

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

9

Vol. 1

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 9 (1)
Abril 2011

Editor

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

Editores Asociados

Dra. Dª Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dra. Dª Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. Dª Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Comité Editorial

- Dra. Dª Ana ACUÑA TRABAZO**
Universidad de Vigo
- Dra. Dª Mª Luisa ALONSO ESCONTELA**
Universidad de Vigo
- Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO**
Universidad de Santiago de Compostela
- Dra. Dª María ÁLVAREZ LIRES**
Universidad de Vigo
- Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ**
Universidad de Oviedo
- Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ**
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA**
Universidad Complutense de Madrid
- Dra. Dª Pilar BENEJAM ARGIMBAU**
Universidad Autónoma de Barcelona
- Dra. Dª María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ**
Universidad de Granada
- Dra. Dª Fátima BEZERRA BARBOSA**
Universidade de Minho, Portugal
- Dr. D. Gualberto BUELA CASAL**
Universidad de Granada
- Dr. D. José Mª CANCELA CARRAL**
Universidad de Vigo
- Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN**
Universidad de Valladolid
- Dra. Dª. Raquel CASTILLEJO MANZANARES**
Universidad de Santiago
- Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ**
Universidad de Vigo
- Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA**
Universidad de Santiago
- 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. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE**
Universidad del País Vasco
- Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT**
Universidad Autónoma de Madrid
- Dra. Dª Mercè IZQUIERDO AYMERICH**
Universidad Autónoma de Barcelona
- Dra. Dª Ana Mª MARTÍN RODRÍGUEZ**
Universidad de La Laguna
- Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO**
Universidad Complutense de Madrid
- Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN**
Universidad de Granada.
- Dra. Dª Pilar MATUD AZNAR**
Universidad de La Laguna
- Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA**
U.N.E.D.
- Dra. Dª María Xesús NOGUEIRA PEREIRA**
Universidad de Santiago
- Dra. Dª Mercedes NOVO PÉREZ**
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ**
Universidad de Oviedo
- Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO**
Universidad de Murcia
- Dr. D. Alfonso PALMER PROL**
Universidad de las Islas Baleares
- Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**
Universidad de Vigo
- Dra. Dª Luz PÉREZ SÁNCHEZ**
Universidad Complutense de Madrid
- Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO**
Universidad de La Laguna
- Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE**
Universidade de Porto, Portugal
- Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS**
Universidade de Santiago de Compostela
- Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ**
Universidad de Valladolid
- Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ**
Universidad de Vigo
- Dra. Dª María Dolores SELJO MARTÍNEZ**
Universidad de Santiago
- Dra. Dª Andiana SCHWINGEL**
University of Illinois, U.S.A.
- Dra. Dª Carme SILVA DOMÍNGUEZ**
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. Jair SINDRA**
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
(UTM), Brasil
- Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO**
Universidad de Vigo
- Dra. Dª 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. Antonio VALLE ARIAS**
Universidad de A Coruña
- 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. Dª Mª Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ**
Universidad de Jaén

Webmaster

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 9 (1), Abril de 2011
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y SOTO CARBALLO, J. *La educación electrónica como ámbito de educación general* 5

EPELDE LARRAÑAGA, A. *Importancia del teclado como recurso para el Maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla*..... 33

BEZERRA BARBOSA, F. M. *Da educação da decepção à educação do optimismo. Recuperar o verdadeiro sentido da educação* ... 48

TORTOSA-MARTÍNEZ, J. *Las titulaciones de ocio y recreación en los Estados Unidos: un análisis comparativo*..... 56

CASTRO PAÑEDA, P.; ÁLVAREZ MARTINO, E.; CAMPO MON, M. A.; ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, M., TORRES MANZANERA, E. y LÓPEZ ESCRIBANO, C. *Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones*... 73

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. y ORTA NETO, I. *Dificultades de lectura y escritura: Percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad*..... 84

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. y MAGANTO MATEO, C. *Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia*..... 102

KARSENTI, T. y LOURDES LIRA, M. *Las Tic: herramientas eficaces para mejorar la calidad de la educación en África*..... 112

GOMES RIBEIRO, C. M. *Um ensaio sobre a importância do teatro na contemporaneidade educativa* 122

VISCARRO TOMÁS, I.; CAÑABATE ORTIZ, D.; MARTÍNEZ VERA, M. A. y GÜEL, R. *Formación en psicomotricidad. Percepción del trabajo corporal realizado por el alumnado de postgrado* 132

STELZER, F. y CERVIGNI, M. A. *Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura*..... 148

RITACCO REAL, M. *El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía*..... 157

RESEÑAS

LÓPEZ GÓMEZ, E. Medina Rivilla, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia. Madrid: Ramón Areces-UNED. 339 páginas. ISBN: 978-84-8004-945*..... 169



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

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 9 (1), April 2011

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. & SOTO CARBALLO, J. *E-education as a general education field*..... 5
- EPELDE LARRAÑAGA, A. *Importance of the keyboard as a resource used by music teachers: qualitative-quantitative study in the community of Andalusia and in the autonomous cities of Ceuta and Melilla* 33
- BEZERRA BARBOSA, F. M. *The education of deception to education of optimism. Collect the true meaning of education* 48
- TORTOSA-MARTÍNEZ, J. *Leisure and Recreation bachelor's degrees in the United States: a comparative analysis* 56
- CASTRO PAÑEDA, P.; ÁLVAREZ MARTINO, E.; CAMPO MON, M. A.; ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, M., TORRES MANZANERA, E. & LÓPEZ ESCRIBANO, C. *A questionnaire to detect high-capacity children. The problem of different interpretations* 73
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. & ORTA NETO, I. *Difficulties with reading and writing: perceptions of teachers to students with a history of prematurity* 84
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. & MAGANTO MATEO, C. *Assessment of an educational program for peace during adolescence: effects on self-concept and on the concepts of immigrants, peace, and violence* 102
- KARSENTI, T. & LOURDES LIRA, M. *ICT: effective tools improving the quality of education in Africa* 112
- GOMES RIBEIRO, C. M. *An essay on the importance of theater in contemporary educational* 122
- VISCARRO TOMÁS, I.; CAÑABATE ORTIZ, D.; MARTÍNEZ VERA, M. A. & GÜEL, R. *Psychomotor training. Perception of body work done by postgraduate students*..... 132
- STELZER, F. & CERVIGNI, M. A. *Academic achievement and executive functions in childhood and adolescence. A review*..... 148
- RITACCO REAL, M. *The leadership of schools and good practice to school failure and social exclusion in the region of Andalusia*..... 157

BOOK REVIEWS

- LÓPEZ GÓMEZ, E. *Medina Rivilla, A. (coord.) (2009). Innovación de la educación y de la docencia. Madrid: Ramón Areces-UNED. 339 páginas. ISBN: 978-84-8004-945*..... 169

ARTÍCULOS

COLABORACIÓN ESPECIAL

La educación electrónica como ámbito de educación general

José M. Touriñán López
josemanuel.tourinan@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Jorge Soto Carballo
hesoto@uvigo.es
Universidad de Vigo

RESUMEN: Las nuevas tecnologías son un reto pedagógico que está al alcance de todos los profesores y generan valores educativos. Precisamente por eso podemos usarlas para educar, utilizando aplicaciones para desarrollar valores educativos con la forma de expresión digital y usando la realidad virtual como elemento integrante de la educación general y común de todos los ciudadanos. Así las cosas, en este artículo nos preocupamos específicamente del valor educativo de las nuevas tecnologías y de la integración que se está haciendo de ellas en la educación general (distinta de la educación profesional y vocacional) desde el sistema educativo, atendiendo a las directrices europeas y a la formación de los profesores. Nuestra propuesta es que no se pueden confundir las tres acepciones posibles de la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones:

- la educación electrónica como ámbito general de educación que aporta valores educativos igual que cualquier otra materia, vinculados al carácter y sentido propios de “educación”.
- la educación electrónica como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido axiológico de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada.
- la educación electrónica como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

PALABRAS CLAVE: Educación Electrónica, Sociedad del Conocimiento, Nuevas Tecnologías de la Educación, Valores Educativos, Ámbito General de Educación, Ámbito de Educación general.

E-education as a general education field

ABSTRACT: New technologies are an educational challenge that can be perform to all teachers and make educational values. That is why we can use them to educate, developing applications which contains educational values in digital form of expression and using virtual reality as a component of general and common education for all citizens. So, in this article we are concerned specifically with the educational value of new technologies and what integration is being done to them in general education (other than professional and vocational education) in the educational system, regarding European directives and training of teachers. Our proposal is that you can not confuse the three possible meanings of the e-education in whatever field:

- E-education as a general field of education, an area that provides educational values like any other subject, engaged with the meaning of education.

- E-education as general education field, so it is to say, the area (field of general education) which becomes common education of every scholars and developed the axiological sense of the virtual experience and the digitalized expression.
- E-education as a professional and vocational development area.

KEYWORDS: E-education, Knowledge Society, New Technologies of Education, Educational Values, General Field of Education, General Education Field.

Fecha de recepción 21/02/2011 · Fecha de aceptación 28/02/2011

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Sur

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El Hombre, como ser social y agente de cambio, ha tenido a lo largo de la historia que generar soluciones creativas e innovadoras ante los retos que la época en la que le ha tocado vivir le demandaba.

La Sociedad de la Información se nos presenta como una realidad basada en la idea de un nuevo entorno social donde la información convertida en saber, su creación y propagación, son el elemento aglutinador que define las relaciones entre la persona y la sociedad en la que vive y se desarrolla. Hablamos de un nuevo paradigma cultural. La escuela actual ya no es el único sitio de aprendizaje, los procesos formales, no formales e informales tienen que ser tenidos en cuenta para promover una educación a lo largo de toda la vida (World Bank, 2002). La sociedad del conocimiento es también una sociedad del aprendizaje y es preciso plantearse, siempre con el mayor rigor posible, qué aprendizaje cuenta y qué cuenta en el aprendizaje (González y Wagenaar, 2003; Touriñán 2008).

España no es ajena a los cambios que en el ámbito mundial se está produciendo pero precisa de esfuerzos renovados y creativos para que supere la caída en dos años de cuatro puestos en el desarrollo mundial de la sociedad de la información. El *Plan Ingenio 2010* del Gobierno se da cinco años de plazo para acabar con el retraso tecnológico y alcanzar a Europa (<http://www.ingenio2010.es/>). Quiere que el 31% de hogares conectados a Internet alcance el 60% y aumente en un 25% cada año el presupuesto en investigación. Aunque nuestro país crece en el uso de Internet, no lo hace con la celeridad de nuestros vecinos europeos. De hecho, España se sitúa detrás de otros 19 Estados en el incremento

neto de la penetración del ancho de banda según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual (Touriñán, 2007a).

En este artículo nos preocupamos de las nuevas tecnologías como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Existe un camino institucionalmente definido en nuestro entorno cultural a favor de la educación “para” las nuevas tecnologías. Es decir, existe un camino definido para formarse profesionalmente como especialista en nuevas tecnologías. Las ramas de ingeniería informática y de formación profesional son una realidad inequívoca cada vez más consolidadas con valor en alza. Existe, además, un espacio social dominado por los jóvenes totalmente vinculado al mundo virtual; como ya sabemos, la clave hoy ya no es la realidad virtual, sino la virtualidad real que permite realizar actividades de la vida real en el espacio virtual, como es el caso de *Second life*. Pero existe además un espacio educativo que tiene que integrarse en el mundo de la sociedad de la información no a cualquier precio. El precio límite es que las nuevas tecnologías deben formar parte de la educación, si educan y se usan educativamente. Estamos convencidos de que las nuevas tecnologías son un reto pedagógico que está al alcance de todos los profesores y generan valores educativos. Las nuevas tecnologías constituyen un recurso inestimable de educación “por”; es decir, podemos usarlas para educar. Y ahí es donde reside el reto para los profesores: utilizar aplicaciones para desarrollar valores educativos con la forma de expresión digital y usar la realidad virtual como elemento integrante

de la educación general y común de todos los ciudadanos.

Así las cosas, en este artículo nos preocupamos específicamente del valor educativo de las nuevas tecnologías y de la integración que se está haciendo de ellas en la educación general (distinta de la educación profesional y vocacional) desde el sistema educativo, atendiendo a las directrices europeas y a la formación de los profesores.

2. EL NUEVO PANORAMA EDUCATIVO

Las nuevas sinergias derivadas de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han supuesto, sin duda, una revolución en todos los órdenes de nuestras vidas y están condicionando el modelo de sociedad que conocemos (García Aretio, 2007).

Desde este supuesto es pertinente preguntarnos cuál o cuáles son los modelos pedagógicos generados a partir de las nuevas relaciones que se producen en la Sociedad del Conocimiento y permiten transformar *la información en conocimiento y el conocimiento en educación*. Se trata de interactuar con lo virtual, entendido como “el proceso de creación de un mundo artificial a través de un sistema informático, donde el usuario tiene la impresión de estar en dicho mundo, siendo capaz de navegar a través del mismo y de manipular los objetos que hay en él” (Echeverría, 2000), sin renunciar al componente cognitivo, emocional y de relación personal que nos hace personas. Como dice Coll, se trata de desarrollar estrategias imaginativas y creativas que entronquen con los componentes *cognitivos* y *cognitivo lingüísticos* (pensar, comprender, decidir, buscar información, comunicarse oralmente y por escrito, utilizar las nuevas y tecnologías), con los *elementos emocionales y de equilibrio personal* (desarrollar un proyecto de vida...), con los elementos de *relación interpersonal* (cooperar, trabajar en equipo...) o con los de *actuación e inserción social* (comunicarse con miembros de otras culturas, compartir...) (Coll, 2007a). Y por eso estamos convencidos de que se deben de proponer claves de actuación educativa basadas en:

1. Adaptación de la comunicación y la información a los alumnos para crear fortalezas que potencien valores humanos y mediáticos que conviertan el proceso comunicativo e informativo en un continuo feed-back, en una interacción beneficiosa con lo virtual. Esto conlleva un esfuerzo por atender a la diversidad de los alumnos para propiciar el desarrollo de las capacidades artísticas personales. Se evidencian las fortalezas de las TIC como agentes generadores de procesos creativos y como activadoras de las secuencias de aprendizaje.

2. Innovar a través de propuestas creativas generando contenidos multimedia imaginativos que produzcan satisfacción y aprendizaje significativo. Cobran fuerza aquí las aportaciones de algunos autores al considerar las TIC como herramientas con potencial cognitivo o *mindtools* (Jonassen 2006); es decir, como instrumentos que permiten diferentes representaciones del conocimiento a la vez que facilitan la reflexión, interiorizándolo significativamente (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008). Por ello se hace necesario formar e informar sobre los mejores medios de innovación tecnológica basados en estándares de calidad (Aguado Román, 2008) para desarrollar en los usuarios *competencias informacionales*.

Cuando en el informe de la *Red Eurydice* de 2002 se consensuaba una aproximación al concepto de competencia por parte de la mayoría de los expertos, se apuntaba “que una competencia, para poder ser considerada ‘clave’, ‘nuclear’, ‘esencial’ o ‘básica’, debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto”. Y más tarde cuando, a través del *Proyecto DeSeCo*, Rychen y Salganik (2003) puntualizaban que las competencias clave son “competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos”, o cuando el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea publicaban en el año 2006 la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y las definían como “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, se ponían las bases del camino hacia donde debía dirigirse el curriculum en la

educación básica y más allá, de la revisión del mismo.

Como señala Coll a partir de estas definiciones, tanto los aprendizajes integrados en el currículum, como los nuevos propuestos atendiendo a las necesidades educativas, deberían ser sometidos a una revisión crítica para definir el grado en el que son “clave” o “básicos” para ser integrados en el currículum obligatorio de la Educación Básica; o sea (Coll, 2007b):

- Si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad;
- Si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, y
- Si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo.

Desde este punto de vista toma fuerza la idea de una educación que atienda al ser humano en todas sus facetas, una educación basada en competencias (Zabal Vidiella y Arnau Belmonte, 2007; Bolívar, 2008) para una formación integral del hombre donde el desarrollo personal vaya unido a un proyecto educativo que asuma que el componente creativo y mediático, como valor sustancial del ser humano, se debe de buscar en todas las áreas de conocimiento (entre ellas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) y desarrollar a lo largo del tiempo. Las competencias evolucionan, no se perpetúan a lo largo del tiempo y pueden enriquecerse u olvidarse, dependiendo de su uso o incluso volverse menos relevantes, dependiendo de si el entorno se ha transformado o puede transformarse a medida que los individuos se adaptan a nuevas situaciones (OCDE, *DeSeCo*, 2005). El proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implican también la habilidad para responder a problemas complejos utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos. En dicho informe se marcan las *Key Competences*, es decir, las competencias clave que son básicas para

actuar y desenvolverse en la sociedad. Estas competencias clave deben de poseer tres características (Weinert, 1999):

- Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad
- Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos
- Ser relevantes no sólo para los especialistas sino para todas las personas

Asimismo, el proyecto *DeSeCo* apunta un análisis de categorización de las competencias clave desde una triple vertiente (Weinert, 2001):

- Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
- Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

La gestión del conocimiento está, pues, condicionada por los nuevos avances tecnológicos, avances que necesitan de la creatividad y la innovación para discriminar la información de forma crítica. Desde esta perspectiva de orientación, coincidimos con Díez Prieto cuando mantiene que cualquier medio informativo puede competir con la escuela en su tradicional función de transmitir conocimientos. El Maestro debe despertar las inteligencias, capacidades, conciencias y actitudes (Díez Prieto, 2001). Es seguro que el excesivo énfasis que se pone en los aspectos cognitivos del aprendizaje contradice el objetivo de la educación integral, descuidando otras dimensiones de la personalidad como la social, la ético-moral, la afectivo-emocional, la formación del pensamiento o el

desarrollo de la sensibilidad artística (Tourriñán, 2009).

3. EDUCAR EN VALORES “POR” LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Desde que en el año 1948 un grupo de educadores de la Universidad de Chicago asumieron la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos, la necesidad de comprender y clarificar dichas metas ha estado siempre presente en la conformación de las personas como agentes activos de la sociedad de la que forman parte. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el objetivo, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Es decir, que los alumnos después de haber realizado un proceso de aprendizaje alcanzasen nuevas habilidades y conocimientos. Hoy en día se conoce como Taxonomía de Bloom, por ser Benjamín S. Bloom el principal artífice (Bloom, 1956).

