informar directamente sobre su comportamiento. Por ejemplo, el cuestionario LittleEars de desarrollo auditivo (Kuehn-Inacker, Weichbold, Tsiakpini, Coninx y D’Haese, 2003). Pero en estos casos es necesario justificar adecuadamente el porqué salirse de la norma y optar por una fuente indirecta. Si la evaluación universitaria se realiza de esta forma, sería conveniente señalar las razones que llevan a elegir a los alumnos como fuente de información sobre la conducta de los profesores en lugar de interrogar directamente a éstos.

En definitiva, parece que existe un consenso generalizado tanto en el reconocimiento de la importancia de la evaluación universitaria como en la forma de abordarla. En este trabajo he intentado mostrar mi acuerdo con el primero de estos puntos y mi desacuerdo con el segundo. Para ello he utilizado como excusa el trabajo de Muñiz y Fonseca-Pedrero, si bien considero que mis comentarios son aplicables a la mayoría de procesos de evaluación universitaria que se realizan en las universidades españolas. Básicamente, la crítica fundamental se refiere a la confusión e indefinición del papel que juegan los distintos agentes implicados.

Muñiz y Fonseca-Pedrero finalizan su trabajo con un llamamiento a que estos procesos de evaluación se realicen por profesionales cualificados y no se cometa la temeridad de dejarlos en manos de aficionados bienintencionados. Me gustaría poder compartir esta opinión.

BIBLIOGRAFÍA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y
- National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Author.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlag.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to Classical & Modern Test Theory*. New York : Holt, Rinehart and Winston
- Cronbach, L. J., Gleser, G.C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Defior, S.; González, A.; Gutierrez, R.; Gutierrez, J.; Maldonado, J.A.; Montabes, J.; Núñez, J.; Padilla, J.L.; Pascual, A.; Pino, J.L.; Rico, L.; Rufian, A.; Torres, F. y Vela, M. (2007). *Opinión del Alumnado Sobre la Actuación Docente del Profesorado de la Universidad de Granada: Resultados 2004-2007*. Granada, España. Editorial Universidad de Granada. 2007. 730.
- Likert, R. (1932) A technique for measurement attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140.
- Kuehn-Inacker, H.; Weichbold, V.; Tsiakpini, L.; Coninx, F. y D'Haese, P. (2003) *LittLEARS Auditory Questionnaire Manual – Parent questionnaire to assess auditory behaviour in young children*. Innsbruck, Austria: MED-EL
- Marsh, H.W. (1987). Students evaluations of university teaching: Research, findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Education Research*, 11, (3), 253-388.
- Martínez, M (2005) *Estudio del cuestionario de evaluación del Profesorado de la upv mediante opinión de los Estudiantes*. Tratamiento estadístico. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: American Council on Education.
- Morales, P. (2006) *El problema de la unidad de análisis en la investigación educativa: datos individuales o medias de grupos*. Documento web. URL: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/UnidadAnalisis.pdf>. Fecha de acceso: mayo 2009.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero E. (2008) Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, nº 5, 2008, pp. 13-25.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 8, n. 2, 103-134. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm. Consultado en (mayo 2009).
- Torgenson, W.S. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. New York: John Wiley and Sons, Inc. Cuarta Impresión, 1963.

RECENSIONES

ARTÍCULO ORIGINAL

Palabras xordas para oídos necios. Cinco estudos para dous recitadores. David Durán Arufe (2009). Santa Comba (A Coruña), Tresctres (Varilongo/Poesía). ISBN: 978-84-92727-01-8. 63 páxs.

Ana Acuña Trabazo

ganime@uvigo.es

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte. Pontevedra
Universidade de Vigo

Fecha de recepción 18/01/2010 · Fecha de aceptación 25/01/2010

Dirección de contacto:

Ana Acuña Trabazo

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

É un pracer ler e “escoitar máis alto a voz” de David Durán Arufe e ter nas mans este fermoso libro. Fermoso o coidado do paratexto, é dicir, os elementos que –antepostos ou pospostos– acompañan o texto e os formatos nos que se nos mostra. As artes que se esconden en *Palabras xordas para oídos necios* chégannos a través de tres sentidos:

- a vista: as fermosas imaxes de Cristina Durán Arufe, a disposición das partes e os formatos de letra (eses claroscuros que eloxiara Junichiro Tanizaki)
- o tacto (papel rugoso)
- e o oído (o DVD e mais as partituras musicais que figuran nos dous anexos).