Cada vez son más las voces que desde el ámbito social reclaman el papel de la escuela como favorecedora de la afectividad, como constructora de valores morales y democráticos entre los alumnos y alumnas. No obstante, la educación es en sí misma un valor que alimenta e impulsa valores. Coincidimos con Martínez (2000, p. 39) al afirmar que educar en valores es “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos”. El concepto de valor en la educación justifica hoy más que nunca la necesidad de una intervención pedagógica que reformule conceptos como ciudadanía, democracia, sociedad civil y que reoriente su razón de ser teniendo en cuenta procesos relacionados con la voluntad, la afectividad y la inteligencia (Tourriñán, 2007b). Desde esta necesidad y con la urgencia de intervenir educativamente para formar ciudadanos se ha propuesto desde la nueva Ley Orgánica de Educación (2006) la asignatura Educación para la Ciudadanía. En ella, tal como se explicita en dicha Ley, se busca como finalidad “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos

humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. Por ello, hoy más que nunca se pone el acento en la necesidad de reforzar los esfuerzos sobre las políticas educativas en los distintos países para reafirmar la importancia de trabajar en la promoción del aprendizaje en valores y en la participación por y para la democracia. Prueba de ello es la propuesta de la Unión Europea, como objetivo educativo para el año 2010, de favorecer aprendizajes que atiendan al desarrollo madurativo de los niños cuya concreción sea la formación íntegra de los alumnos y que incida en la importancia de formar ciudadanos para una sociedad en valores democráticos y para una convivencia pacífica. El profesor Tourriñán mantiene que la educación en valores es objetivo de la formación para la convivencia pacífica y basa esta afirmación en tres propuestas fundamentales (Tourriñán, 2005a):

- El sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas.
- La posibilidad de la educación en valores.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Desde estas tres propuestas, el profesor Tourriñán concluye que 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 (Tourriñán, 2007b). El profesor Tourriñán, sin duda, nos acerca a la idea de una ciudadanía responsable al igual que Bolívar (2008) el cual argumenta que educar (se) en el ejercicio activo de la ciudadanía comporta dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana y el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional de tal modo que el autor vincula las competencias básicas con la educación para la ciudadanía de modo que ser un ciudadano activo e integrado en la sociedad supone asumir unas competencias sin las cuales no sería ciudadano de pleno derecho. Si esto es así, el Sistema Educativo garantizará una educación democrática siempre y cuando se fijen unas competencias que hay que alcanzar de modo que puedan ser evaluables para saber el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Esta necesidad de construir el valor como parte sustancial del ser humano coincide con las aportaciones de autores como Maslow al teorizar sobre la jerarquía de necesidades y su importancia para conseguir alcanzar el grado de persona y por extensión de ciudadano. Pero no exageramos si afirmamos que la educación en valores no ha tenido un espacio propio en el sistema educativo como precursora de la formación de los alumnos en el “aprender a ser”. Han sido muchas las voces que han justificado a lo largo de los años un tratamiento específico de los valores en la escuela y otras muchas las que ponen el acento en las sinergias contrapuestas que hacen de los valores y los contravalores una lucha desigual entre los fines educativos y pedagógicos que persigue el sistema educativo y la adaptación a un medio social muchas veces alejado de estos valores “formales”. Así, cuando en la escuela se propugna la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la solidaridad, la tolerancia, el respeto al entorno y a los conciudadanos, el desarrollo de actitudes a favor del medio ambiente, el consumo, la salud, “fuera” en el ámbito social, se anima y defiende la necesidad del consumo, de sobresalir por encima de los demás cueste lo que cueste, del culto al cuerpo como único objetivo de superación y de actitudes racistas, xenófobas y discriminatorias que ponen en tela de juicio la tan buscada Calidad Educativa y nos hacen dar la voz de alarma sobre la necesidad de intervenir pedagógicamente con eficacia para transmitir los valores hegemónicos que perviven y hacen posible la convivencia ciudadana (Tourriñán, 2005b)

A Maslow, como teórico que planteaba sus ideas desde el enfoque humanista existencialista le debemos la teoría jerárquica de las necesidades. En ella, ponía de manifiesto la jerarquización y la especificación de algunas ideas que consideramos pertinentes. La autorrealización que defiende Maslow, significa “la tendencia de llegar a hacer actuales todas sus potencias o posibilidades... deseo de llegar a ser, cada vez más, lo que uno es. Es decir, la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena” (Maslow, 1968, p.78).

En este sentido, el autor incide en la importancia de la búsqueda de la belleza, del goce estético, del reencuentro con el valor

artístico como circunstancia básica para la construcción de la personalidad con todos sus matices. En sus trabajos pone de manifiesto que para alcanzar estas metas, las más elevadas del ser humano, deben de estar satisfechas otras necesidades, entre ellas las fisiológicas y las de seguridad. El pleno desarrollo de nuestro potencial, como bien apunta Maslow, pasa por el encuentro con el orden, la verdad, la belleza. En sus escritos pone de manifiesto que el ser humano puede ser noble y creativo y que es capaz de alcanzar los más altos valores.

Los “valores del ser” de los que nos habla Maslow son los valores superiores que forman parte de la propia naturaleza humana. Estos valores tienen que ver con la verdad, la belleza, la totalidad, la vitalidad, la perfección, la bondad, la simplicidad, el orden, la espontaneidad, el gozo, la plenitud y la justicia, entre otros. Valores, estos, que sin duda están ligados a la educación electrónica ya que todos ellos pueden desarrollarse y trabajarse en el centro educativo desde la mediación tecnológica por ser la comunicación y la información principio y fin en el ser humano.

Las teorías de Maslow sobre la autorrealización (“autoactualización”), la incertidumbre como inspiración para la creatividad, la búsqueda del orden, la innovación describen, sin duda, la realidad presente, donde el “ser digital” debe de tener como argumentos de progreso, el compromiso, la motivación, el desarrollo pleno de las potencialidades de modo que confieran a la persona plenas capacidades creativas para trabajar en la sociedad del conocimiento y para transformar la información en conocimiento y éste en educación. La era digital en la que estamos inmersos requiere de los principios estéticos de los que nos hablaba este autor como medio para educar en valores.

La Unión Europea (Diario Oficial de la Unión Europea, 2008), consciente de la importancia de los procesos creativos e innovadores para el progreso de los Estados, ha tomado la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009 en donde se pone de manifiesto, entre otras circunstancias, la idea de que los sistemas de educación y formación deben facilitar, a todos los niveles adecuados, el desarrollo de las competencias clave para apoyar la creatividad y

la innovación, con vistas a encontrar soluciones originales e innovadoras en los ámbitos personal, laboral y social.

Se hace hincapié en la promoción de la creatividad por medio del aprendizaje permanente, como motor de la innovación y como factor clave del desarrollo de las competencias personales de los individuos en la sociedad para asegurar el bienestar de todos. Entre los objetivos que busca dicha decisión, están los siguientes:

1. Facilitar un entorno favorable a la innovación y a la adaptabilidad en un mundo que cambia con rapidez; deben tenerse en cuenta todas las formas de innovación, incluida la innovación social y empresarial;
2. Hacer hincapié en la apertura a la diversidad cultural como medio de favorecer la comunicación intercultural y promover unos vínculos más estrechos entre las artes y las escuelas y universidades;
3. Estimular la sensibilidad estética, el desarrollo emocional, el pensamiento creativo y la intuición en todos los niños desde las etapas más tempranas de desarrollo, incluida la atención preescolar;
4. Aumentar la sensibilización sobre la importancia de la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial tanto para el desarrollo personal como para el crecimiento económico y el empleo, y fomentar el espíritu empresarial, especialmente entre los jóvenes, mediante la cooperación con el mundo de la empresa;
5. Fomentar la educación de las capacidades matemáticas, científicas y tecnológicas básicas y avanzadas favorables a la innovación tecnológica;
6. Impulsar la apertura al cambio, la creatividad y la resolución de problemas como competencias favorables a la innovación y transferibles a diversos contextos profesionales y sociales;
7. Ampliar el acceso a diversas formas creativas de autoexpresión tanto a través de la educación formal como mediante actividades juveniles no formales e informales;
8. Sensibilizar a las personas, tanto dentro como fuera del mercado laboral, sobre el

hecho de que en una era en que los cambios tecnológicos y la integración global avanzan con rapidez, la creatividad, el conocimiento y la flexibilidad son importantes para una vida próspera y plena, así como proporcionar medios para que las personas puedan mejorar sus oportunidades laborales en todos los ámbitos en los que la creatividad y la capacidad de innovación desempeñan un papel importante;

9. Promover el diseño como una actividad creativa que contribuye de forma significativa a la innovación, así como las aptitudes de gestión de la innovación y el diseño, incluyendo nociones básicas sobre la protección de la propiedad intelectual;
10. Desarrollar la creatividad y la capacidad de innovación en las organizaciones privadas y públicas a través de la formación, y alentar a éstas a hacer un mejor uso de las capacidades creativas tanto de los empleados como de los clientes.

Como bien se dice en esta declaración de intenciones, es objetivo de la Unión Europea estimular la sensibilidad estética, el desarrollo emocional, el pensamiento creativo y la intuición, es decir, desarrollar capacidades que conduzcan a las personas hacia lo bello, hacia el orden, hacia una manera de ver el entorno que tenga que ver con lo más humano, con el sentido más estricto del humanismo, con las capacidades más exquisitas que hagan del conocimiento la más sublime meta alcanzada por medios de excelencia intelectual, en definitiva, vivir desde el sentido axiológico que nos hace personas interactuando por mediación tecnológica con el mundo que nos rodea (Caja Francisco, 2007).

En la sociedad actual, las nuevas tecnologías se imponen en todos los órdenes de la vida y de alguna manera hacen que nos confrontemos con cuestiones de valor. La nueva configuración que se propone a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías genera diferentes realidades a las que ahora percibíamos. Desde esta dimensión las TIC vistas desde el prisma de los valores educativos se convierten en generadoras de procesos de motivación, potenciadoras del interés por la materia, propician la creatividad, y las relaciones sociales, la curiosidad, la imaginación, refuerzan la autoestima y permiten mayor autonomía de aprendizaje (Segura Escobar, Candiotti López Pujato y Medina Bravo, 2007).

Las personas, como protagonistas de los nuevos medios tecnológicos, pasan en esta nueva configuración tecnológica a un primer plano. Como bien dice Molinuevo, las nuevas tecnologías son hoy día una oportunidad única, un factor decisivo de humanización, si somos capaces de pasar del “autismo interactivo” a la participación ciudadana (Molinuevo, 2007).

La realidad virtual, la conciencia de participar en la creación y evolución de mundos llenos de ceros y unos convertidos en información, hace que tengamos que repensar las propuestas mediadas por la tecnología de la información aplicando nuevas sensibilidades cuyo fin no debe de alejarse de la concepción del Hombre en todas sus vertientes personales y sociales. Desde esta visión, es preciso reorientar los procesos educativos para adaptarse al mundo que nos ha tocado vivir, es necesario desarrollar experiencias globales que miren al ser humano de una forma integral. Por ello, tiene sentido hablar de nuevos retos para este siglo XXI. En la configuración de estas nuevas metas educativas adquiere protagonismo la figura del docente como facilitador del aprendizaje del alumno, como guía en la transmisión de conceptos como ciudadanía, derechos humanos, democracia o convivencia pacífica (Tourinán, 2005c) o como mediador para la adquisición de competencias básicas o transversales que posibiliten la adquisición de valores relacionados con el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el diálogo, la crítica, la solidaridad en los alumnos y su inserción en el entramado social con éxito. El docente, a su vez, debe de poseer una serie de competencias para poder llevar a cabo esta labor.

Desde nuestro punto de vista y coincidiendo con Mayó y Marqués (2002), consideramos que todo docente debe, al menos, de tener presentes cuatro dimensiones principales:

- Conocimiento de la materia que quiere transmitir y de la cultura del momento actual (competencia cultural).
- Competencias pedagógicas que le posibiliten dominar las habilidades didácticas necesarias para poder llevar a cabo su labor, desarrollar funciones de tutoría y técnicas de investigación-acción que le permitan innovar en la acción, desde la acción y para la acción desarrollando un plan de acción que tenga en cuenta otras

variables como la observación y la reflexión. Asimismo debe de tener conocimientos psicológicos y sociales para poder resolver conflictos, dinamizar grupos o intervenir desde la diversidad.

- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes, es decir, ser competentes en el manejo y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como usar e interpretar los lenguajes hipertextuales y audiovisuales.
- Características personales como la madurez, el equilibrio emocional, la empatía, la autoestima, aspectos estos necesarios para llevar a cabo la labor docente.

Estas competencias específicas deberían estar presentes en los actuales estudios que se llevan a cabo en las titulaciones de Magisterio como también en los currícula conducentes para ejercer la profesión docente en la Educación Secundaria (actualmente en los Estudios de Máster en Educación Secundaria). La realidad, hoy en día, nos muestra un panorama en donde, aunque son trabajadas, y no con la interdisciplinariedad que creemos que merecen las TIC, en las facultades y escuelas universitarias donde se forman los futuros docentes de Primaria e Infantil, no están aseguradas para las demás etapas educativas. Todo ello nos conduce a cierto pesimismo a la hora de apostar por una verdadera inmersión de las competencias digitales en los centros educativos a corto plazo. Aunque el panorama educativo precisa de mayores esfuerzos para la integración de las TIC en la educación formal y considerando que dicha integración se hace imprescindible y necesaria para una educación de calidad creemos que todo docente con competencias digitales debe de traducir su práctica docente, entre otros, en los siguientes aspectos (Mayó y Marqués, 2002):

- a) Conocer las aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo
- b) Conocer el uso de las TIC en el campo específico del área de conocimiento que se imparta: bases de datos, programas informáticos específicos...
- c) Conocer buenos materiales didácticos y de interés educativo disponibles relacionados con las asignaturas que se impartan
- d) Conocer las informaciones y los demás servicios que ofrecen los portales

educativos en Internet, sobre todo los de la propia administración educativa

- e) Planificar el currículo integrando las TIC como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico y como mediador para el desarrollo cognitivo
- f) Ir aplicando las TIC a la enseñanza como instrumento de innovación didáctica: creación de una página Web o de un Blog de la asignatura, introducción de la tutoría virtual con los alumnos, tener en cuenta los recursos educativos existentes en Internet para las clases y aplicar software educativo pertinente en el contexto de la asignatura (Webquestions, Ardora, Exe Learning, Hot Potatoes...)

No obstante, cabe señalar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias genéricas o transversales nos acercan a la idea de la configuración integral del alumno como persona que se educa en sociedad, es decir, a la idea del “saber ser y estar” desde la sociedad y para la sociedad aunque entendemos que la tecnología es parte esencial de esa visión holística del ser humano y debe ser trabajada ya sea desde las competencias específicas, “saber” y “saber hacer” como desde las anteriormente citadas (competencias genéricas o transversales). Coincidimos con Grau (1995) al afirmar que “si aceptamos que la finalidad básica de la acción docente consiste en diseñar entornos en los que la riqueza de las interacciones (docente-alumno, alumnos entre sí, alumno-contenido) posibilite la apropiación del conocimiento, el aprendizaje significativo, sustantivo a nivel personal y socialmente relevante, la tecnología es entonces un componente esencial, ya sea como perspectiva orientada al saber hacer, como contenido y recurso didáctico”. En este sentido basta recordar a Delors (1994) para coincidir con él en cuanto a que el hombre desde su dimensión más holística debe aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser como un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y que entronca con el sentido más estético de las personas y donde se pone de manifiesto la importancia de la educación en valores.

Esta dimensión holística, se interpreta al tratar las competencias digitales, desde los procesos de educación formal, no formal e informal teniendo en cuenta que no podemos quedarnos al margen del uso que de las nuevas tecnologías están haciendo los ciudadanos ya sean escolares (Bartolomé Pina, 2005) o personas adultas que por diferentes motivos están usando las nuevas herramientas tecnológicas. En este sentido cobra aquí fuerza la idea de que los recursos electrónicos, para generar realmente aprendizaje, precisan de estándares de calidad reconocidos y fiables. Así, al hablar de los materiales multimedia (Marqués, 2004) a los que Internet nos acerca, se deben de tener en cuenta no sólo los aspectos relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos, la adecuación a los destinatarios y al ritmo de aprendizaje de estos o las estrategias didácticas que utilicemos (Fuentes Agustí, 2005). Entendemos que estos y otros elementos, como son la finalidad del material o la metodología, son de suma importancia y que sin duda deberán ser tenidos en cuenta a la hora de establecer buenas pautas de elaboración de estos materiales multimedia. La idea que creemos también de suma importancia tiene que ver con los aspectos más formales en cuanto al diseño y la potencialidad que tiene en el entorno visual este tipo de soportes.

Vaughan (2002) elaboró una taxonomía de los proyectos multimedia basada en la estructura. Al respecto distingue entre cuatro principales: 1. *Lineal*: los usuarios navegan de manera secuencial, de un marco o porción de la información a otro. 2. *Jerárquica*: los usuarios navegan a través de las ramas de una estructura de árbol a la cual da forma la naturaleza lógica del contenido, 3. *No lineal*: los usuarios navegan libremente a través del contenido del proyecto sin estar obligados a mantener rutas predeterminadas. 4. *Compuesta*: los usuarios pueden navegar libremente, pero en ocasiones se ven restringidos a presentaciones lineales de películas o información y/o datos críticos que pueden ser mejor ordenados de forma jerárquica.

Por ello en el diseño de los programas multimedia (Marqués, 2004) para su uso en la educación no solo debemos de tener en cuenta su funcionalidad, algo que hasta hace poco tiempo solo preocupaba a los creadores de tecnología. En la tecnología de consumo se precisa de una interfaz de usuario que tenga en cuenta los

aspectos estéticos y plásticos. Así, deberemos de tener presentes los siguientes elementos:

- Con respecto al diseño, que debe ser atractivo, de manera que no se juegue con el exceso de texto, donde la tendencia a la simplicidad esté presente en toda la interfaz y las relaciones contextuales sean claras y sencillas. Las consecuencias estético-artísticas basadas en la simplicidad traerán consigo una buena receptividad y accesibilidad, el reconocimiento por parte de los usuarios, una fluida perceptividad y un uso continuo.
- Con respecto a la estética, es necesario un equilibrio estético de elementos: uso adecuado del color, el texto (se debe de optar por textos oscuros para fondos claros, o al revés; o bien fondos fríos y textos cálidos, o al revés), las ventanas, las barras de navegación, el fondo de imagen, el número de iconos, los elementos hipertextuales, los fondos de pantalla.
- Con respecto a los elementos multimedia, se precisan elecciones creativas respecto a los gráficos, las fotografías, las animaciones, la música, los vídeos así como la voz.
- Con respecto al estilo y al lenguaje, propuestas innovadoras en cuanto al estilo y el lenguaje, ya que se deberá de atender en este aspecto a los destinatarios a los que va dirigido, la tipografía y la composición.
- Con respecto a la distribución de contenido, debe buscarse su armonía mediante una distribución equilibrada que consiga simetría en la información de cara a conseguir aprendizajes. Las propuestas artísticas que se lleven a cabo basadas en la fusión de la creatividad-originalidad y la tecnología redundarán en la receptividad por parte del usuario hacia este tipo de desarrollos multimedia.
- Con respecto a la información aportada, es preciso ser riguroso. Esta debe de ser fiable y actual de modo que genere aprendizaje y no confusión en el usuario. Por ello la discriminación de la información basada en datos, en objetivos, de opinión, ficticia, etc., debe de estar bien clarificada. Predominarán los juicios precisos.
- Con respecto al texto, se debe de cuidar que no se produzcan faltas de ortografía y que la

sintaxis se ajuste a la normativa lingüística pertinente.

- Con respecto a los valores, se evitarán contenidos que puedan ofender, que discriminen o que promuevan cualquier aspecto negativo hacia las personas atendiendo a su raza, su religión, su sexo o las creencias. En todo caso, bajo estas consideraciones debe de estar presente la búsqueda de valores educativos que fomenten buenas conductas y hábitos ciudadanos como premisa para alcanzar la dimensión artística. Deben de prevalecer la moderación en la construcción de los contenidos y el cuidado a la hora de expresar opiniones.
- Con respecto a los fines educativos, en todo caso se buscará que las propuestas educativas con soporte multimedia busquen la generación de saberes a través de la asociación de ideas propiciando nuevos aprendizajes cada vez más significativos. Para que ello sea posible se deberán de potenciar contenidos significativos que ayuden a que el usuario relacione estos nuevos contenidos con los que ya ha elaborado mentalmente. Se trata, en definitiva de estimular a los usuarios para que participen en su aprendizaje.

4. COMPETENCIAS EDUCATIVAS DESDE EUROPA PARA ESPAÑA: LA COMPETENCIA DIGITAL

Mucho se ha dicho y escrito sobre la utilización de las TIC en la escuela. 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 practicas educativas los efectos deseados (Sigalés, Mominó, 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 cómo 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 (Vivancos, 2008; Fumero y Roca, 2008).

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 (Chang, 2005).

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 (Tourrián y Soto, 2005).

En España, la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 mayo), sensible a la importancia que juega la educación de los niños y jóvenes en la conformación de una sociedad desarrollada, asume que es prioritario integrar todas las dimensiones que afectan al ser humano como premisa para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y humana. En este sentido en el *Preámbulo* de dicha Ley se dice al respecto:

“[...] La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de

fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”.

Más adelante, al hablar de los fines que se pretenden alcanzar a través de dicha Ley se pone de manifiesto que:

“[...] Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas... Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable”.

Cuando, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, fue sensible a los cambios que en la Unión Europea se estaban produciendo como consecuencia de los nuevos procesos económicos propios de la mundialización basados en la idea del conocimiento y del capital humano como el verdadero valor de los estados, se fijó como meta estratégica convertirse antes de que concluyera 2010 en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. El Consejo señaló que esos cambios exigían un cambio de los sistemas educativos. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y el futuro de la Unión.

Más adelante los Consejos Europeos de Estocolmo, en 2001, y de Barcelona, en 2002, adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, y el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” donde se pusieron de manifiesto algunos objetivos que hay que alcanzar, entre ellos el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento necesarias para la realización y desarrollo personales o potenciar la dimensión

Europea en la educación en general (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final. Fecha de consulta 15 de abril de 2010 (http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?s martapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685).

A partir de aquí, y ya en la fecha de referencia 2010, los datos no son del todo satisfactorios, tal como se ha dejado ver en la presentación del documento ministerial de *Propuesta para un Pacto social y político por la educación* (<http://www.educacion.es/horizontales/prensa/actualidad/2010/01/conferencia-sectorial.html>. Fecha de consulta 20 de abril de 2010), o como se puede ver en el Documento del Consejo Escolar del Estado *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo* escolar, publicado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación en 2009 (Catálogo de publicaciones www.educacion.es), o como se desprende de los datos de alcance mundial del *Informe Talis* (<http://www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf> (fecha de consulta 20 de abril de 2010), o como recoge la prensa haciéndose eco de la noticia-resumen firmada por Paloma Díaz sobre el Diagnóstico de la Educación en España, 2010, (El Mundo, 20 abril 2010, p. 24; fecha de consulta 20 de abril de 2010, http://apliweb.uned.es/Comunicacion/Prensa/ficheros_ver.asp?ID=29200410).

De acuerdo con estos datos, podemos decir que el desarrollo de prácticas estratégicas de competencias transversales es hoy, más que nunca, necesario para el avance de las políticas educativas y para una vida activa como ciudadano. Desde esta premisa la Unión Europea determina ocho competencias clave que todo ciudadano debe poseer y dominar, al tiempo que debe seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente al acabar su formación obligatoria. Dichas competencias se basan en la idea de aprender a aprender donde el dominio de la capacidad de lectura, escritura, cálculo y dominio de las TIC son los elementos esenciales para el aprendizaje. Desde esta idea hay una serie de temas que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Desde la Comisión de las Comunidades Europeas se avanzó en el año 2005 una “Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. Estas competencias clave se formularon en los siguientes términos:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- Conciencia y expresiones culturales

Como podemos ver, entre esas competencias clave, se incluye expresamente la competencia digital, que queda definida del siguiente modo:

“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.

Desde este documento se incide en que:

“La competencia digital exige una buena comprensión y amplios *conocimientos* sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional... Las *capacidades* necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos...La utilización de las TSI requiere una *actitud* crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales”.

Así, en el actual entorno social y educativo, tiene sentido hablar de competencias en el tratamiento de la información, de la competencia digital, de la competencia social y ciudadana o de la competencia referida con la iniciativa y la autonomía personal, entendidas genéricamente, según el *Diccionario de la Lengua Española*, como: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” (RAE, 1992). Desde el punto de vista de los especialistas, la competencia es “una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio” (Spencer y Spencer, 1993, 9), o un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad, es decir, dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Para nosotros, las competencias, en general, son características permanentes y desarrollables en la persona por medio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y están relacionadas con la ejecución exitosa de una finalidad, sea laboral o de otra índole. Lo importante en las competencias es que las capacidades se unen a una finalidad y el que domina la competencia es capaz de adaptarla, atendiendo a las necesidades del entorno (Goody, 1999; Sarramona, 2004; Touriñán, 2007b). Desde este punto de vista, se pueden generalizar a más de una actividad; y con ese potencial de transferencia las usa el sistema educativo en las diversas áreas de experiencia que forman parte de la educación general (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1).

5. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN GENERAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación, BOE de 4 de mayo), hace una apuesta por estos nuevos medios en términos de competencias, es decir, del dominio de los

contenidos, las capacidades y las actitudes. Dichas competencias aparecen mencionadas en la Ley y se han definido en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y en Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, siendo adaptadas desde la Recomendación europea y quedando redactadas en la siguiente forma:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Siendo conscientes de que el sistema educativo ha contemplado y actuado desde siempre sobre competencias ya “clásicas” en los modelos educativos tradicionales como pueden ser la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática o la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, hay otras que son más propias de las nuevas necesidades educativas del modelo de sociedad y de las demandas sociales.

Si hacemos un recorrido por dicha Ley se confirma la atención que desde la administración educativa se quiere poner en los nuevos medios y recursos tecnológicos para adquirir la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital. Así en el Preámbulo de dicha norma general al desarrollar la idea de los principios que inspiran la Ley se pone de relieve el compromiso por alcanzar los objetivos educativos comunes que desde Europa se plantean para los próximos años como fórmula para que sea la educación el motor que prepare a los ciudadanos para vivir en los próximos años en la sociedad del conocimiento y asumir y afrontar los desafíos venideros. En este sentido se afirma que:

“La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los

sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos”.

En el Título I, Capítulo I, en su artículo 13, letra “f”, sobre los objetivos que hay que alcanzar en la etapa de la Educación Infantil, la ley establece el objetivo de *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*.

Más adelante, al hablar en el artículo 14 sobre la ordenación y los principios pedagógicos, la Ley dice al respecto:

“Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical”.

No es este el lugar adecuado para hacer una exposición detallada de los diversos modos que tiene la Ley de insistir en la competencia digital. A los efectos de este artículo es suficiente recordar que la Ley determina acciones específicas para Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria Postobligatoria (Bachillerato). De tal manera que, desde los seis a los 18 años, la Administración insiste en la importancia de la infraestructura adaptada a las nuevas tecnologías y en la formación para la competencia digital. En especial son significativos los artículos 17, 19, 23, 24, 102 y 112.

Por otra parte, si atendemos a la formación del profesorado, la Ley también aborda esa cuestión al poner de manifiesto en el artículo 157, hablando de los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley, *el establecimiento de programas de refuerzo del*

aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.

Como bien afirma Ballesta (1996), la formación de los profesores en las TIC debe de tener como referentes las siguientes premisas:

- Debe de formar para el uso crítico de las nuevas tecnologías
- Debe de fomentar la motivación en el usuario
- Debe de estar sujeto al aprendizaje en situaciones reales
- Se deben de crear diseños de modelos de experimentación
- Se harán propuestas didácticas en el aula
- Se ampliarán los tratamientos multidisciplinares

Desde el punto de vista legal, en nuestro sistema educativo tiene que abordarse el tratamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas las etapas y se garantizan los medios materiales, de apoyo y formación para que estas tecnologías sean asumidas en la escuela para afrontar una educación de calidad. Al tratamiento de la información y la competencia digital a la que alude la ley se llega, en nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta la utilización de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la educación electrónica y para ayudar a que el alumnado pueda desarrollar y crear producciones artísticas y de análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten. También se trabaja la competencia en la búsqueda de información sobre propuestas artísticas para su conocimiento y disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos.

En nuestra opinión, como se desprende de este análisis, las tecnologías de la información y las comunicaciones tienen una atención especial a lo largo de todas las etapas educativas como estrategia transversal, así como en los principios generales que deben de regir en cada centro. No obstante, en estos últimos años y a través de diversos estudios sobre el tema, se han comprobado debilidades que hacen que muchas veces los avances tecnológicos en los centros educativos sean lentos. En ocasiones el profesor

no está preparado para aceptar las TIC como recurso educativo, así como tampoco para:

- Manejar todos los medios
- Ayudar al alumno a buscar la información pertinente
- Ponerse a la altura de sus alumnos, los cuales en muchos casos llevan años identificándose con la red (es la llamada generación “net”) y otros medios de información desconocidos para el profesor (redes sociales, wikis, blog...), lo que genera una brecha digital clara
- Hacer propuestas didácticas usando como soporte estos medios

Si analizamos el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, sobre las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria se comprueba como, entre los objetivos que se deben de alcanzar en dicha etapa, se hace una mención a la necesidad de iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran los alumnos. Expone también, al tratar sobre las áreas de conocimiento, que las nuevas tecnologías se trabajarán en todas las áreas.

Desde el Decreto se manifiesta, como ya hemos apuntado antes, la necesidad del dominio de unas habilidades específicas en el tratamiento de la información y de competencia digital, es decir, de alfabetizar a los alumnos como sujetos con esta competencia para saber buscar, analizar críticamente, interpretar, difundir, comunicar y trabajar de forma colaborativa con la información, teniendo en cuenta los recursos digitales del tiempo actual como una necesidad formativa ineludible de la ciudadanía de la sociedad del siglo XXI y cuyo objetivo es transformar estas habilidades en conocimiento. Pero esta transformación de información en conocimiento supone construir destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.

Dicha competencia en la Educación Primaria está asociada a la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias

diversas precisando que se debe de tener en cuenta que es necesario dominar lenguajes específicos, como el oral, el impreso, el audiovisual, el digital o el multimedia. Dicha competencia comporta igualmente analizar la información de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

En resumen, la competencia digital y el tratamiento de la información implican el desarrollo de personas autónomas, críticas con su entorno y con la información disponible y reflexivas al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas (Zabala y Arnau, 2007).

Las áreas de la *Educación Primaria* abordan el tratamiento de las nuevas tecnologías y el tratamiento de la información partiendo del hecho de que es preciso alcanzar la competencia digital para proveer a los alumnos de los recursos intelectuales necesarios para ser unas personas autónomas y críticas. Las distintas áreas analizadas abordan esta competencia de manera desigual pero significando su importancia como competencia básica.

El análisis realizado por áreas pone de manifiesto que en el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* el tratamiento de la información y la competencia digital se desarrollan cuando la información aparece en diferentes códigos, formatos y lenguajes y son precisos procedimientos diferentes para su análisis y comprensión. Esta área, asimismo, necesita de procedimientos de búsqueda, selección, organización e interpretación digitales y de tratamiento de la información para poder leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Saber utilizar el ordenador, utilizar los procesadores de texto, el manejo de Internet son premisas básicas para el dominio de esta competencia.

Desde la perspectiva de la *Educación Artística* se contribuye a alcanzar esta competencia a través del uso de pautas tecnológicas que ayuden a desarrollar procesos que relacionen la tecnología con la Música y las

artes visuales y para acercar al alumno a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen, el sonido y de los mensajes que éstos transmiten. Asimismo se desarrolla la búsqueda de información para la selección, el conocimiento y el intercambio de informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos y como disfrute y encuentro con el sentido más cultural de las actividades artísticas.

Los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación son tratados y analizados para alcanzar la competencia digital desde el área de *Educación Física*, ya que intervienen en la valoración crítica de aquellos elementos que pueden dañar la propia imagen corporal. El tratamiento de la información, y la relación con los valores corporales que se hacen a través de estos nuevos medios favorecen una mayor comprensión con los aspectos que relacionan el movimiento y el cuerpo y su relación con el entorno social.

Desde el área de *Lengua Castellana y Literatura* se contribuye al tratamiento de la información y la competencia digital proporcionando y desarrollando destrezas que supongan la búsqueda, la selección, y el tratamiento de la información y comunicación poniendo el énfasis asimismo en la comprensión, la estructura y la organización textual de la información para su tratamiento y utilización en la producción oral y escrita. Dicha área también se nutre de soportes digitales para el tratamiento de textos lo que conlleva un cambio sustancial en el trabajo con textos. Hoy en día el fenómeno de la Web 2.0 es un ejemplo de cómo la escritura tiene un ámbito social y colaborativo nunca visto hasta el momento en las sociedades modernas, lo que sin duda puede aportar valor añadido al acto propio de aprender.

Desde la *Lengua Extranjera* hay una relación directa con esta competencia ya que tanto la información como la comunicación con otras culturas, otras formas de entender el espacio común, todo ello en tiempo real, y establecer estas relaciones con cualquier parte del mundo hacen que el conocimiento de una lengua extranjera posibilite comunicarse en otro idioma creando contextos de comunicación únicos y propicios para el aprendizaje.

En relación a las *Matemáticas* y su ayuda a la adquisición de esta competencia se puede decir que proporciona destrezas que se relacionan con el manejo de los números y la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos. También en la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, básicos para interpretar la información sobre la realidad. Asimismo la iniciación al uso de calculadoras y de herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de contenidos matemáticos, tiene relación con esta competencia.

Por último en lo que respecta a la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* desde esta etapa se contribuye a desarrollar la competencia referida a través del tratamiento, búsqueda y análisis de la información por medios digitales que aporten conocimientos en lo que respecta a lo personal y al entorno más próximo y permitan tener un juicio más crítico en relación a la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias como búsqueda de una mayor convivencia y participación ciudadana.

Con respecto al análisis de Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y en relación al tratamiento que se hace de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se hace una primera apuesta por estos medios al poner de manifiesto que entre los objetivos para el conjunto de la etapa se desarrollarán capacidades que permitan desenvolver destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. De la misma manera la Ley pone de relieve la importancia de la incorporación al currículo de competencias básicas que se consideran aprendizajes necesarios y que tienen un carácter integrador en toda la etapa de Secundaria. La finalidad de inclusión de las competencias básicas en el currículo es analizada desde tres perspectivas diferentes.

Por una parte, se trata de *integrar* los diferentes aprendizajes de dentro y fuera del sistema educativo. Para ello, creemos que es necesario aceptar la experimentación y la

exploración social que estos medios digitales proporcionan. El sistema educativo tendrá que asumir su papel teniendo en cuenta que existen procesos informales y no formales que influyen hoy más que nunca en la conformación de las competencias digitales del alumno y que son enriquecedores para una educación formal de calidad. Por otra parte, hay que *ayudar* al alumno a que integre sus aprendizajes para relacionarlos con los contenidos y utilizarlos en contextos adecuados al momento y la situación. Y, en tercer lugar, hay que *situar* el proceso educativo de la enseñanza, de tal manera que se pueda poner el acento sobre los contenidos y los criterios de evaluación que son necesarios e indispensables para la toma de decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dichas competencias deberán ser dominadas al acabar la Educación Secundaria Obligatoria de modo que a través de ellas los alumnos alcancen *la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

Desde la exploración que estamos llevando a cabo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que tiene la competencia del tratamiento de la información y competencia digital como referente, se trata de adquirir las habilidades necesarias para buscar, obtener, procesar y comunicar información como manera de aprender e informarse, y para transformarla en conocimiento que traducida en capital intelectual se convertirá en sabiduría. Se requiere para alcanzar esta competencia del tratamiento de técnicas y estrategias que nos lleven a la búsqueda de la información partiendo de las fuentes adecuadas y que atienda al soporte utilizado ya sea digital, audiovisual o multimedia para la consecución de los objetivos de partida. Asimismo implica dominio sobre los lenguajes ya sean icónicos, visuales, sonoros como también de elementos decodificadores para tratar la información.

Para transformar la información en conocimiento y este en educación se requiere de diferentes destrezas de razonamiento debido a los desiguales niveles de complejidad de la información. La influencia de esta competencia conlleva dominarla en su doble vertiente como transmisora y generadora de información y conocimiento. Desde el punto de vista relacional supone el tratamiento de la información teniendo

en cuenta el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo ya sea mediante la comunicación diacrónica como sincrónica para entablar relaciones cada vez más complejas con entornos físicos y sociales distintos. Supone, también, la utilización de estas tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información con fines de aprendizaje, de ocio y trabajo. A través de estos nuevos medios tecnológicos los alumnos y alumnas disponen de herramientas atractivas para la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria. Su utilización conlleva la resolución de problemas de la vida real, el manejo de fuentes de información adecuadas, innovadores protocolos de comunicación que ponen de manifiesto nuevas y distintas relaciones entre las personas y que tienen en la persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva su razón de ser.

Se trata, en síntesis, de integrarse de pleno derecho en la España del Siglo XXI. Una España definida por la modernidad donde el sistema educativo y sus integrantes no se pueden mantener al margen de estos nuevos entornos digitales, donde la comunicación y la información son generadoras de conocimiento y donde, para poder alcanzar realmente el cambio que todos demandamos, es necesario tener mejores equipos, cada vez más y mejor conectividad a Internet, mayor creación de contenidos y de más calidad adecuados a las necesidades educativas de los centros y una formación del profesorado adecuada, cuyo dominio de estas herramientas es básica. En definitiva, se trata de implicar a todos los agentes ya sean profesores, alumnos, centros o administración de forma que esta revolución cale en todas las capas del entramado educativo.

Esta mirada a la Ley y a su desarrollo en términos de objetivos dista mucho de los datos que diferentes informes ponen de manifiesto. Así, el informe *Los indicadores de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*, del centro de investigación educativa CNICE y la empresa pública Red.es, resalta que, aunque ya hay en los institutos españoles un ordenador por cada seis alumnos, más del 80% de los estudiantes de la ESO no usan nunca o casi nunca el ordenador en la mayoría de las materias. El estudio en el que participaron más de 4.000 docentes y 22.000 alumnos de 616 centros educativos es contundente. Aunque según los datos hay ordenadores en los centros, y el 92% tiene

conexión a Internet sólo llegan a las aulas en la mitad de los institutos y el 36% de los colegios de primaria (Cnice, 2007; <http://209.85.129.132/search?q=cache:VA6ebhttYgkJ:www.ite.educacion.es/+Cnice+Las+tecnolog%C3%ADas+de+la+informaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n+2007&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>).

La implantación de estos medios en las aulas, al contrario de lo que pasa en el momento actual donde los terminales se encuentran implantados en el aula de informática, es una premisa necesaria para que la alfabetización digital llegue al conjunto de los ciudadanos que cursan la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y que, según los datos, posee en el 85 % de los casos un ordenador en casa. Los centros utilizan los nuevos medios para la gestión del centro o para el mantenimiento de la página Web (cuatro de cada cinco institutos disponen de una), los alumnos para jugar y hacer trabajos (el 15 % de los estudiantes de Primaria y el 24% de los estudiantes de Secundaria) y aunque dos de cada cinco centros disponen de una intranet y de red inalámbrica de acceso a Internet llama la atención, según el informe, el escaso aprovechamiento de las capacidades que los alumnos dicen tener y poner en práctica de forma habitual, entre ellas la posibilidad de trabajar en grupo utilizando herramientas como el correo electrónico o las redes sociales.

Es preciso darle un giro a los datos según los cuales los alumnos aprenden el uso de las TIC mayoritariamente con la familia (el 30%), seguido por el manejo que adquieren ellos solos (28%), enseñados por los profesores (17%) y con los amigos (10%). El desnivel en la adquisición de competencias digitales está en juego. Algunos expertos defienden la implantación de las pizarras digitales que consisten en un ordenador con Internet conectado a un video proyector y que muestra los contenidos en la pizarra y que en las clases supondrían la posibilidad de generar capacidades de síntesis y análisis a la vez que ayudan a mejorar la capacidad de expresión oral al compartir lo trabajado con los demás compañeros de la clase. En otros países, como es el caso del Reino Unido, donde ya llevan unos cuantos años utilizando estos medios, se ha constatado la mejoría del rendimiento de los alumnos en materias como Lengua, Matemáticas y Ciencia. A su vez, otros países, como es el caso

de Australia y Canadá, han llegado a similares conclusiones.

En nuestro país empiezan a instalarse desde hace unos años en diferentes comunidades. Aragón, Valencia y Cataluña y en la actualidad Madrid, son pioneras en su utilización (Tourinián, 2005d).

En este sentido la aparición en noviembre de 2008 de los resultados del proyecto *Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media)*, disponible en la dirección <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>, que forma parte de la Digital Media and Learning Initiative de la Fundación MacArthur, corrobora lo dicho hasta el momento. En el estudio se pone de manifiesto el rol que juega Internet como medio de aprendizaje en la educación y en los usos que los jóvenes hacen de los medios digitales. Del informe se infiere que los jóvenes prefieren los espacios digitales ya que les proporcionan autonomía y libertad donde el estatus y la autoridad vienen determinados por sus habilidades y no por una jerarquía previamente preestablecida por la autoridad.

6. FORMAR PROFESORES, NI ES HACER INGENIEROS, NI ES HACER TECNÓLOGOS

Hemos llegado a un momento de madurez en relación con las TIC que nos permite *desmitificar la tecnología* en sí misma, pues los datos de investigación muestran que el uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales no son garantía de buena preparación. *El problema principal*, como venimos diciendo desde el primer epígrafe, *no es un asunto técnico o económico de manera primordial, sino un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos* (Tourinián, 2007a).

La educación electrónica abre un abanico-amalgama de posibilidades que conforman una nueva visión respecto a los procesos de intervención pedagógica. Pero, en este caso, el problema conceptual es *formular la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos*

pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de esa intervención, olvidándose de que, de lo que se trata, es de seguir siendo profesor, pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico, sin convertirse en aprendiz de ingeniero o de tecnólogo (Tourinián, 2005d).

Para los ingenieros informáticos, especialistas en hardware, cabría pensar que la solución de la interactividad para la Pedagogía estriba en el uso y la aplicación de un nuevo lenguaje (arquitectura de sistemas operativos de ordenador en el espacio multimedia e hipermedia de Internet). Para los didactas, especialistas en software, la cuestión clave no es el nuevo recurso pedagógico, sino el diseño del proceso de aprendizaje y el programa. En el primer caso, los profesores deberían ser básicamente ingenieros y, en el segundo, los profesores estarían especialmente preocupados por adquirir el rango de tecnólogos del aprendizaje. En ambos casos, el problema se resuelve, aparentemente, en términos de la disciplina generadora: la Informática o la Didáctica (Tourinián, 2001).