Temos que agradecerlle, pois, a David Durán Arufe o seu coidadoso regalo de múltiples artes (e ao editor que lle permitise estes formatos) e tamén agradecerlle as instrucións iniciais que conteñen:

- unha serie de consideracións xerais para que, idealmente, dous recitadores poidan ler estes 5 estudos de poesía
- unha explicación dos termos musicais empregados

- e unha guía de lectura de cada unha das cinco partes do libro.

Despois destas instrucións, preséntasenos un poemario dividido en cinco partes e dous anexos que reproducen as partituras dalgunhas composicións.

Queremos deternos na guía de lectura porque supón unha exploración das posibilidades da comunicación poética e cada un de nós pode decidir como ler/recitar o libro, mesmo pode escoller que recitador lle acaea.

A primeira posibilidade de lectura contaría con dous recitadores, un deles sempre na páxina inicial. A segunda opción sería unha lectura convencional, mentres que a terceira dispoñería unha lectura simultánea “á velocidade de metrónomo indicada e co ritmo regular que se amosa, sen acentos” (p. 11) e momentos de silencio.

Máis complexas son as restantes escollas. Na cuarta lectura habería dous textos individuais con palabras xesticuladas pero letras que non soan. O segundo recitador espera polo primeiro. Introdúcese unha acción sonora (tusir) e un diálogo. Na quinta, e última das eleccións, a lectura farase con ritmos, primeiro de forma individual e logo de forma simultánea. Continúa a acción (tusir) e, ademais, necesítanse ensaios para a perfecta coordinación.

Os lectores poden guiarse por esas indicacións ou ler o poemario segundo a súa vontade. Ao noso entender, en *Palabras xordas para oídos necios*

habería unhas claves interpretativas que expoñemos a continuación.

I. Palabras comunicación: tose

Palabras xordas para oídos necios mostra un cambio, unha evolución dende o comezo ata o final do poemario: da imposibilidade á posibilidade. Se na primeira parte un dos recitadores non sae da páxina inicial e a voz poética se dirixe a un vós a propósito da imposibilidade da comunicación:

Ides ter que escoitar máis alto porque non vos estou a falar/ou quizais si... (p. 18)

Na cuarta parte a voz poética refírenos a posibilidade de comunicarse:

Simplemente tiña que escoitar máis alto soamente tiña que falar/ou quizais non Dende unha boca necia,/dende unha bolsa de ar, dende unha burbulla de son/para orellas que non me queren oír ou quizais si. (p. 39)

Ademais de vivirmos incomunicados ou nun illamento interconectado (I. Castro), hoxe estamos na lóxica do “home supermercado”, unha lóxica onde non hai unha vontade nin un desexo únicos. De aí vén, para o francés Michel Houellebecq, a depresión no querer do home contemporáneo: cada vez máis desexos, produto de decisións externas publicitarias.

A literatura oponse a esta noción de actualidade chea de desexos insatisfeitos. Os lectores/recitadores teñen unha existencia individual e estable: non poden ser simples consumidores, deben ser, dalgunha maneira, suxeitos. *Palabras xordas para oídos necios* concilia o soño de ser que levamos no noso interior, supera a disolución dese ser (disolución trágica por canto cada un lle pide ao outro o que el xa non pode ser, todo o mundo fracasa e a soidade é espantosa) e recórdanos a súa necesidade.

Cada suxeito lector/recitador é quen de producir en si mesmo unha especie de “revolución fría” e de situarse por un intre fóra do fluxo informativo-publicitario. E isto conséguese con facer unha pausa e deixar de participar, quedar inmóbil uns segundos e suspender calquera actividade mental:

*Mergullado en refuxio húmido e cálidocomo feto no ventre;
embrión morto mesmo antes de seres concibido.
(...)
Mente en branco oxidada (p. 25)*

II. Palabras xordas: autismo

Ademais de facer unha pausa, como indicaba Houellebecq, é necesario reclamar o dereito ás palabras xordas, mesmo ao autismo social, é dicir, outra forma de comunicación baseada no silencio e no respecto á “vida secreta das palabras”.