Como también hemos apuntado anteriormente, el sentido más básico de la *tecnología de la educación como nivel epistemológico*, hace posible argumentar que en los procesos interactivos de intervención pedagógica los recursos no desvirtúan el carácter singular “pedagógico” de la acción, por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno (Tourinián, 2007a).

Estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser aquellos. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de

contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza, porque la educación electrónica es necesariamente enseñanza y aprendizaje *situados* (Tourinán, 2003).

Según el informe de la Fundación MacArthur, sólo el 20% de los profesores dice tener seguridad técnica y didáctica suficiente, la mayoría se encuentran con auténticos problemas para poder desarrollar competencias en el uso de los medios de información y comunicación de manera que puedan proporcionar a los alumnos ayuda y formación, a pesar de que más de la mitad de los profesores entrevistados afirma que tiene confianza en las nuevas tecnologías para desarrollar estilos docentes más personalizados y flexibles a la vez que mejoran la participación. Los datos aportados por el estudio antes mencionado ponen de relieve que la falta de formación es un gran impedimento, a pesar de que la mitad de los entrevistados había hecho un curso de formación en el momento de ser entrevistados, a la hora de utilizar las nuevas tecnologías en sus clases como señalan un 78,2% de los profesores. Asimismo, la falta de tiempo (72,3%), la carencia de personal especializado (63,9%), la escasa motivación (58,9%) o la falta de recursos (57,3%) son otras de las principales dificultades que encuentran los docentes a la hora de implicarse en la utilización de estas herramientas. La formación que demandan los profesores supone uno de los principales escollos con los que se encuentran en su vida laboral habitual (*Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media*, disponible en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>).

Medina (1989) incide en tres aspectos que justificarían la formación en nuevas tecnologías del profesorado:

- Por una parte, mejorar su interpretación y concepción tecnológica de la enseñanza desde el protagonismo reflexivo del profesor como generador de currículo y estilos de enseñanza
- Alcanzar una concepción tecnológica apoyada en una fundamentación científica del proceso enseñanza-aprendizaje y en la actualización artístico-reflexiva en el aula
- Gestionar y organizar los medios en el aula y en el centro. Aquí habrá que entrar en

dinámicas de colaboración y reparto de responsabilidades en equipos de profesores

Blázquez (1994), al hablar de los requisitos formativos que deben de alcanzar los profesores desde su formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación señala una serie de premisas que resumidas son:

- Conocer las directrices europeas y nacionales sobre los medios
- Conocimiento y uso en el aula de los medios audiovisuales
- Despertar un sentido crítico hacia los medios
- Relativizar el no tan inmenso poder de los medios
- Analizar el contenido de los medios tanto su empleo como expresión creadora
- Investigación sobre los medios
- Pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y jóvenes obtienen de los Mass-Media
- Un mínimo conocimiento técnico
- Reflexionar sobre las consecuencias en la enseñanza de los nuevos canales, tanto organizativas como sobre los contenidos y las metodologías

Si analizamos las competencias que se abordan en la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Primaria, en general vemos que se adquieren, entre otras, las siguientes competencias:

- Competencia para identificar las características y funciones que presentan los recursos y los nuevos medios tecnológicos en la Educación Primaria.
- Competencia para familiarizarse con la legislación de los marcos reguladores de la tecnología digital.
- Competencia para adquirir bases teóricas y prácticas para el empleo de habilidades y destrezas que posibiliten el manejo de los nuevos medios tecnológicos y digitales de formación disciplinar y profesional.

- Competencia para aplicar los medios de comunicación de la red al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia para trabajar con las tecnologías de la información y comunicación desde sus dimensiones comunicativa, didáctica, de organización y gestión, así como la lúdica.
- Competencia para abordar la producción de materiales tecnológicos y/o adaptarlos desde alternativas creativas e innovadoras.
- Competencia para analizar y evaluar materiales digitales identificando sus puntos fuertes y débiles para integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia para utilizar de forma colaborativa las nuevas tecnologías en el contexto socioeducativo de la profesión.
- Competencia para controlarse emocionalmente ante las situaciones adversas que de forma inesperada se pueden presentar en la realización del trabajo con los medios tecnológicos y digitales.
- Competencia para comprender y aceptar las limitaciones que se presenten frente al uso de las nuevas tecnologías desde una actitud de respeto y superación permanente.

En este sentido, coincidimos con Gallego y Alonso (1996 y 2005) al proponer unas funciones fundamentales y complementarias entre sí que deberían integrarse en cualquier modelo actualizado de formación de profesores. Entre ellas destacan:

- Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo
- Estar predispuesto a la innovación
- Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Aplicar los medios didácticamente
- Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar de los medios de comunicación
- Valorar la tecnología por encima de la técnica
- Diseñar y producir medios tecnológicos

- Seleccionar y producir recursos tecnológicos
- Organizar los medios
- Investigar con medios e investigar sobre medios

Estas características y quizás otras, moldean lo que debe ser el Maestro del siglo XXI. Un docente comprometido con un nuevo rol dentro de un sistema educativo abierto al mundo. Un docente que asuma la diversificación de sus tareas en los procesos de aprendizaje, que haga suyo el papel de facilitador de información, de diseñador de medios, de moderador y tutor virtual o presencial, de orientador y evaluador objetivo de los procesos mediados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Un educador es conocedor de la asignatura que imparte pero también es un gestor de la información que se emana desde la misma, y esto implica asumir funciones que suponen una contribución a la utilización del conocimiento y de los recursos tecnológicos, basados en el desarrollo de los valores desde la intervención educativa (Gento, 1996; Cebrián de la Serna, 1999).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir nuevos retos, nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas de tal modo que tanto profesores como alumnos adquieran las competencias oportunas para ser, hacer y estar. Todo ello indica la necesidad de establecer políticas educativas que desarrollen medidas a favor de las nuevas tecnologías.

Estas políticas a favor de la utilización por parte de todos los ciudadanos, sobre todo los que están en el periodo de formación obligatoria, de herramientas que impliquen una verdadera educación electrónica supone, a juicio del Parlamento Europeo, desarrollar la capacidad para valorar y comprender críticamente los diversos aspectos de los medios de comunicación discriminando la información recibida a través de los diferentes códigos y lenguajes que aportan las nuevas tecnologías. Se trata de una apuesta por desarrollar capacidades aprovechando las oportunidades que la era digital ofrece. Para su

desarrollo en los sistemas educativos nacionales se sugiere un sentido práctico y pluridisciplinario vinculado a proyectos extraescolares de materias artísticas, económicas, políticas, sociales, literarias e informáticas. Asimismo resalta la importancia de la elaboración de productos mediáticos por parte de profesores y alumnos como condición necesaria para el desarrollo práctico de lo sugerido de forma más teórica. La medida contempla la recomendación de que la alfabetización mediática se inscriba como novena competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/CE.

Así lo indica este año el hecho de que por primera vez la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, a través de su informe Pisa, medirá las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato electrónico que se sumará a los exámenes que se han hecho hasta ahora de Matemáticas, Ciencias y Lectura. Aunque no todos los países de los 60 que intervienen, 30 pertenecientes a la OCDE, participarán en esta prueba de lectura electrónica debido al alto coste de la misma, 17 países han decidido participar en la evaluación. Estos serán: Australia, Dinamarca, Austria, Bélgica, Chile, Francia, China (Hong Kong y Macao), Hungría, Islandia, Irlanda, Japón, Korea, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, España y Suecia. España participará con 2.100 alumnos que responderán al test digital de los 25.000 alumnos que harán las pruebas. Tendrán 40 minutos para completar 27 preguntas. Así, mediante esta prueba se medirán las competencias digitales adquiridas para acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos. Se trata de medir las competencias cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología. Los resultados de esta cuarta edición de Pisa (2009), están disponibles en el año 2010 (http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpepusoc/20090209elpepedu_1/Tes).

La misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia social o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, hemos dedicado este artículo a insistir en los valores educativos de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo (aportan valores educativos igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general. Asimismo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Es posible en educación aprender el sentido estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación general. En este caso, se trata de entender que los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística, como muy bien se ha apuntado en los epígrafes anteriores. Hablamos en este caso de *educación artística “por” las nuevas tecnologías*. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Tourinán, 2010).

En el *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* (2008/2129(INI)) elaborado por la Comisión de Cultura y Educación y cuya ponente fue Christa

Prets, se da un gran paso y se pone el acento sobre la conveniencia de intensificar las medidas para implantar la educación por los nuevos medios con garantías de éxito. En el apartado dedicado a la implantación de la educación mediática en las escuelas y como elemento en la formación de los profesores, el Informe subraya la necesidad de que se integren módulos obligatorios de pedagogía mediática para profesores de todos los niveles de educación escolar a fin de lograr una formación intensiva. En este sentido sugiere a las autoridades nacionales competentes que transmitan al personal docente de todas las asignaturas y tipos de escuela el modo de utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza y los problemas relativos a la educación mediática. Por último se pone de manifiesto en dicho Informe la petición a la Comisión para que se refuercen los aspectos relacionados con la alfabetización mediática en otros programas de la Unión Europea, en particular, “Aprendizaje Permanente”, “e-Twinning”, “Internet Más Segura” y en el Fondo Social Europeo.

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con el papel de las nuevas tecnologías en la educación, cada vez hay más consenso acerca de su pertinencia y relevancia, porque:

1. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde de una intencionalidad educativa manifiesta.
2. Determinadas formas de virtualidad pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles.
3. Las nuevas tecnologías pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación.
4. La experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano.
5. La educación electrónica es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores.

La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje de la educación electrónica y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación entre nuevas tecnologías y educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación electrónica que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la experiencia virtual y la expresión digitalizada.
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación nuevas tecnologías y educación, de manera tal que la finalidad de la educación electrónica no es una especialización, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, experiencial, expresivo y valioso de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada.
- Hay un compromiso social y general con el desarrollo virtual y la educación electrónica que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la virtualidad, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan prácticas, creencias y formas de expresión.

Desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir dos relaciones que dan significado a la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones:

- La educación electrónica como *ámbito general de educación* que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa y vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación
- La educación electrónica como *ámbito de educación general*, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de

los escolares y desarrolla el sentido de la experiencia virtual

Esto quiere decir que por medio de la educación electrónica se cubren finalidades de la educación en general y de la educación electrónica como ámbito de educación general. Para nosotros, la educación electrónica cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto a la experiencia virtual y la expresión digitalizada como problemas de educación:

- Constituye un área de experiencia con conocimiento consolidado
- Son formas de expresión genuinas
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica
- Se adquiere experiencia virtual y expresión digital en procesos de auto y heteroeducación
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación
- Genera valores educativos singulares, en tanto que experiencia virtual
- Debe formar parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia virtual podemos mejorar nuestro desarrollo

Esto significa que en la educación electrónica hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter axiológico, personal, integral y patrimonial que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación electrónica es educación en valores:* la experiencia virtual y la expresión digital constituyen un valor, enseñan valores y permiten aprender a elegir valores. La educación electrónica es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.

Es obligado no confundir las tres acepciones posibles de la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones:

- La educación electrónica como ámbito general de educación que aporta valores educativos, igual que cualquier otra materia, vinculados al carácter y sentido propios de “educación”
- La educación electrónica como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido axiológico de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada
- La educación electrónica como ámbito de desarrollo profesional y vocacional

Podemos y debemos hablar, por tanto, de la educación electrónica igual que lo hacemos de cualquier otro ámbito educativo; es decir, por una parte, como ámbito general de educación y ámbito de educación general, o sea, como educación “por” las nuevas tecnologías y, por otra parte, como educación y formación profesional de ese ámbito, o sea, educación “para” las nuevas tecnologías.

Desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, es posible identificar cada vez mejor la educación electrónica: en primer lugar, como instrumento general de educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como área de experiencia virtual (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como formación vocacional y profesional. Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación electrónica, no es sólo porque sea educación común de los educandos, sino porque la experiencia virtual es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia digitalizada en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado Román, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e*

- instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bartolomé Pina, A. (2005). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. *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> Fecha de consulta 14 de abril de 2010.
- Bolívar, A (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York. Toronto: Longmans, Green.
- Caja Francisco, J. (2007). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cebrián de la Serna, M. (1999). La formación del profesorado en el uso de los medios y recursos didácticos. En J Cabero, (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39
- Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 19-23
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Com (2003) 685 final [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/9/90743.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente Bruselas*. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en documento electrónico en la dirección: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIUS/11_competicencias_clave_UE%5B1%5D.pdf
- Commission of the European Communities (2008). The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks. Commission staff working document [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf
- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en documento en la dirección electrónica: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En Unesco, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Paris: El Correo de la Unesco.
- Delors, J., y Draxler, A. (2001). From unity of purpose to diversity of expression and needs: A perspective from Unesco. En D. S. Rychen y L. H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 214-221). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2008). Decisión n° 1350/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa al Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009. [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en documento electrónico en la dirección: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:ES:PDF>
- Díez Prieto, A. (2001). *Escuela Española*, (3519), 20/12/2001
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. [on line]. [Fecha de consulta 21 de diciembre del 2009] <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- Featherman, D., y Carson, J. (1999). *Commentary on Concepts of competence. In Comments on the DeSeCo expert opinions* (pp. 89-90). [on line]. [Fecha de consulta 7 de febrero del 2009]. Disponible en la dirección http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/comments_desecco_expert_opinions.pdf

- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, Senegal, 26-28 de abril de 2000. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en documento electrónico en la dirección: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- Fuentes Agustí, M. (2005). *Internet y Competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a practicar y a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (2005). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2007). Un breve apunte histórico. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*. 1-7. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>
- Gento, S. (1996). El maestro ante la tecnología. *Revista Vela Mayor*, 9, 73-79.
- Goody, J. (1999). *Education and Competences - An Anthropological Perspective*. [on line]. [Fecha de consulta 23 enero 2009]. Disponible en la dirección http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/goody_report.pdf
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Proyecto Tuning en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Grau, J. E. (1995). *Tecnología y Educación*. Buenos Aires: Editorial Fundec.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 222-227). Gottingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson-Prentice Hall.
- Keating, D.P. (2003). Defining and selection of competencies from a human development perspective. En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide*. Irlanda: University College Cork.
- Majó, J y Marqués. P (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Editorial Ciss-Praxis.
- Marquès Graells, P. (2004). Las webs docentes: instrumentos eficaces para la mejora de los sistemas educativos. *Bordón*, 56, 3- 4.
- Maslow, A. (1968). *La Personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Cairós
- Martínez, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En Santos, M. (Ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia* (pp. 39-69). Santiago de Compostela, Ice da Usc.
- Medina Rivilla, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo de Educación. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en la dirección http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1631/2006*, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en documento en dirección electrónica: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1513/2006*, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. [on line]. [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en la dirección electrónica http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1513-2006.html
- Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza editorial.
- Molinuevo, J. L. (2007). Cibercultura: crisis de las utopías digitales. I Conferencia Internacional sobre Ciberciudadanía y derechos digitales. En *Foro de investigación y acción participativa para el desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Madrid, Rivas Vaciamadrid.
- Levy-Leboyer, Claude (1996) *Gestión de Competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Organización de Estados Iberoamericanos (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. [on line]. [Fecha de consulta 28 de

- marzo de 2010]. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*, [on line]. [Fecha de consulta 22 de abril del 2009]. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#top
- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*, [on line]. [Fecha de consulta 28 de marzo de 2010]. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#top
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* (2008/2129(INI)). Comisión de Cultura y Educación Ponente: Christa Prets. [on line]. [Fecha de consulta 22 de marzo del 2009]. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-/EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES>
- Proyecto Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media) (2008). *Digital Media and Learning. Initiative de la Fundación MacArthur*. [on line]. [Fecha de consulta 28 de marzo de 2010]. Disponible en: <http://digitalyouth.h.ischool.berkeley.edu/>
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 21ed.
- Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen : Hogrefe y Huber.
- Ritchie, L. (2001). Key competencies for whom? A labor perspective. En D.S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.236-240). Gottingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- Salganik, L.H. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. En D.S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 17-32). Gottingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- Salganik, L.H, Rychen D.S., Moser, U., y Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Sanz González, M. A. (2001). Socialización estética: Fundamentos de la expresividad creativa. *Revista de comunicación, cultura y tecnología*, 1.
- Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Madrid: CEAC
- Segura Escobar, M; Candiotti López Pujato, C. y Medina Bravo, C. J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. En *XXII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Sigalés, C. y Mominó, J. M. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: Fuoc-Generalitat de Catalunya-Fundación Jaume Bofill.
- Sigalés, C.; Mominó, J. M. y 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 documento en la dirección electrónica: <http://www.campusred.net/telos/articulo/ulocuarderno.asp?idArticulo=4&rev=78>
- Touriñán, J. M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización (pp. 228-230). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- Touriñán, J. M. (2003). El mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, 332, 213-231.
- Touriñán, J. M. (2005 a). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1041-1100.
- Touriñán J. M. (2005 b). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista galega do ensino*, 46, 819-840.
- Touriñán, J. M. (2005 c). 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. (2005 d). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2007a). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21 (45), 42-69. Fecha publicación, Junio de 2008.

- Touriñán, J. M. (2007b). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-312.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2005). El programa e-Europa y la educación electrónica: el desarrollo de la sociedad de la información como objetivo de la Unión Europea. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, Julio-Diciembre, 34-58.
- Touriñán J. M. y Soto J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34
- Vaughan, T. (2002). *Multimedia. Manual de referencia*. Madrid: McGraw-Hill Editores.
- Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial. En AA.VV.: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 207-252). Madrid: Ministerio de Educación-Cide.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencia digital*. Madrid: Alianza
- Woodruffe, Ch. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14 (1), 29-36.
- Wastiau-Schluter, P. (2002). Key Competencies. En A developing concept in general compulsory education. *Eurydice. The information network on education in Europe*. (Fecha de consulta 20 de abril de 2010). http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf
- Weinert, F.E. (1999). *Concepts of competence. Prepared for DeSeCo symposium 1999*. Inpublished, [on line]. [Fecha de consulta 15 de febrero del 2009]: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/weinert_report.pdf
- Weinert, F.E. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. En D.S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.45-65). Gottingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- World Bank (2002). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. [on line]. [Fecha de consulta 12 de febrero del 2009]: http://www1.worldbank.org/education/pdf/lifelong%20Learning_GKE.pdf
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.

ARTÍCULO ORIGINAL

Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla

Amaya Epelde Larrañaga
aepelde@ugr.es
Universidad de Granada

RESUMEN: El piano es un instrumento melódico-armónico con grandes cualidades fónicas y excelentes posibilidades orquestales, y su utilización en la Educación Primaria por parte del Maestro, puede mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Música y desarrollar las cualidades creativas de los alumnos. Sin embargo, la legislación vigente no contempla este tipo de formación en las Facultades de Educación, ante lo cual los Maestros no están preparados para su uso. Con este estudio pretendemos analizar la importancia del piano en la escuela y la necesidad de formación del Maestro de Música en este campo.

PALABRAS CLAVE: Música, Educación Musical, Formación de Profesorado, Piano.

Importance of the keyboard as a resource used by Music teachers: qualitative-quantitative study in the Community of Andalusia and in the autonomous cities of Ceuta and Melilla

ABSTRACT: The piano is a melodic-harmonic instrument with big phonic qualities and excellent orchestral possibilities, and his utilization in the Primary Education from the teacher, can improve the education-learning of the music and develop the creative qualities of the pupils. However, the legislation does not contemplate this type of formation in the Faculties of Education, therefore, the teachers are not prepared for its use. With this study we try to analyze the importance of the piano in the school and the need of formation of the teacher of music in this field.

KEYWORDS: Music, Music Education, Formation of Music Teacher, The Fortepiano.

Fecha de recepción 27/04/2010 · Fecha de aceptación 16/11/2010
Dirección de contacto:
Amaya Epelde Larrañaga
Facultad de Educación y Humanidades
Universidad de Granada. Campus de Melilla
Ctra. De Alfonso XIII, s,n - 52005 Melilla

1. INTRODUCCIÓN

El piano es el medio fónico y expresivo que reúne en sí mismo la mayor variedad de recursos

y posibilidades que ningún otro instrumento musical presenta ni haya presentado nunca. Tal superioridad está demostrada por la cantidad y calidad de literatura que poseemos para él, haciendo ver así la confianza depositada por los compositores sobre este instrumento, desde Clementi hasta nuestros días, siendo el preferido debido a su personalidad fónica. Incluso la música que no está compuesta para piano es adaptada o transcrita para el mismo (arias de ópera, sinfonías orquestales...), a fin de que se

haga popular y la pueda tocar toda persona con las mínimas nociones pianísticas.

Recordando un poco a esos compositores, nos encontramos con Haydn y Mozart, como representantes de la fase intermedia entre el clave y el piano, logrando este último sobre todo, un perfecto equilibrio entre el sentimiento y los medios técnicos. Les siguen Clementi, Beethoven, en cuya música pianística, el piano se transforma en instrumento orquestal. Estos pioneros de la escritura pianística fueron seguidos por otros como Schubert, Schumann, Chopin, Liszt, Brahms, Debussy, Ravel, Scriabin, Falla, que con su música lo consagraron como instrumento completo, orquestal y lleno de posibilidades para expresar todos los sentimientos humanos existentes. En 1837, Liszt publicó un artículo en la *Gazette Musicale* donde decía: “El piano es para mí, lo que la nave es para el marinero y el caballo para el árabe; más aún: mi idioma, mi vida, mi yo” (Casella, 1993: 67).

El piano ha sido considerado como el rey de los instrumentos; su sonido, la posibilidad de tocar por un solo intérprete toda una pieza orquestal, el ser solista absoluto pudiendo interpretar tanto la melodía como el acompañamiento, el poder acompañar solistas..., le convierten en instrumento rico y completo que se ha ganado el aprecio de la sociedad desde que Cristofori construyó el primero en 1702. Era el instrumento preferido de la burguesía y en la mayoría de los hogares románticos había uno.

La sociedad sabe que la influencia del sonido llega a nosotros y nos afecta a los sentidos desde fuera. Sólo el sonido que se emite ya tiene un valor psicológico sobre nosotros. Una de las propiedades más importantes del piano es que evoca una atmósfera realmente mágica, un misterio sonoro e irrealidad armónica. Es un instrumento cálido, intenso, lleno, que influye de manera contundente en las personas. La música que se emite de él puede penetrar no sólo en lo consciente del hombre, sino que se apodera también de lo más profundo del subconsciente. Interpretando al piano se puede producir un fenómeno espiritual en quien lo escuche. El sonido penetra y actúa en todos los nervios, se generan vibraciones en él y se despiertan sentimientos amistosos.

2. CALIDAD EN LA FORMACIÓN

Ante la importancia manifestada por buscar la calidad en todos los ámbitos de la enseñanza, nosotros nos centramos en la Música, y consideramos que el Maestro debería poseer un bagaje cultural mucho más amplio para su docencia en Primaria.

Concha Carbajo Martínez nos muestra en su Tesis Doctoral, que los Maestros de Música acuden a sus clases de Primaria con una gran confianza en la formación que poseen, pero sin embargo demuestran una importante falta de colegialidad (Carbajo Martínez, C., 2010).

Muchos autores han defendido desde hace muchos años, la formación instrumental del Maestro de Música, referida a un instrumento armónico-melódico que les sirva para improvisar y acompañar canciones escolares. Nos referimos al piano o la guitarra.

A este aspecto se ha referido González, quien asegura que la improvisación al piano es un importante colaborador en las clases de Música. Según este estudioso de la materia, no se le debe pedir al Maestro que sea un virtuoso del instrumento, pero sí que posea un dominio suficiente del mismo, como para salvar las dificultades de las composiciones del repertorio escolar. Dice que un elemento importante de la preparación especial de un Maestro de Música lo constituye “el dominio de un instrumento musical, por lo general el piano” (González, 1974:13).

De la misma manera, Jaques-Dalcroze se opone radicalmente a usar siempre grabaciones en el aula; las admite como ejemplos o como soporte de realizaciones coreográficas, pero ante todo, defiende fogosamente la música improvisada del Maestro, siendo su instrumento preferido el piano. Jaques-Dalcroze dijo: “...que los ritmos marcados por el Maestro con las manos o en el suelo con un bastón consiguen ser imitados por los niños con exactitud, fuerza e inteligencia, pero no les incitan a completarlos o a matizarlos de forma personal, mientras que si se tocan al piano infunden alegría y entusiasmo tanto en los pequeños cuerpos como en los jóvenes espíritus y estimulan directamente las facultades de invención” (Bachmann. 1998: 191).

El Maestro debe interpretar al piano el ritmo con precisión, y elegir las sonoridades y los motivos que necesita para aportar las cualidades dinámicas e imaginativas que pretende comunicar a los alumnos. Si se cumplen estas condiciones, estaremos consiguiendo con gran éxito sensibilizar al alumno con la música, hacer que la sienta, que la interiorice y que el aprendizaje sea productivo y fructífero para la formación íntegra de cualquier alumno. En todos los ejercicios que se pueden trabajar con el piano, el profesor debe trabajar su capacidad improvisatoria y agilidad armónica al piano, que le permita acceder a un campo amplio de métodos didácticos para trabajar con sus alumnos en el aula.

3. PERFIL ACTUAL DEL MAESTRO DE MÚSICA DE PRIMARIA

Actualmente, el alumno que viene a la Facultad de Educación para formarse como Maestro de Música acostumbra a poseer conocimientos musicales e instrumentales, pero por lo general en un nivel bastante elemental, y casi nunca se trata de un instrumento melódico-armónico como el piano o la guitarra.

Hasta el curso 2010-2011, año de la implantación de los Títulos de Grado, los Planes de Estudio para la obtención del título de Maestro especialista en Música, no contemplaban el aprendizaje de habilidades pianísticas o guitarrísticas como asignatura troncal u obligatoria. En muy pocas Facultades se han impartido este tipo de materias, y los que han podido cursarlo, ha sido de manera opcional.

La Legislación vigente tampoco considera importante este tipo de materia en la Formación del Maestro de Música. En España, a partir de la entrada de los títulos de Grado, la formación del Maestro es generalista, Maestro de Primaria o de Infantil, y si desean especializarse como Maestros de Música, han de realizar la mención de Música en su cuarto curso de carrera, con un número de asignaturas bastante limitada, por lo que no es posible formarles en la práctica de instrumentos melódico-armónicos.

Ante esta situación, nos encontramos en la Educación Primaria, con Maestros de Música, que son sobre todo Maestros de Primaria, con conocimientos musicales pero sin un bagaje de calidad para formar a los niños en la Música. No poseen la formación necesaria para acompañar

canciones con piano o guitarra e improvisar en clase, y por tanto, resulta muy difícil conseguir que el niño entienda la Música, la sienta, se sensibilice con ella y llegue a amarla, pero sin embargo, sí sería logrado con ejemplos musicales que el profesor de Música podría y debería mostrarles a través de un instrumento melódico-armónico.

¿No disminuirá así la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la Música en Primaria? Diego Pliego de Andrés asegura que la enseñanza es ineficaz y la incultura crece ante la pasividad de ciudadanos y autoridades (Pliego de Andrés, 2002).

Esta preocupación, que me ronda desde hace tiempo, debería ser subsanada por varias vías: se podrían contemplar una serie de requisitos para acceder a la Mención de Música, como el de poseer la Titulación elemental de Conservatorio en instrumentos como piano o guitarra, o bien, aunque más difícil, mediante la aprobación de una Legislación adecuada que permita incluir en los Planes de Estudio de los títulos de Grado o bien en la Mención de Música de 4º curso, una asignatura sobre la práctica de instrumentos melódico-armónicos.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Diseño de la investigación

Uno de los objetivos principales de los Sistemas Educativos es la formación íntegra de la persona, atendiendo sobre todo la calidad de lo que aprende y enseña. La formación íntegra del Maestro de Música trae como consecuencia la educación humana integral de sus futuros alumnos, el desarrollo adecuado de su personalidad y el incremento de sus capacidades creativas, mejorando así la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la Música en Primaria.

Un sistema educativo de calidad ha de ofertar una sólida formación académica y profesional al profesorado y una elevada capacidad de reflexión, de tal manera que sepa adaptar su actuación docente diaria a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico.

Nuestra investigación se ha centrado en analizar la importancia de la utilización por parte del Maestro, de un instrumento melódico-

armónico como el piano en los Centros de Educación Primaria con el fin de improvisar y crear acompañamientos para piezas infantiles.

Para ello, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

- **A.** Reconocer el piano como instrumento melódico-armónico necesario para la docencia del Maestro de Música en Primaria.
- **B.** Demostrar la necesidad de una asignatura obligatoria de Piano básico en las Facultades de Educación para la formación íntegra del Maestro de Música.
- **C.** Valorar la importancia de la existencia de un piano o teclado en todos los Centros de Educación Primaria, como recurso para el Maestro.

Las hipótesis serán las siguientes:

1. La existencia de una asignatura de Piano Básico en la Mención de Música de los Títulos de Grado, es necesaria en vistas, sobre todo, a la improvisación y acompañamiento de canciones.
2. La creatividad musical aplicada en la escuela por el Maestro a través del piano, facilita la enseñanza-aprendizaje de la Música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.
3. La existencia de un piano o teclado en los centros escolares es conveniente y necesaria como recurso docente para el Maestro de Música.

Tal como nos indican Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 83-84), “el pluralismo metodológico es de importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación... Como la investigación aborda diferentes tipos de respuestas, sus procedimientos exigen diferentes metodologías... El propósito último de ésta (la investigación) es llegar a un conocimiento útil para la acción”.

Por lo tanto, el procedimiento utilizado para nuestra investigación es de carácter tanto empírico-analítico o cuantitativo, como interpretativo-humanista o cualitativo.

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de información consisten en tres diferentes cuestionarios y entrevistas, elaborados para cada uno de los colectivos de la población. Previamente, los tres cuestionarios han sido validados por un grupo de expertos de varias ciudades de la Comunidad Andaluza y Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, siguiendo el sistema de jueces. Para el análisis de fiabilidad se ha utilizado el modelo Alfa de Cronbach. En todos los casos el valor obtenido de alfa es mayor al 0.83, por lo que podemos concluir que nuestros instrumentos son fiables para la realización de nuestro estudio.

Con las respuestas, tras su registro y codificación en soporte informático, se ha realizado un análisis estadístico de los datos, recogidos mediante el paquete estadístico SPSS 12.0.1. Para las entrevistas se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five.

Con el análisis cuantitativo se pretende conocer y explicar la realidad de forma numérica, llegando a generalizaciones y explicaciones ajenas a nuestra persona, mientras que con el análisis cualitativo tratamos de comprender e interpretar los significados de los fenómenos que estudiamos.

La población a la que se dirige la presente investigación la constituyen: el alumnado de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical, (en nuestra Facultad, el Grado ha sido implantado durante este curso académico y obviamente, todavía no hay alumnos en la Mención de Música, que se imparte en el 4º curso de Grado), el profesorado universitario que imparte docencia en dicha Titulación y los Maestros de Música que imparten docencia en Educación Primaria. De todos ellos, nos hemos centrado en aquellos que estudian o ejercen su profesión en la Comunidad Andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La población total invitada entre alumnos, profesores y Maestros asciende a 1.572 sujetos, y los portadores totales de datos procedentes de cuestionario han sido 479.

La distribución por sectores es la siguiente:

| POBLACIÓN Y MUESTRA TOTAL | | | |
|----------------------------------|----------------|-------------------|-----------------|
| | Alumnos | Profesores | Maestros |
| Invitados | 689 | 75 | 808 |
| Portadores | 347 | 48 | 84 |

Cuadro 1: Población y Muestra total en los cuestionarios

En cuanto a las entrevistas, el total de ellas realizadas, entre alumnos, profesores y Maestros, es de 81.

| | Alumnos | Profesores | Maestros |
|-------------------------------|----------------|-------------------|-----------------|
| Nº de entrevistas = 81 | 44 | 12 | 25 |

Cuadro 2: Totalidad de Entrevistas

Se ha realizado una triangulación de datos proporcionados por las tres fuentes de colectivos y de instrumentos de recogida de información (Figura 1).

Los análisis realizados se reflejan en las figuras 2, 3 y 4.

4.2. Análisis e interpretación de los datos: cuestionarios - análisis descriptivo

Debido a la amplitud del análisis presentaremos aquellos datos que consideramos más representativos para nuestra investigación.

Según opinión del **alumnado**, un Maestro de Música necesita dominar y tocar con fluidez tanto los instrumentos corporales (99,4%), como el instrumental Orff (96,1%), la flauta dulce (98,5%), el piano (92,5%) y la guitarra (80,8%).

Existe también una gran mayoría que opina sobre la necesidad de una asignatura de piano básico para realizar dictados melódicos, aprender a acompañar canciones, hacer armonizaciones e instrumentaciones y practicar el Lenguaje

Musical. La función que creen más propia de la asignatura es la de aprender a acompañar canciones (94,3%), aunque las demás también son muy aceptadas.

De la misma manera, la mayoría de los alumnos están de acuerdo en las grandes posibilidades y cualidades del piano: instrumento polifónico, posibilidades orquestales, solista y a la vez acompañante, cualidades dinámicas. Crean sobre todo que es un instrumento solista y acompañante (99,1%) y un instrumento polifónico (97,3%), siendo estos dos rasgos los únicos que superan el 90% en el grado de aceptación.

Cuando preguntamos sobre la formación pianística o guitarrística, obtenemos respuestas afirmativas de un 64,6% de la población. Ante esto, afirmamos que sí se practica un poco el piano y la guitarra, pero nos sorprendemos cuando observamos que sólo un 44,9% reciben formación básica de armonía.