O ambiente que nos rodea, as privacións institucionais extremas que padecemos, a incapacidade para captar as intencións escuras dos demais lévannos ao autismo cotián como forma de supervivencia, ás palabras xordas, ao grito calado, á poesía estrangulada, á canción ó revés:

*Ides ter que escoitar máis alto porque nos vos estou a falar/ou quizais si,
pero son palabras xordas para oídos necios
dende unha boca necia/para orellas que non me queren oír.*

Dende a miña submersión/soamente vos chegan burbullas

Cada burbulla porta un son/eco das miñas palabras e silencios, que para vós se baleiran no baleiro, finalmente baleiros/de burbullas e de sentido. (p. 20)

Non entendemos nin podemos predicir os cambios que ocorren no medio social, por iso cada vez é máis necesario o silencio, un silencio participante, un silencio de toses:

Encarcerado en min mesmo a alma pode non máis que supurar. (p. 29)

O silencio das “palabras-xordas-palabras-espidas-palabras-baleiras-palabras-para-oídos-que-non-se-dignan-visitarnos” (p. 41), é unha forma de ser e estar nun mundo que nos limita, que limita a nosa interacción social.

III. Palabras silencio: árbore de dor

As cousas grandes poden dicirse en cinco palabras (submersión, burbulla, árbore, tose, gota) ou en cinco partes. Pero tamén en cinco silencios e, sobre todo, nos silencios cando están preñados de sentido e de música.

Juan Rof Carballo escribiu sobre o silencio do místico, o do sabio e o do médico. A estes tres quizais habería que engadir o silencio do músico (recordemos que David Durán é profesor de piano) regulado en pausas, caldeiróns...

O silencio do músico é tempo, pero tamén espazo. En virtude do seu silencio máximo pode ser grande un libro, árbore chea de follas, árbore de vida e de dor que obriga a revivir o pasado (a Yggdrasill):

*Árbore de bronce branco oxidado, de follas transparentes/e carente de froito
Orgullosa dun pasado que nunca existiu (...)
Aparafusada ó ar,/ríxida e inamovible (...)
Árbore de ningures,/que fai discursos para ninguén
e poemas silenciosos para o instante (fluxido). (p. 21)*

Esta árbore chea de follas faise inmensa porque deixa ler e *pensar*, ela mesma é pensamento, é poeta silenciosa que, “a cada golpe de tose”, “cuspe unha gota” (p. 40), “cuspe luz” (p. 49). Velaí como a árbore da dor se converte en vida. Máis unha vez o claroscuro.

David Durán Arufe proporcionáanos, neste primeiro poemario, unha vía de (auto)coñecemento. Estamos ante cinco estudos sobre o ser e a comunicación, mesmo ante unha exploración da linguaxe a través da súa deconstrución, da repetición continua dos contrarios que representan o caos que somos e que queremos ser.

RESEÑAS

TESIS DOCTORAL

Astronomía, Matemáticas e o seu ensino na obra de Frei Martín Sarmiento (1695-1772). Aplicacións didácticas da Historia das Ciencias e das Técnicas

Uxío Pérez Rodríguez
Universidade de Vigo. 2009.

Dirección: María Mercedes Álvarez Lires e José Lillo Beviá

Astronomy, mathematics and its teaching in the work of Fray Martín Sarmiento (1695-1772). Didactic applications of history of science and technology

Fecha de recepción 21/07/2009 · Fecha de aceptación 18/09/2009

Dirección de contacto:

Uxío Pérez Rodríguez

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus de A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra

Nesta investigación estúdanse os escritos astronómicos e matemáticos de Frei Martín Sarmiento, e analízanse as súas propostas sobre a educación científica da xuventude. Tamén se reflexiona sobre as diversas utilidades didácticas da Historia das Ciencias e das Técnicas.