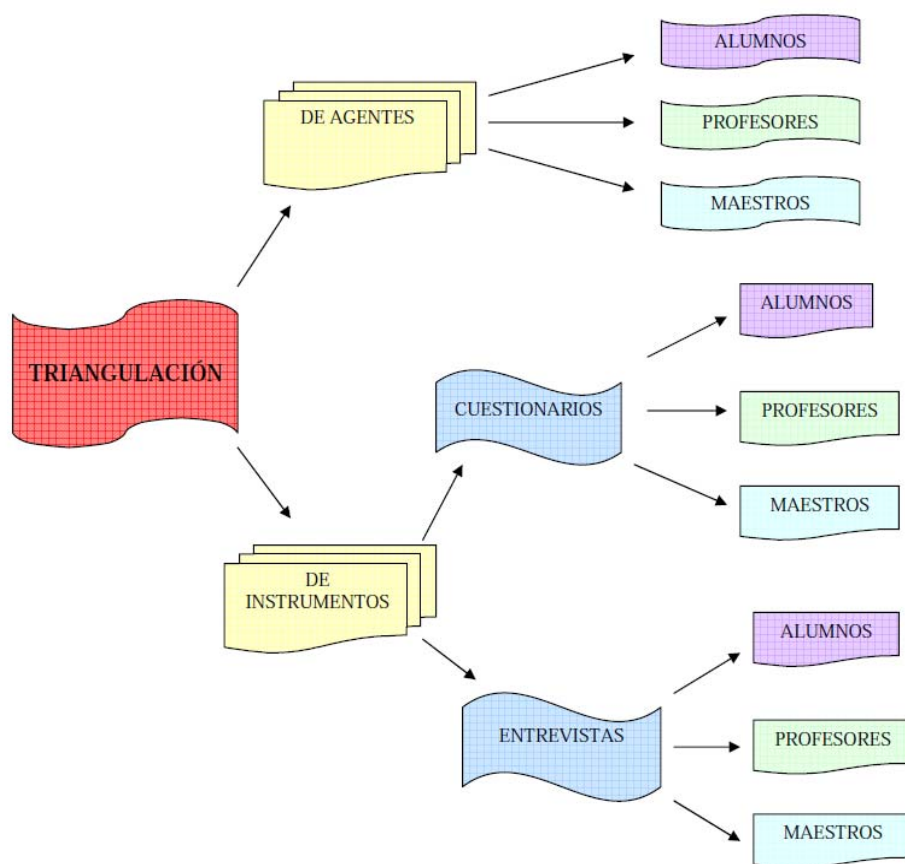


Figura 1. Triangulación

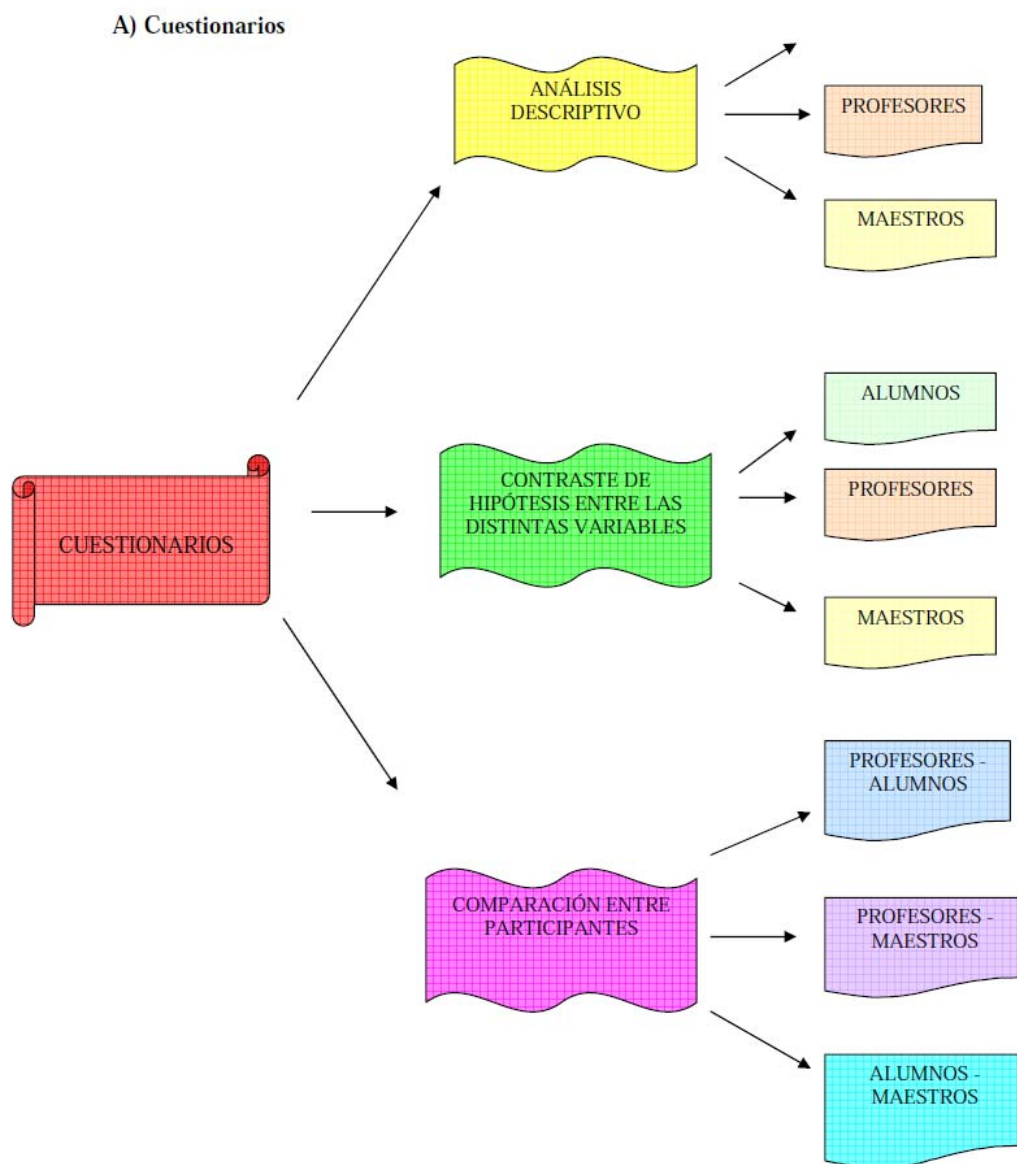


Figura 2. Análisis de cuestionarios

B) Entrevistas

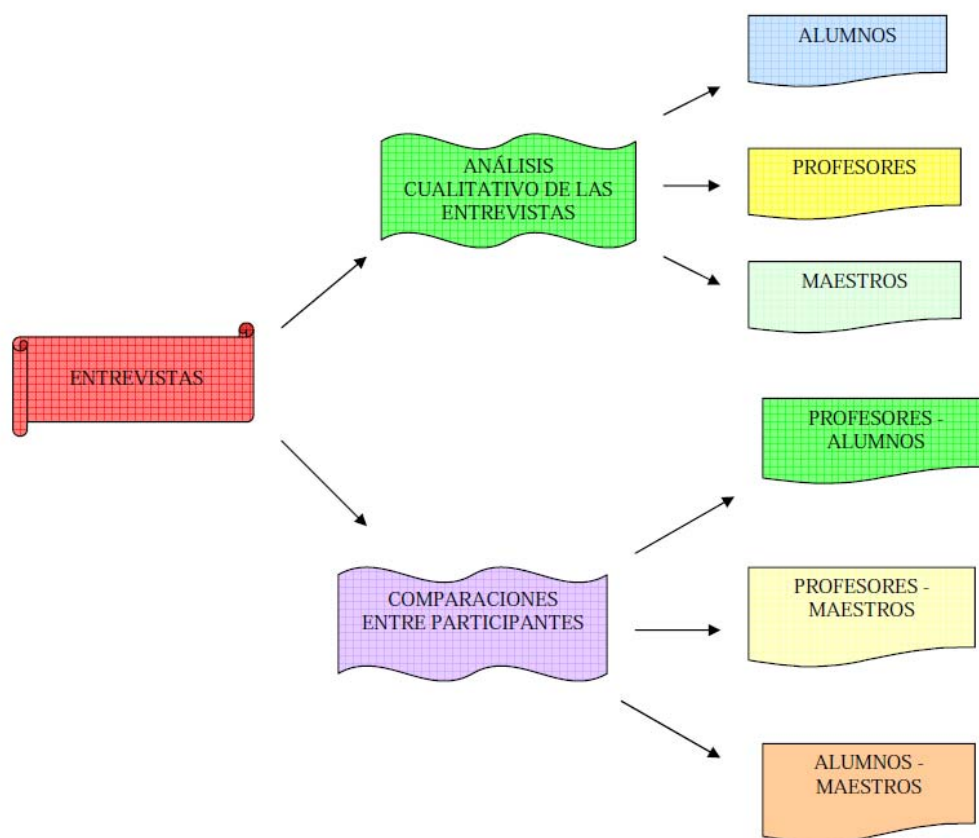


Figura 3. Análisis de entrevistas

C) Comparación entre cuestionarios y entrevistas

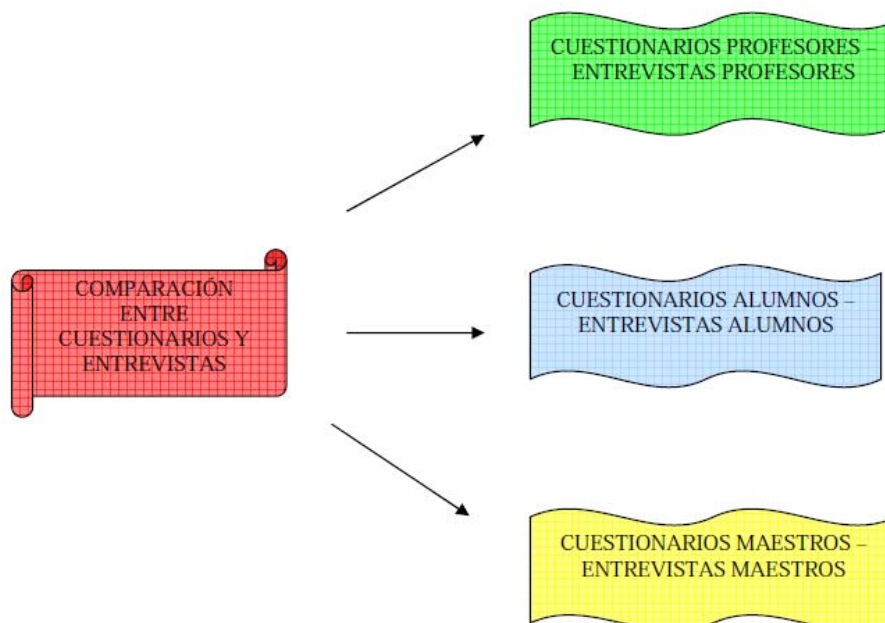


Figura 4. Comparación entre cuestionarios y entrevistas

Un 90,3% de la población coincide en la necesidad de la existencia de una asignatura relacionada con la práctica de instrumentos, frente a un 9,7% cuya respuesta es negativa. El alumnado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro Maestro debe dominar: Lectura a primera vista, Improvisación musical, Acompañamiento y armonización de canciones y danzas, las Nuevas Tecnologías. Pero de todas ellas, la única materia que sobrepasa el 90% de aceptación en cuanto a su importancia es el Acompañamiento y Armonización de canciones y/o danzas (93,7%).

Un 88,8% de la población coincide en la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico.

Según los alumnos, el acompañamiento pianístico de canciones en Educación Primaria, favorece el desarrollo auditivo infantil (97,4%), facilita la actividad musical escolar del Maestro (95%) y el aprendizaje del Lenguaje Musical (92,6%).

Igualmente nos encontramos con puntuaciones parecidas cuando les preguntamos sobre las utilidades del piano en Educación Primaria; la gran mayoría muestra su conformidad ante las opciones propuestas: acompañamiento de canciones (96,5%), reconocimiento de sonidos musicales (96,4%), desarrollo de la discriminación auditiva (93,8%) y facilidad de sincronización del tiempo musical (86,3%).

Tal y como viene sucediendo en las cuestiones planteadas anteriormente, obtenemos un resultado similar en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano; la mayoría muestra su acuerdo con las opciones expuestas: el acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en el desarrollo de la musicalidad (94,6%), en la percepción y expresión de ideas musicales (89,3%), en la capacidad de improvisación (82,4%) y en la coordinación motora (79,7%)

Un 96,7% de la población ha expresado afirmativamente la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

La mayoría del **profesorado**, al igual que el alumnado, piensa que el piano o teclado es necesario para realizar gran variedad de actividades indicadas en el cuestionario, como las de acompañar canciones y hacer armonizaciones e instrumentaciones (ambas con 97,3% de aceptación), practicar el Lenguaje Musical (94,3%) y realizar dictados melódicos (88,2%).

Están en conformidad con que el futuro Maestro de Música, sepa manejar todos los instrumentos nombrados en el cuestionario: Instrumentos corporales (100%), Instrumental Orff (97,9%), Flauta Dulce (97,8%), Piano (91,1), Guitarra (90,7%); además, hay un 85% de la población que admite la necesidad de asignaturas en la Facultad relacionadas con la práctica de instrumentos.

Un 47,6% del profesorado afirma que existe dentro del Plan de Estudios a extinguir, una asignatura específica de Armonía en su Facultad, mientras que un 52,4% niega su presencia. Entendemos que hay pocas facultades en las que se ha venido impartiendo dicha materia.

El profesorado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro Maestro debe dominar: Lectura a primera vista (92,5%), Improvisación musical (97,7%), Acompañamiento y armonización de canciones y danzas (95,6%), las Nuevas Tecnologías (100%).

Un 83% de la población coincide en la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico.

En cuanto a las ventajas de la aplicación del piano o teclado en la Educación Primaria, obtenemos una respuesta afirmativa superior al 90% en las tres opciones propuestas: Facilita la actividad docente del Maestro (93,3%), Favorece el desarrollo auditivo infantil (91,3%), Facilita el aprendizaje del Lenguaje Musical (91,1%).

Obtenemos la misma respuesta sobre las utilidades del piano en Educación Primaria, ya que más de un 90% de la población ha respondido afirmativamente a todas las opciones propuestas: sirve para acompañar canciones (97,8%), para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (97,8%), para desarrollar la discriminación auditiva (95,6%) y para favorecer la sincronización del tempo musical (97,7%).

Idéntica respuesta obtenemos en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano: más del 90% del profesorado muestra su acuerdo con tres de las cuatro opciones propuestas en el cuestionario.

Un 97,9% del profesorado ha respondido afirmativamente a la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

Según los **Maestros de Música de Educación Primaria**, los instrumentos que menos manejan los Maestros son el piano (lo tocan sólo un 66,2% de los encuestados), y la guitarra (un 56,7%). Vemos en los cuestionarios que la mayoría domina el Instrumental Orff (98,8% de la población), los instrumentos corporales (96,3%) y la flauta dulce (98,8%).

Los instrumentos que consideran más necesarios en el aula son el Instrumental Orff y los instrumentos corporales (con un 27,4% de los encuestados) y la flauta dulce (con un 26,2%). También hay una proporción importante de la población (14,3%) que considera importante el piano para su labor docente.

En la tabla siguiente presentamos el número de Maestros que utilizan el piano y la guitarra en su docencia y el grado en que lo usan. Vemos que tanto el piano como la guitarra lo utilizan entre “nada” y “algo”. Es muy pequeña la proporción de los Maestros que lo usan “bastante” o “mucho”. De todos modos y según los datos, vemos que utilizan algo más el piano o teclado, que la guitarra:

| Utilización de instrumentos por parte de los Maestros | % | | | |
|---|------|------|----------|-------|
| | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| PIANO | 47,6 | 35,7 | 10,7 | 6,0 |
| GUIARRA | 56,6 | 22,9 | 15,7 | 4,8 |

Cuadro 3: Utilización por parte de los Maestros del piano y la guitarra para su práctica docente

Más del 90% de los Maestros utilizan instrumentos para la realización de dictados tanto melódicos como rítmicos.

Los instrumentos que más utilizan para los dictados rítmicos son el Instrumental Orff y los Instrumentos Corporales, con un 31% de los Maestros, mientras que para los melódicos, son la voz y la flauta los instrumentos predominantes, con alrededor del 30% de los cuestionados.

La opinión de los Maestros en lo relativo a las ventajas que supone el acompañamiento de canciones con un teclado es también muy positiva, ya que más del 90% de los encuestados nos responden afirmativamente a cada una de las opciones que proponemos en el cuestionario.

Ocurre lo mismo con las utilidades del piano en Educación Primaria, la gran mayoría muestra su conformidad ante las opciones: Acompañar canciones y Reconocer sonidos musicales (100%), Desarrollar la discriminación auditiva (98,8%), Favorecer la sincronización del tempo musical (92%).

Idéntica respuesta obtenemos de la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano. Más del 95% de los Maestros piensan que el acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales y en el desarrollo de la musicalidad. Supera el 80% el número de Maestros que creen que influye también en la coordinación motora y en la capacidad de improvisación.

Un 96,4% de la población ha expresado su conformidad ante la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

La opinión de los Maestros sobre la necesidad de saber tocar ciertos instrumentos es positiva para la gran mayoría, reflejando en los cuestionarios su conformidad ante las opciones que presentamos. Superan el 95%, el número de Maestros que apuntan que el Instrumental Orff, los Instrumentos Corporales y la Flauta Dulce son necesarios. También el Piano y la Guitarra son apoyados por un número considerable de Maestros (88,3% y 72,6%, respectivamente).

Un 80,7% de los Maestros aseguran poseer conocimientos sobre Armonía Básica. La mayoría considera necesaria la práctica pianística del Maestro para que en su actividad docente pueda realizar diversas actividades: de entre todas las opciones propuestas, superan el 90% las de acompañar canciones y realizar armonizaciones e instrumentaciones. La realización de dictados melódicos y la práctica del Lenguaje Musical ascienden a más del 80%.

Del mismo modo, los Maestros consideran importante la presencia en las Facultades de asignaturas que contemplen materias como la lectura a primera vista, la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y las Nuevas Tecnologías. Es respondido por más del 85% de la población para la materia de Lectura a Primera Vista; para las demás se supera el 90% de aceptación.

Un 91,5% de la población responde afirmativamente sobre la importancia de la existencia de una asignatura de “Piano Básico” en las Facultades de Educación.

4.3. Análisis e Interpretación de los datos de cuestionarios: contraste entre variables

Se han realizado estudios comparativos de todas las variables independientes con todas las

variables dependientes de los tres tipos de cuestionarios, habiéndose encontrado algunas diferencias significativas, según los valores de la correlación Phi de Cramer, entre los que se encuentra la variable independiente “Maneja el piano” comparada con variables dependientes como “Conocimientos de Armonía Básica”.

4.4. Análisis e Interpretación de los datos de cuestionarios: Comparación entre participantes

4.4.1. Profesores – alumnos

Encontramos coincidencias en todas las preguntas. Vemos que la mayoría del profesorado y alumnado responde que el piano se utiliza poco en la labor docente de los profesores universitarios. Coinciden en que se hace uso de la pequeña percusión para los dictados rítmicos y del piano para los melódicos. En las demás respuestas, vemos el alto grado de coincidencia en ambos sectores de la población.

4.4.2. Profesores - Maestros

En este binomio observamos que los profesores universitarios utilizan el piano en su labor docente mientras que los Maestros no lo hacen; la mayoría de los profesores responde que lo tocan “algo”, mientras que los Maestros responden que “nada”. Con la guitarra, en cambio coinciden en su respuesta, vemos que ninguno de los sectores hace uso de ella. Utilizan distintos instrumentos para sus respectivos dictados rítmicos y melódicos. Para los melódicos, los profesores hacen uso del piano mientras que los Maestros, de la voz. Para los rítmicos, los profesores se limitan a la pequeña percusión, mientras que los Maestros se apoyan también en la voz y los instrumentos corporales. Consideramos que los Maestros no utilizan el piano porque no están formados para ello, al no existir una asignatura al respecto en la Facultad.

Encontramos también una diferencia importante en lo que respecta a los conocimientos sobre la armonía musical; vemos que menos de la mitad de los profesores afirman que existe la asignatura específica de armonía en las Facultades, mientras que más del 80% de los Maestros afirman poseer conocimientos sobre esta materia. Entendemos que debido a su necesidad e importancia, los docentes de Primaria

se han culturizado particularmente en este conocimiento.

En los demás aspectos formulados no encontramos diferencias; por el contrario, podemos afirmar que hay un alto grado de coincidencia y conformidad en los aspectos tratados en las cuestiones planteadas.

4.4.3. Alumnos - Maestros

En esta combinación entre alumnos universitarios y Maestros de escuela, observamos una gran conformidad, tanto en cuanto al alto grado de afirmaciones positivas en cada uno de los colectivos, como en la cantidad de preguntas similares con respuesta parecida. La única diferencia la encontramos en el aspecto de los conocimientos sobre Armonía Básica: mientras que menos de la mitad de los alumnos cuestionados, afirman recibir la asignatura de Armonía en sus Facultades, más del 80% de los Maestros aseguran poseer conocimientos en esta materia. Obtenemos la conclusión anteriormente apuntada sobre la adquisición particular de este conocimiento por parte de los Maestros al entender su importancia y necesidad en la docencia.

4.5. Análisis e interpretación de los datos: entrevistas - análisis cualitativo

Al igual que con los cuestionarios, presentaremos los datos más importantes recogidos en las entrevistas.

Según los **alumnos**, los instrumentos que utilizan los profesores en clase son, sobre todo, el Instrumental Orff, los instrumentos corporales, y el piano. En cuanto a los instrumentos que los alumnos practican, vemos que todos ellos tocan el Instrumental Orff y la mayoría domina los Instrumentos corporales y la flauta. El piano es practicado por algo más de la mitad de los alumnos entrevistados.

Recibimos una respuesta afirmativa unánime, haciendo referencia a la necesidad de preparación completa para la docencia, a la consideración de que la improvisación y el acompañamiento de canciones son un apoyo importante para la Educación Primaria, además de que conllevan el desarrollo de la personalidad y el carácter. Consideran también, que los

instrumentos son importantes para desarrollar la afinación y para motivar y aumentar la autoestima de los niños. Aseguran que, gracias al acompañamiento de canciones, se desarrolla la facilidad de interpretación y los niños adquieren un conocimiento amplio del piano por la práctica diaria del Maestro. Creen que se produce seguridad psicológica en el niño al sentirse arropado y acompañado por un instrumento a la hora de cantar o interpretar una canción, facilitándole el aprendizaje, fomentando la creatividad y formándole rítmicamente. Aseguran que de esta manera los alumnos aprenden a escuchar y descubren nuevas posibilidades musicales.

Existe conformidad unánime en cuanto a la importancia de la existencia de una asignatura de piano básico en la formación del Maestro. Hacen referencia a la importancia de aprender a acompañar e improvisar y apuntan la necesidad de preparación completa para la docencia. Consideran que el teclado facilita el desarrollo de actividades escolares, y por ello es una importante herramienta de trabajo, además de dar la posibilidad de crecer personal y profesionalmente, obteniéndose como consecuencia la necesaria seguridad psicológica que produce una buena formación. Recogemos un Si unánime ante la necesidad de la existencia de un piano o teclado en las escuelas

Según los **profesores**, los instrumentos que practican coinciden con los que utilizan en clase. Hemos visto que el 100% del profesorado entrevistado utiliza el piano en sus clases para el acompañamiento de piezas, realización de dictados melódicos, ejercicios de armonía, interpretar piezas en directo, trabajar el análisis musical y desarrollar la creatividad del alumnado.

El profesorado opina que el Maestro de Música debe saber tocar el Instrumental Orff, los instrumentos corporales, la flauta, el piano y la guitarra. Consideran que es necesaria una preparación completa para la docencia, que la improvisación y acompañamiento son un apoyo importante en Educación Primaria. Aseguran que la práctica de estas habilidades, motiva tanto al Maestro como al niño, facilita el aprendizaje, fomenta la creatividad y se descubren nuevas posibilidades musicales. Les parece importante que en la Facultad exista una asignatura de piano básico y muchos de ellos sugieren que también se podría proponer una asignatura de otro

instrumento, por ejemplo la guitarra. Consideran que serviría para aprender a acompañar e improvisar ya que es necesaria una preparación completa del Maestro de Música. Creen que el piano es una importante herramienta de trabajo, que permite crecer personal y profesionalmente. Dan un Si unánime a la necesidad de la existencia de un piano o teclado en las escuelas.

Los **Maestros** opinan que el Maestro de Música debe saber tocar con fluidez el Instrumental Orff, los instrumentos corporales, la flauta, el piano y la guitarra. Consideran que la improvisación y acompañamiento de canciones son un importante apoyo para la docencia en Educación Primaria. Creen que ayuda a la afinación, motiva a los niños y además adquieren conocimiento del instrumento por la práctica diaria del Maestro. Dicen que a la hora de cantar, produce una seguridad psicológica importante, facilita el aprendizaje, forma rítmicamente, el niño aprende a escuchar y descubre nuevas posibilidades musicales. Piensan que es importante la existencia de una asignatura de piano básico en la Facultad. Hacen referencia a la importancia de aprender a acompañar e improvisar, consideran que el piano facilita el desarrollo de actividades escolares y que por tanto es un recurso importante para el trabajo. Creen además que es un instrumento que da la posibilidad de crecer personal y profesionalmente. También recogemos un Si unánime, ante la necesidad de un piano o teclado en los Centros de Educación Primaria.

4.6. Análisis e Interpretación de los datos de entrevistas: Comparación entre participantes

4.6.1. Profesores – Alumnos

En este binomio, hay grandes coincidencias en todas las preguntas formuladas. Según opinión de ambos sectores, los instrumentos que debe saber tocar un Maestro de música de Primaria son la flauta dulce, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el piano, sobre todo. En ambos colectivos encontramos la respuesta afirmativa unánime sobre la importancia de que el Maestro sepa improvisar, acompañar y armonizar canciones y piezas musicales infantiles. Del mismo modo, coinciden en la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico. Se justifican diciendo que sería importante para acompañar canciones, un buen

recurso para la docencia y para estar formado íntegramente. En la pregunta sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia, recogemos respuesta afirmativa unánime del 100% en el sector profesorado y casi unánime en el sector alumnado. Y por último, encontramos respuesta unánime en ambas comunidades sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

4.6.2. Profesores – Maestros

En este binomio, encontramos una diferencia significativa, referente a la utilización de instrumentos en el aula. Vemos que los profesores universitarios utilizan el piano sobre todo, mientras que los Maestros apenas hacen uso del mismo. Según opinión del sector profesorado, los instrumentos que debe saber utilizar un Maestro son la Flauta, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el Piano. Sin embargo, los Maestros hablan más bien de Instrumental Orff, Instrumental Corporal y Flauta; el piano y la guitarra son nombrados para tal fin, sólo por la mitad de los entrevistados. Hay conformidad en la pregunta sobre la importancia de que un Maestro sepa improvisar, acompañar canciones y armonizarlas; el 100% en ambos sectores nos responde afirmativamente. De la misma manera, obtenemos unanimidad afirmativa sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Facultad, para aprender a acompañar canciones y sobre todo como un buen recurso para la docencia. Y por último, hay coincidencias afirmativas unánimes en las dos últimas preguntas formuladas sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia, y la conveniencia de la existencia de un piano o teclado en los centros escolares.

4.6.3. Alumnos-Maestros

Hay escasas diferencias. Según los alumnos, los Maestros deben saber utilizar la flauta, Orff, Corporal y piano; mientras que en el sector de los Maestros, el piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados. Encontramos unanimidad afirmativa sobre la importancia de la improvisación y acompañamiento de canciones. Unanimidad también en la pregunta sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico, para aprender a acompañar canciones y como un buen recurso para la docencia. Respuesta afirmativa casi unánime en

el sector alumnado y unánime en el de Maestros, sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia, y unanimidad afirmativa en ambos sectores sobre la conveniencia de la existencia de un teclado o piano en los centros escolares.

4.7. Análisis e Interpretación de los datos: Comparación entre cuestionarios y entrevistas

Aunque el análisis se ha realizado comparando cuestionarios y entrevistas de cada sector de población, los presentaremos de manera general, ya que nos hemos encontrado con que la información obtenida en las entrevistas complementa lo ya observado en los cuestionarios en aspectos como instrumentos que practican tanto los alumnos como los profesores, instrumentos que debe saber tocar un Maestro de Música, importancia de la improvisación y acompañamiento, importancia y necesidad de la asignatura de piano básico y la conveniencia de la existencia de un teclado o piano en los Centros de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Ante los resultados abrumadores presentados en el apartado anterior, en el que todos los colectivos participantes en la Educación Musical defienden de manera casi unánime la importancia de un instrumento melódico-armónico como el piano en el bagaje cultural de un Maestro para su uso en actividades en Primaria, llegamos a una disyuntiva preocupante: la Legislación no contempla la práctica de un instrumento melódico-armónico dentro de la formación del Maestro de Música, y de acuerdo a los Planes de Estudio existentes en las Facultades es imposible formarlos en este campo.

En esta investigación han sido cuestionados todos los colectivos que participan en la Educación Musical de los niños de Primaria, futuro de nuestra sociedad: por un lado, los profesores de Universidad que forman a los Maestros de Música, después los alumnos de Magisterio, futuros Maestros de Música, y en tercer lugar, los Maestros de Música en activo. Todos ellos coinciden en que la práctica en el piano y también en la guitarra, supondría un recurso importante para el Maestro de Música en sus clases; la práctica pianística del Maestro en clase permitiría incrementar de manera

considerable la creatividad del niño, su entendimiento de la Música y su sensibilidad y amor por ella.

Pero ¿cómo podemos conseguir que el Maestro consiga esta formación si en las Facultades no es posible formar al Maestro en este campo? Pensamos que dada la importancia del uso de un instrumento melódico-armónico por parte del Maestro de Música de Primaria, se debería pedir como requisito para acceder a la mención de Música dentro de la Facultad, poseer por lo menos un título elemental de piano o guitarra, para que con esta base se trabajen durante su formación todas las disciplinas contempladas en los Planes de Estudio. Esto supondría un importante incremento de nivel y calidad en la Formación del Maestro de Música. Y como consecuencia, el Maestro de Música acudiría a sus clases de Primaria con un alto nivel de calidad docente, lo que obviamente repercutiría de manera muy positiva en la enseñanza-aprendizaje de la Música de los niños de Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Carbajo Martínez, C. (2010). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.

Casella, A. (1993). *El piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana, S.A.E.C.

Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Granada (2004). *La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está en marcha*. Granada: Universidad de Granada.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza*. Bolonia.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2001). *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior*. Salamanca.

González, M. E. (1974). *Didáctica de la Música*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.

Pliogo de Andrés, D. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7.

ARTÍCULO ORIGINAL

Da educação da decepção à educação do optimismo. Recuperar o verdadeiro sentido da educação

Fátima Maria Bezerra Barbosa
fbarbosa@iep.uminho.pt
Centro de Investigação em Educação
Universidade do Minho – Portugal

RESUMO: Neste artigo propomo-nos reflectir sobre o que é, ou deverá ser a Educação. Vamos servir-nos das potencialidades da Estética e da Arte, aflorando as suas relações com a Ética e a Teoria Crítica, nomeadamente através das obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire e Habermas. Na sociedade actual o Desejo e Decepção caminham em unísono, quanto mais nos tornamos senhores do nosso destino mais angustiante se nos apresenta a realidade. O ideal de felicidade proposto pela modernidade não se efectuou. O conhecimento acumulado originou um indivíduo mais reflexivo e exigente, mas também mais propenso a sofrer decepções. É urgente repensar o projecto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e aspirações, integrando elementos cognitivos racionais, mas também elementos das áreas da afectividade, da emotividade, dos sonhos e dos desejos. A estética e a arte podem constituir vias alternativas para a construção de uma sociedade diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Estética, Emancipação.

De la educación de la decepción a la educación del optimismo. Recuperar el verdadero sentido de la educación

RESUMEN: En este artículo nos proponemos reflexionar sobre lo que es, o debería ser la Educación. Vamos a servirnos de las potencialidades de las Estética y del Arte, aflorando sus relaciones con la Ética y la Teoría Crítica, particularmente a través de las obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire y Habermas. En la sociedad actual el Deseo y la Decepción caminan al unísono, cuanto más nos volvemos señores de nuestro destino, más angustiada se nos presenta la realidad. El ideal de felicidad propuesto por la modernidad no se efectuó. El conocimiento acumulado originó un individuo más reflexivo y exigente, pero también más propenso a sufrir decepciones. Es urgente repensar el proyecto educativo de cada uno, respondiendo a sus ansias y aspiraciones, integrando elementos cognitivos racionales, pero también elementos de las áreas de la afectividad, de la emotividad, de los sueños y de los deseos. La Estética y el Arte pueden constituir vías alternativas para la construcción de una sociedad diferente.

PALABRAS CLAVE: Educación, Estética, Emancipación.

The education of deception to education of optimism. Collect the true meaning of education

ABSTRACT. In this article we will reflect on what is or should be the education. Let us take the potential of Aesthetics and Art, emerging relations with the Ethics and Critical Theory, especially through the works of Walter Benjamin, Marcuse, Freire and Habermas. In today's society Desire and Deception walk altogether, the more we become masters of our fate the more distressing is the reality. The ideal of happiness proposed by modernity was not achieved. The acquired knowledge led to a more demanding and reflective person, but also more prone to suffer disappointment. It is urgent to rethink the educational project of each one, responding to their concerns and aspirations, by integrating rational cognitive elements but also elements of the areas of affectivity, of emotions, dreams and desires. The Aesthetics and Art can provide alternative ways to build in a different society.

KEY WORDS. Educations, Aesthetics, Emancipation.

Fecha de recepción 30/09/2010 · Fecha de aceptación 29/10/2010

Dirección de contacto:

Fátima Maria Becerra Barbosa

Centro de Investigação em Educação (CIED)

Campus de Gualtar

4710-057 Braga - Portugal

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade actual o Desejo e Decepção caminham em unísono. Quanto mais nos tornamos senhores dos nossos destinos mais angustiante se nos apresenta a realidade. A civilização prometeu-nos a Felicidade! No entanto, este ideal proposto pela modernidade não se efectuou, “os valores hedonistas, a super-oferta, os ideais psicológicos, os rios de informação, tudo isto deu lugar a um indivíduo mais reflexivo, mais exigente, mas também mais propenso a sofrer decepções” (Lipovetsky, 2008:21), que atingem simultaneamente a esfera pública, a vida na polis, e a esfera privada, o dia a dia dos indivíduos. Quanto mais conscientes somos da realidade mais angustiante ela se nos apresenta.

A religião sempre assumiu uma função protectora e um refúgio para o homem e não é por acaso que, actualmente, assistimos à proliferação de diferentes igrejas e seitas, ao exacerbar de bruxarias, de gabinetes de astrologia que, de diferentes formas, procuram responder às inquietações dos indivíduos. No entanto, pensamos também que esta função de auxílio que tentam prestar vem sendo substituída paulatinamente pela publicidade e pelo consumo que assume, de uma outra forma, a capacidade de distrair o homem do que é fundamental.

Como refere Lipovetsky, “a ciência e a técnica alimentavam a esperança de um progresso irreversível e contínuo: hoje despertam a dúvida e a inquietação com a destruição dos equilíbrios ecológicos e com as ameaças das indústrias transgênicas. A queda do muro de Berlim e a liberalização planetária deviam trazer crescimento, estabilidade, redução da pobreza. O resultado foi, sobretudo em África, na América Latina e outros lugares, o aumento da miséria e o estalar de crises económicas e financeiras” (Lipovetsky, 2008: 27-28).

Na velha Europa o desemprego, a instabilidade e o terrorismo, lançam o medo e a inquietação, face a um futuro que se vislumbra cada vez mais incerto. A mundialização e a globalização acarretam a incerteza, a insegurança e o mal estar. O Estado providência não consegue mais responder às suas promessas de protecção social e qualidade de vida para todos. A sociedade do bem estar convive com o mal estar subjectivo.

Neste contexto, a educação e a formação são vistas como preciosas aliadas da mudança desejada e desejável. No entanto, e contrariamente a esta perspectiva, assistimos a uma educação que se preocupa essencialmente com a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho ou seja, a tradicional função socializadora da educação continua a ser vista como rainha.

A função da educação como promotora da evolução da realidade individual e social, inscreve-se num processo permanente e ao longo da vida. Por isso, e cada vez mais, o ser humano não pode acomodar-se passivamente à realidade tal como ela lhe é apresentada.

O Homem tem a possibilidade e o dever de contribuir para uma evolução que se lhe apresente com sentido e, através da participação de todos, procurar criar uma sociedade mais igualitária e mais justa, isto é, um mundo melhor.

É necessário e urgente que se perspectivem percursos alternativos de desenvolvimento da realidade e se incentivem diferentes visões da mesma, equacionando, de forma igualitária e com a mesma possibilidade de contribuir para um mundo melhor, visões utilitaristas, estéticas, tecnológicas, etc. Só assim se poderá iniciar uma transformação global que se desenvolve do indivíduo à sociedade como um todo. São necessárias mudanças profundas na forma de pensar a educação, na finalidade, nos objectivos e nos métodos, bem como nas atitudes de todos os intervenientes, nas famílias, nos formadores e nos formandos, nos tempos e nos espaços onde decorrem os actos educativos. O actual sistema educativo não tem contribuído para esse desenvolvimento.

Como dissemos, é urgente repensar o projecto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e aspirações, integrando não só elementos cognitivos racionais, mas também elementos de áreas mais próximas das dimensões espirituais, de entre os quais destacamos a afectividade, a emotividade, os sonhos e os desejos.

A Estética e a Arte podem constituir vias para a construção de caminhos alternativos para uma sociedade nova, onde o Homem se possa realizar plenamente. A estética e os valores estéticos não estão isolados mas reflectem as cosmovisões que imperam na realidade social. Como refere Mário Perniola, “no nosso século a estética pretendeu ser muito mais que a teoria filosófica do belo e do bom gosto” (Perniola, 1997). Ao analisarmos as nossas sociedades constatamos que o simulacro, a utopia e o virtual, foram invadindo todas as esferas da nossa vida.

Seguramente há conhecimentos que vão sendo substituídos por outros, mais adaptados às necessidades dos novos contextos sociais e aos interesses individuais. A multiplicidade de exigências que se nos colocam, num tempo de incerteza como o nosso, exige uma aposta clara num desenvolvimento de competências múltiplas que nos permitam intervir em contextos singulares, complexos e imprevisíveis.

Neste artigo propomo-nos reflectir sobre o que é, ou deverá ser a Educação. Não nos iremos deter em considerações analíticas das concepções educativas mas procuraremos, isso sim, a sua essência ou a finalidade última.

Para isso vamos servir-nos das potencialidades da Estética e da Arte, aflorando as suas relações com a Ética e a Teoria Crítica, nomeadamente através das obras de Walter Benjamin, Marcuse, Freire e Habermas.

Pretendemos equacionar diferentes alternativas para a transformação da educação/formação, enquanto promotora de um mundo melhor, mais “bonito” e mais justo.

O projecto educativo que propomos deverá ser um projecto holístico, que se traduzirá em experiências integradoras dos valores e das crenças individuais e do sentido que atribuímos à própria Vida. Estamos convencidos de que esta finalidade só poderá ser conseguida através de uma vivência positiva e satisfatória.

2. A IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA NA TEORIA CRÍTICA

Em 1923, é inaugurado o *Intitut für Sozialforschung*, Instituto de Investigação Social. Este instituto dedicou-se especialmente, nesta época, ao debate das teses marxistas. Esta orientação marxista irá marcar a investigação até 1930, altura em que Max Horkheimer assume a direcção deste Instituto. É nesta época que a Teoria Crítica adquire importância no panorama intelectual.

Horkheimer propõe a organização de equipas multidisciplinares que analisem de diferentes horizontes a realidade. Começam assim a surgir novas e diferentes posturas críticas sobre o *valor* e o *sentido da vida*.

A preocupação fundamental dos membros do Instituto foi estabelecer a vinculação da filosofia à análise social, tendo como finalidade a modificação desta através da *praxis* humana.

Com a tomada de poder pelo nazismo, o Instituto encerra e os seus membros dispersam-se pela Suíça, Colômbia e Estados Unidos. Com o final da Guerra o Instituto reabre. A sua produção científica é agora marcada pela desilusão e pela descrença nas possibilidades da razão para a

resolução dos problemas que afligem o Homem. A crítica ao positivismo e a necessidade de questionamento dos seus pressupostos e consequências, torna-se central.

Alguns teóricos críticos propunham o fim da razão como orientadora das acções humanas outros, de entre os quais Habermas, continuavam fieis aos princípios do Iluminismo, mas com parâmetros diferentes dos positivistas.

Para esta corrente de pensamento e acção, a “inquietação” ou seja, a capacidade de questionamento e de investigação, é fundamental. Esta capacidade é o motor da mudança das condições de vida, daquilo que sabemos que não queremos, embora não saibamos com exactidão aquilo que realmente pretendemos. Neste sentido, são rejeitados todos os tipos de determinismo, a única certeza que possuímos é a de que não existem verdades absolutas e que cabe ao homem a possibilidade de questionamento e de acção visando a transformação.

A compreensão de qualquer fenómeno (do mundo, das relações sociais ou do indivíduo) só é passível de ser conhecida, e sempre provisoriamente, através da dialéctica entre a objectividade e a subjectividade que se jogam no mundo.

Assim, o principal problema do conhecimento baseia-se na unidade dialéctica entre sujeito e objecto, e é esta relação intersubjectiva que possibilita a recriação e a transformação dos homens e do mundo. Como refere Paulo Freire, toda “a tentativa de compreensão destas relações que se fundamente no dualismo sujeito-objecto, negando assim a “unidade dialéctica” que há entre eles, é incapaz de explicar de forma coerente essas relações. Ao romper a unidade dialéctica sujeito-objecto, a visão dualista cai na negação quer da subjectividade, submetendo-a aos poderes de uma consciência que criaria a seu gosto, quer da realidade da consciência, transformada assim em mera cópia da objectividade” (Freire, 1984:26).

Esta visão holística da realidade é partilhada por praticamente todos os teóricos críticos. Para Habermas os “problemas” com que nos debatemos na actualidade advêm da separação que paulatinamente se foi efectuando entre o *mundo de vida* e o *sistema*. O primeiro alicerçado nas imagens mítico-poéticas e na

intersubjectividade gerada comunicativamente. O segundo, na racionalidade técnico-instrumental, o que leva a que “ao aumentar a complexidade de um e a racionalidade do outro, sistema e mundo de vida não só se diferenciam internamente, como “sistema” e “mundo de vida”, mas também se diferenciam simultaneamente um do outro” (Habermas, 1987:216).

O *mundo de vida* tem como mecanismos de integração elementos relacionais intersubjectivos gerados comunicativamente. Por sua vez o *sistema* possui mecanismos de integração cada vez mais abstractos, *dinheiro* e *poder*, que vão abafando os elementos relacionais gerados no mundo de vida.

Para Habermas a complexidade do real inclui três níveis, o *objectivo*, o *social* e o *subjectivo*. Cada um destes níveis possui mecanismos específicos de acção a saber: no mundo objectivo a procura da *verdade*, no mundo social a *rectidão* e no mundo subjectivo a *veracidade*. *Verdade*, *rectidão* e *veracidade* constituem os pragmáticos universais da acção. É equacionando o conhecimento destas três dimensões que podemos efectuar uma leitura aproximada da realidade e agir conscientemente sobre ela.

A partir da modernidade a dimensão objectiva vai-se sobrepondo e incluindo no seu seio as dimensões da sociabilidade e da subjectividade. O critério positivista da ciência estendem-se às relações sociais e ao conhecimento do próprio indivíduo. No entanto, é na dimensão subjectiva que este desiderato encontra resistência. É aqui que radica a essência da Estética Crítica como bastião da utopia do sonho e da emancipação.

Segundo Theodor Adorno o desconhecimento das obras de arte, “não está apenas ligado a problemas de tradução, ou edição: tem a ver com a dificuldade da obra que resiste à sistematização” (cf. Adorno, 1970). Neste sentido, é especialmente na dimensão subjectiva ou seja, naqueles conhecimentos a que só o indivíduo pode aceder, que a criatividade e a inovação começam.

Por sua vez Walter Benjamin apela à *Aura* da obra de arte, à singularidade dos objectos artísticos que presentemente está ameaçado pelo

valor de troca, pelo mercado da arte bem como a reprodução em série.

Também a obra de Marcuse é toda ela marcada por uma atraente proposta estética. Para o autor, o lugar da racionalidade deveria ser ocupado pela beleza. Eros, a pulsão de vida, libertaria o homem da tirania do lucro, e o trabalho transformar-se-ia em jogo. De entre os teóricos críticos “Marcuse é o único a sublinhar a importância e a necessidade dessa mutação estrutural, quase biológica, nos modos de percepção e de acção, mutação sem a qual nenhuma alteração social se pode efectuar ou durar” (Huisman, 2008:65).

Como tentamos evidenciar é no domínio da Estética e da Arte que a resistência pode surgir.

Neste sentido arriscamo-nos a considerar a Teórica Crítica como uma Teoria essencialmente Estética. De facto, a *inquietação* perante a realidade, a procura do seu conhecimento e da sua *desocultação*, a ênfase dada aos *grupos minoritários*, o papel atribuído ao sujeito, como possibilidade de enriquecimento das várias visões do real, o *risco* que nos permite fazer propostas alternativas de ser e de agir, mais não é do que o elencar dos elementos constitutivos da estética.

3. POTENCIALIDADES DA ESTÉTICA E DA ARTE

Entendemos por Estética a procura de harmonia, de integração do que nos afecta e, neste sentido, ela parte da sensibilidade, parte do sentir para encontrar um sentido...

A construção estética da existência relaciona-se com a possibilidade de construção de um outro do mundo. É esta experiência vivida que nos permite tomar consciência de que podemos afirmar-nos histórica, social, política e culturalmente, de que podemos optar, decidir e agir autonomamente.

Embora conscientes de que somos simultaneamente produzidos e produtores, isto é, somos capazes de produzir a sociedade e a cultura, e somos simultaneamente produzidos por ela, isto não invalida a possibilidade de rompermos o ciclo. De facto, esta “imperiosidade” da acção é essencialmente estética já que se liga à inteligibilidade do mundo e se relaciona com a qualidade da forma, ou seja,

o modo como cada um de nós o integra, constrói e é capaz de comunicar essa inteligibilidade.

A estética entendida como procura de sentido, de harmonia, de beleza e de felicidade, de “algo” que, partindo embora do material, o transcende e lhe acrescenta valor.

A autonomia do sujeito ao intuir, sentir, pensar e actuar no mundo não é, no entanto, a liberdade absoluta, emancipada de toda a dependência. Trata-se antes de uma autonomia que está dependente do “*environnement*”, quer ele seja biológico, cultural ou social, sendo assim esta autonomia é sempre relativa, é a autonomia possível, em termos relacionais e relativos. Sem a sociedade, sem a cultura e sem a linguagem e o saber adquirido, dos quais depende a nossa autonomia, não teríamos a possibilidade de sermos verdadeiramente humanos.