A memoria está disposta do seguinte xeito:

- No primeiro capítulo faise unha presentación da figura humana de Frei Martín, destacando aspectos relevantes da súa vida, seguindo a autobiografía do propio Sarmiento, e realizando unha breve caracterización da súa obra e a súa época.
- No capítulo segundo analízanse os antecedentes da investigación histórico-científica, facendo un percorrido polos debates e controversias históricas e epistemolóxicas do último século. Con estes debates como telón de fondo, se explican as decisións metodolóxicas tomadas para a realización da investigación.
- O terceiro capítulo está dedicado a elaborar unha primeira aproximación ao marco do pensamento científico de Sarmiento, elemento

imprescindible para abordar a análise dos seus textos.

- As Matemáticas na obra de Sarmiento son o obxecto do capítulo carto. Estas tiñan un especial estatus no seu marco epistemolóxico e gnoseolóxico, e por tanto o seu pensamento ao respecto ten implicacións para os seguintes aspectos a tratar no traballo. Xa que logo, desenvólvese a concreción das súas ideas sobre o particular antes de debater acerca dos seguintes centros de atención.
- O capítulo quinto é o máis extenso do traballo, e está dedicado a analizar as opinións do frade acerca de multitude de temas astronómicos de interese na súa época. Tamén se analizan numerosas achegas que realizou sobre o particular.
- As ideas educativas de Sarmiento estúdanse no sexto capítulo, no que se proporciona un marco xeral sobre o seu pensamento educativo e se profunda nas súas reflexións sobre o ensino das Matemáticas e da Astronomía.
- No sétimo capítulo realízase unha reflexión sobre a importancia do uso da Historia das Ciencias e das Técnicas no ensino, e se propoñen diversas aplicacións didácticas que se poden levar a cabo empregando textos histórico-científicos, instrumentación diversa e as TIC. Para desenvolver estas experiencias se

partiu, en moitos casos, dos escritos e achegas de Frei Martín Sarmiento.

- As conclusións da investigación preséntanse no capítulo oito, deixando liñas de investigación abertas.

A tese foi defendida o 16 de xullo de 2009 no salón de graos da Facultade de Ciencias Sociais e da Comunicación de Pontevedra. Foi dirixida pola Dra. D^a María Mercedes Álvarez Lires e o Dr. D. José Lillo Beviá. A investigación realizouse no marco do Programa de Doutoramento *Historia das Ciencias e das Técnicas*, ofrecido pola Universidade de Vigo. O tribunal nomeado para xulgar a memoria estivo constituído pola Dra. D^a María Pilar Jiménez Aleixandre (Universidade de Santiago de Compostela) como presidenta, a Dra. D^a Pilar Allegue Agüete (Universidade de Vigo) como secretaria e os doutores D. Pedro Membiela Iglesia (Universidade de Vigo), D. Pedro Vega Marcote (Universidade de A Coruña) e D. Xosé Carlos Valle Pérez (Director do Museo de Pontevedra) como vogais. O tribunal acordou outorgar ao doutorando a cualificación de *Sobresaliente cum laude*.

A investigación forma parte do proxecto financiado polo MEC, código SEJ2006-15589-C02-01/EDUC, parcialmente financiado con fondos FEDER.

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. *Minúsculas cursivas*

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte

magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18 (1-2), 41-55.

- Los artículos pasarán la supervisión del Comité Editorial que valorará inicialmente su calidad y su adaptación a las normas de edición. Posteriormente serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- Los trabajos deben enviarse a las siguientes direcciones de correo electrónico:

apazo@uvigo.es
jlsoidan@uvigo.es

Cualquier otro tipo de correspondencia puede mantenerse en la siguiente dirección:

Secretaría de Redacción de la “Revista de Investigación en Educación”
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira s/n
36005-Pontevedra
ESPAÑA

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase

1.1. Lowercase

1.1.1. Lowercase italics

The figures should be used only for a better understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content. The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

The manuscripts must be sent to the following email addresses:

apazo@uvigo.es
jlsoidan@uvigo.es

Any other correspondence can be maintained at the following address:

Editorial Secretary of the "Revista de Investigación en Educación"
Universidade de Vigo
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira s/n
36005-Pontevedra
SPAIN

©Revista de Investigación en Educación