Para Edgar Morin (2001) é a concepção de sujeito como sistema aberto que permite explicar o seu potencial e a sua emergência na relação com o mundo, conduzindo-o à consciência de si, à reflexividade, à reflexão através da auto referência. De facto, pensamos que é esta capacidade de nos “apropriarmos” do mundo de forma a torná-lo nosso, que nos permite dar sentido à existência. Reafirmando a noção de sujeito, o autor sublinha também que, ser sujeito, significa ocupar um lugar no centro do seu mundo, a fim de que possa ocupar-se dele e de si mesmo.

O problema da liberdade e da criatividade é tratado dentro de um quadro de complexidade, que é, segundo o ele, o único que pode permitir a sua aparição. Aponta como uma das superioridades do cérebro humano sobre a máquina, a capacidade de lidar com o insuficiente, o difuso e o vago. A noção de sistema aberto, permite a emergência do sujeito como construtor de si e do mundo a partir de um processo de auto-organização, “onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objecto. Onde, sobretudo, o termo «auto» traz nele a raiz da subjectividade” (Morin, 2001: 57).

No quadro da psicologia, Carl Rogers (1985) desenvolve o conceito de *vida plena* que se funda exactamente nesta mesma ideia de funcionamento integral do indivíduo. A *vida*

plena é um conceito dinâmico, é um processo, uma direcção, um sentido e não um destino. É um processo de movimento, uma relação dinâmica numa direcção que o organismo humano efectua, quando é interiormente livre.

O autor fala também em autenticidade, veracidade em termos habermasianos, sublinhando que, na medida em que cada um tentar ser ele próprio e, quanto mais tentar aceitar a realidade e a complexidade em si e nos outros, tanto mais será capaz de mudar e levar os outros a mudar-se também.

Esta perspectiva acentua o valor das experiências pessoais, o que pode potenciar a capacidade de aceitação da experiência dos outros e o valor da aprendizagem total “organísmica” das situações. Este conceito implica a fusão dos conceitos de realidade anímica e de realidade orgânica em interacção com o meio ambiente, integrando a totalidade bio-psíquica e anímica que constitui o indivíduo. Acaba assim, por atribuir mais sabedoria à totalidade das experiências do que à racionalidade do próprio intelecto. Sendo falível, a experiência é-o muito menos do que a racionalidade isolada. Reconhece ainda a relação entre o individual e o geral, pelo que considera muito importante a capacidade de comunicarmos aos outros e de partilharmos com eles os nossos sentimentos e percepções sobre a realidade, uma vez que aquilo que é único e pessoal, se expresso e partilhado, poderá falar mais profundamente. Este processo no entanto não é simples, implica confiança em si próprio, consciência de si e das suas potencialidades e limitações bem como, espontaneidade verdade e veracidade.

Para Rogers, a criatividade é encarada como um elemento essencial da *vida plena*.

Através da nossa abertura ao mundo, da confiança na capacidade de estabelecer novas relações com ele e com os outros, tornamo-nos mais criativos. Nesta perspectiva, define a criatividade como motivação primária, ela será “a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (Rogers, 1985: 302).

A existência humana ou seja, a própria produção da vida é, deste ponto de vista, uma construção estética, podendo aplicar-se-lhe o conceito de auto-finalidade que se considera no

campo estético. Outro aspecto interessante que caracteriza a estética e a arte e deve ser essencial na construção da própria vida é o da vontade de afirmação do criador, entenda-se o indivíduo, do seu esforço e coragem para construir novas relações, outras “realidades”, a consciência de que pode e deve adoptar um conjunto vasto de atitudes activas. Estas atitudes tocam o *ethos* humano, o imaterial, os mistérios do amor, da amizade, a intensidade vibratória da nossa existência.

A desvalorização ontológica do humano está na base da necessidade da criação de mecanismos de compensação, surgindo o estético como valor de resistência como nos lembram os Teóricos Críticos. A disseminação da importância da estética nas diferentes esferas da vida, incluindo gestos, comportamentos, atitudes e objectos correntes e do quotidiano, mostram-nos que “o fenómeno moderno da arte e da estética como afirmação da possibilidade de criação e da experiência de outros mundos, neste mesmo mundo” (Cruz, 1992:50), é imperativo.

4. ESTÉTICA E ARTE, UMA NOVA VIA DE ACÇÃO EDUCATIVA

Do que fomos dizendo conclui-se que pensar a educação partir da estética possibilita mudar o sentido da educação, pondo a tónica na criatividade e na inovação, na possibilidade que todos temos de sonhar um mundo diferente. A inovação surge do sonho, da criatividade e da diversidade dos pensamentos e das acções que vamos realizando ao longo da vida, através das nossas experiências.

A felicidade e o bem-estar dependem da possibilidade de realização das nossas experiências significativas. No entanto, estas experiências realizam-se através das interacções que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos, o que quer dizer que o processo educativo não é individual (embora deva partir do indivíduo), nem independente (necessita do mundo e dos outros), mas realiza-se em comunidade.

Esta realidade, seja ela física, psíquica, emocional ou social, é o objecto de trabalho da Ciência e da Arte, no entanto, a abordagem da realidade é feita diferentemente pela Ciência e pela Arte. Assim, como refere Huisman, “o real é aquilo em que se fundamentam ao mesmo tempo a ciência e a arte uma para o procurar e outra para o

ultrapassar. Se é verdade que a ciência é a descoberta e uma ordem universal geral a arte esta *Homo Additus Naturae*, transfiguração da realidade quotidiana, é um arrancar para fora da materialidade. Dir-se-ia, em certo sentido, que o verdadeiro seria como que a cúpula do belo e do bem, e além disso, o lugar geométrico de todos os valores” (Huisman, 2008:113).

Nesta perspectiva, uma educação que se fundamente na estética, dissocia-se da normatividade, admite a diferença construída com base numa compreensão que vive de olhares múltiplos sobre o objecto da investigação e, em função disso, converge em possibilidades e propostas múltiplas. Estes olhares possibilitam uma relação complexa com o mundo, uma relação que rejeita a linearidade na compreensão e nas condutas, e é condição essencial a nível do conhecimento e do comportamento humanos.

Outra dimensão do campo estético aplicada à educação é, como já dissemos, a da auto-finalidade. Um projecto educativo verdadeiramente humano acredita que a construção do homem e da sua existência é um fins em si mesmo, isto é, não se submete a nenhum objectivo que não seja o da sua própria educação/formação. O processo formativo é uma construção baseada na escolha individual embora, como referimos, essa escolha esteja sempre condicionada pelos outros e pelo mundo.

Como diz Heidegger “o *ser aí* é a possibilidade do ser livre para o mais peculiar «poder-ser»” (Heidegger, 1991).

Esta ideia que o contacto com a estética e a arte pode transforma-nos, fazer-nos sair de nós, alargar os nossos horizontes e possibilitar diferentes abordagens do mundo é fundamental no processo educativo actual.

A experiência estética e a experimentação artística, ajudam-nos a experienciar o mundo de outra forma mas para isso é preciso praticar. Esta prática pode ser efectuada nos gestos, nos comportamentos, nas atitudes, nos objectos correntes, nos sentimentos, nas relações e na nossa atitude expectante perante o mundo. O estético está enraizado no homem, “não flutua acima das coisas, mas está contido na atitude que o homem adopta perante as coisas que observa ou cria” (Jan Mukařovský, 1990: 115).

A estética ou *aisthesis*, começa por ser uma forma de experiência ou de percepção pelos sentidos. Baumgarten acrescenta, a arte de pensar de um modo belo. Estas abordagens permitem-nos reconsiderar os papéis e finalidades da educação, em termos da abertura a novas possibilidades, a desocultar o mundo e a reconstruí-lo de forma inovadora através de um espírito inquiridor e empreendedor.

A arte difere das restantes actividades humanas, ela é “multifuncional por excelência, orienta o seu receptor para outra combinação de funções, diferente daquele que lhe é familiar e condu-lo para outra maneira de ver a realidade, até então inaplicada, e para outra maneira de abordar –daqui se deduz a capacidade antecipadora da arte em relação à vida prática e à ciência” (Jan Mukařovský, 1990: 225).

A vida prática e a ciência, entregues a si próprias, empobrecem e simplificam a relação do homem com a realidade, reduzindo-a a uma única faceta. A luta existencial do homem com a realidade, sofreu danos por causa desse empobrecimento. Se o homem é obrigado a lutar com a realidade terá, no entanto, de realizar essa luta de uma outra forma, através de um novo prisma, descobrindo aspectos e possibilidades até então insuspeitados.

Estas perspectivas que temos vindo a explicar são da maior importância para a educação:

- A finalidade do projecto educativo que deve corresponder à auto-realização do sujeito.
- Os conteúdos que devem incluir a transversalidade.
- Os objectivos ou os “modos” com que efectivamos os conteúdos abordados.
- O método ou o “caminho” que devemos privilegiar.
- A avaliação que deverá ser reflexiva e formativa.

A estética possui uma componente dinâmica de comportamento que leva ao saber/conhecer/experimentar e à procura de sentido, deixando que a vida nos leve para longe de nós, permitindo, deste modo, que a Educação possa responder aos desafios da sociedade actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1970). *Teoría Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Madrid: EUDEBA.
- Baumgarten, A.G. (1936). *Aesthetica*. Bari: Laterza et Filos.
- Bezerra Barbosa, F., M. (2008). Aesthetics and Critical Theory: Suggestions for an Adult Education Pedagogy. En Muñoz, M. y Jelínek, Ferreira, F. *Teaching and Learning*, (pp. 849-857). Aveiro: International Association for the Scientific Knowledge. 26-28 de Maio
- Bowie, A. (1999). *Estética y Subjetividad*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- Cruz, M. T. (1992). Arte e experiência estética. En ACARTE. *Percepção estética e públicos da cultura*, (pp. 50). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Heidegger, M. (1991). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70
- Horkheimer, M. (1967). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Gráfica Guadalupe.
- Huisman, D. (2008). *A estética*. Lisboa: Edições 70.
- Kandinski, W., (1997). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós
- Lorenzo, M.M. y Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a Cidadanía e os professores*. Salamanca: Ed. Xerais de Galicia.
- Lipovetsky, G., (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama
- Marcuse, H. (1988). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). L'enseignement des connaissances. En A. Dias de Carvalho et al. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*, (pp. 57). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mukarovsky, J. (1990). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa
- Perniola, M. (1997). *A Estética do Século XX*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pino Juste, M. y Bezerra Barbosa, F. M. (2007). Vida com calidad: estética y salud. En X.M. Cid y A. Peres (edit.), *II Congresso Iberoamericano de Pedagogía Social*, (pp. 813-824). Universidade de Vigo-Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro-Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, Allariz –Chaves

ARTÍCULO ORIGINAL

Las titulaciones de ocio y recreación en los Estados Unidos: un análisis comparativo

Juan Tortosa-Martínez

juan.tortosa@ua.es

Universidad de Alicante

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar las titulaciones universitarias de Ocio y Recreación de Estados Unidos. La metodología empleada se basa en un estudio comparativo de 38 titulaciones acreditadas y el análisis de los requisitos que rigen el proceso de acreditación de dichas titulaciones. Los resultados más relevantes son relacionados con el currículo y las competencias profesionales asociadas al mismo. Se trata de una titulación que otorga mucha importancia a la profesión, la ética y a los conocimientos sobre el campo profesional del Ocio y la Recreación. Estos apartados confieren a este sector de un sello distintivo que lo diferencia de otras profesiones y otros profesionales. A su vez, se trata de una titulación con un elevado componente de gestión como demuestra el gran número de competencias profesionales dedicadas a aspectos relacionados con esta materia.

PALABRAS CLAVE: Ocio, Recreación, Estudios Universitarios, Análisis Comparativo.

Leisure and Recreation bachelor's degrees in the United States: a comparative analysis

ABSTRACT: This research aims to analyze Leisure and Recreation university programs in the United States. The methodology followed is based on a comparative study of 38 programs and the analysis of the requirements for accreditation of the programs. Most relevant results are mainly related to curriculum and the professional competences associated with it. This university degree pays especial attention to the importance of the profession, ethics, and knowledge of the professional field, providing the professional field with a distinctive sign that differences it from other fields and professionals. It is also a degree with a high component of management and administration, as demonstrated by the high number of professional competences related to this subject.

KEYWORDS: Leisure, Recreation, University Studies, Comparative Analysis.

Fecha de recepción 27/07/2010 · Fecha de aceptación 05/10/2010

Dirección de contacto:

Juan Tortosa Martínez

Dpto. Didáctica General y Didáctica Específicas

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

Campus San Vicente del Raspeig

Apdo. correos 99 - 03080 Alicante (España)

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aporta datos para comprender la estructura y organización general de las titulaciones de Ocio y Recreación en Estados Unidos. A través de esta investigación no se pretende aplicar el modelo estadounidense a la

realidad española, pero sí podría servir como punto de partida para extraer conclusiones aplicables al caso español en sucesivas investigaciones, teniendo en cuenta la tradición e importancia de este campo de conocimiento en Estados Unidos.

Los primeros cursos universitarios de Ocio y Recreación en Estados Unidos se ofrecieron en Departamentos de Educación Física a principios del siglo XX. Paulatinamente, las titulaciones en Educación Física fueron ofreciendo más asignaturas relacionadas con la recreación como actividades en la Naturaleza, deportes de invierno, música y danza, etc. (Farrer, 1966). Finalmente, en 1937 se ofertó, en la Universidad de Minesota, la primera titulación específica en recreación con el objetivo de formar especialistas en actividades recreativas (Yukic, 1963).

En los años 30 y 40 se produjo un gran aumento en la demanda de profesionales cualificados en el sector de la recreación que tuvo como consecuencia un crecimiento paralelo del número de universidades que ofrecían esta titulación. Si, en 1939, tan sólo 5 universidades ofrecían una titulación en Recreación, llegarían a 37 en 1945, más de 50 en el año 1953, con aproximadamente 2.000 alumnos (Farrer, 1966), y más de 60 programas en 1960 (Corbes e Ibrahim, 2003). En los años 60 se produjo un gran estímulo por crear Departamentos o Servicios de Recreación Municipales. A su vez, el número de parques nacionales y estatales aumentó considerablemente, así como la recreación comercial (la iniciativa privada), provocando una importante inyección en la economía del país (Tarver, 1984). Esta fue la época del despegue definitivo de los estudios de Recreación, aunque todavía estos estudios estaban adscritos a los Departamentos de Educación Física. Actualmente se ofertan más de 350 títulos de grado relacionados directamente con el Ocio y la Recreación. Por tanto, el número de programas se ha multiplicado casi por seis desde los años 60 a la actualidad. Esta evolución puede dar una idea de la importancia y la tradición que tiene este campo académico y profesional en aquel país.

Se pueden encontrar diversos estudios en la literatura que se centran en analizar diferentes aspectos de la titulación de Recreación, casi todos provenientes de los Estados Unidos. En los años 60, 70 y 80 los aspectos abordados se centraban

en conseguir dotar a la Recreación de un campo de conocimiento propio, asentar la Recreación como una profesión reconocida e independiente de la Educación Física y las Ciencias del Deporte, definir el rol de los estudios de Recreación en la formación de profesionales en este sector y, por último, crear fórmulas para poder homogeneizar los títulos de grado de Recreación dotándolos de características comunes que garantizaran una enseñanza de calidad (Ej.: Brown, 1967 ó Jackson, 1981). Todo este proceso contribuyó al nacimiento del proceso de Acreditación de las titulaciones de Ocio y Recreación.

Del proceso de acreditación de los estudios relacionados con el Ocio y la Recreación, en Estados Unidos, se encarga el Consejo de Acreditación (*Council on Accreditation*) que depende de la *National Recreation and Parks Association* (NRPA) y la *American Association of Physical Activity and Recreation* (AAPAR). En 1963, a través de la *Federation of National Professional Organizations for Recreation*, se aprobó el llevar a cabo un proyecto a nivel nacional sobre acreditación. Un comité empezó a trabajar en “standards” y criterios de evaluación, y en los procedimientos necesarios para establecer un plan de acreditación para titulaciones universitarias en Recreación (Brown, 1967). Los “standards” son directrices que dotan de un marco de referencia común a través del cual las instituciones o programas son evaluados o acreditados (Tarver, 1984). De los 350 programas universitarios existentes sobre Ocio y Recreación, aproximadamente 100 han sido acreditados (www.nrpa.org). De estos programas acreditados, 60 ofrecen además título de Máster y 15 ofrecen doctorado.

En los años 90 y siguientes, las inquietudes cambiaron hacia los programas de Máster y Doctorado (Ej.: Weissinger et al., 1996; Crompton, 1994; Mak, Jamieson y Malean, 1999), siguiendo la evolución de los estudios en este campo, y hacia la necesidad de captar nuevos estudiantes (Raymore y Berno, 1996; Plumton, 2005) fruto de la evolución de la Universidad en su contexto global donde el número de estudiantes por titulación pasa a ser un asunto de gran relevancia. Así pues, los estudios acerca de la titulación reflejan la evolución que ha experimentado y podrían dar pistas sobre la posible evolución en otros países que instauraran estudios similares, como podría ser el caso de España. Otros estudios se centraron en

especializaciones concretas como el caso de la Recreación Terapéutica (Stumbo y Carter, 1999a, 1999b).

A continuación se describe la metodología de la investigación, explicando el instrumento utilizado, la muestra seleccionada y las técnicas de recogida y análisis de datos empleados. Posteriormente, se muestran los resultados del estudio y su discusión.

2. METODOLOGÍA

Para analizar las titulaciones de Ocio y Recreación de Estados Unidos, se ha llevado a cabo un estudio comparativo de estas titulaciones a través del análisis de la información ofrecida en las páginas web de cada Universidad de la muestra y de la información que se ofrece a los posibles nuevos estudiantes de la carrera. A su vez, se ha analizado la información ofrecida por el Consejo de Acreditación respecto a los elementos comunes y los criterios de calidad que deben contener estos programas.

Para realizar la comparación de las titulaciones y extraer conclusiones se han tenido en cuenta los siguientes factores: nombre de los programas; facultad a la que pertenecen; años de existencia del programa; años que lleva el programa acreditado; gastos de matrícula “in state” (residentes en el Estado) y “out of state” (residentes fuera del Estado); requisitos de entrada; requisitos para obtener la titulación; profesorado: número y posición; investigación; comparación de áreas de especialización con facultades a las que pertenecen y nombre del programa. A su vez, para comparar los currículos se han estudiado las diferentes áreas de conocimiento y especializaciones de las titulaciones, las opciones acreditadas, y las asignaturas que se imparten en la titulación de acuerdo con los standards establecidos por la NRPA.

Para realizar este estudio se han considerado exclusivamente las titulaciones acreditadas, por considerar que el proceso de acreditación ofrece unos criterios mínimos de calidad en los programas. A su vez, el criterio de selección basado en la acreditación de los programas permite dotar a la muestra de cierta homogeneidad que facilitará la comparación llevada a cabo. En 2008 aparecen 89 programas acreditados en la lista ofrecida por la *National*

Recreation and Park Association, repartidos en 33 Estados (www.nrpa.org).

A partir de este criterio de acreditación, teniendo en cuenta que se parte de una muestra de 89 casos, es difícil establecer parámetros estadísticos que delimiten la muestra. Para llevar a cabo la selección de la muestra se ha empleado la técnica de bloques. Por tanto, la delimitación y selección de la muestra se ha hecho de acuerdo a variables tipológicas y no estadísticas. Estas variables han sido: estar acreditado, variable geográfica dividiendo el país en tres grandes zonas, y el número de especializaciones ofertadas.

A partir de estos datos se lleva a cabo la selección de la muestra. Para tener representadas todas las posibilidades, se ha elaborado un cuadro con 38 casos en el que se presenta la muestra total de casos utilizados en el estudio. El procesamiento de la mayor parte de los datos obtenidos se ha llevado a cabo utilizando el software estadístico SPSS 15.00.

3. RESULTADOS

El Departamento donde se encuentra la titulación recibe numerosas denominaciones. El 34.6% de los departamentos tienen una denominación relacionada con la Educación Física y la Salud, poniéndose de manifiesto que todavía en la actualidad hay muchas titulaciones de Recreación que dependen de Departamentos de Educación Física. Sin embargo, casi el 70% restante tiene su Departamento independiente, con el nombre de Recreación incluido en la mayoría. Los nombres de la titulación también ofrecen muchas variantes, pero el nombre de Recreación está presente en la mayor parte de los casos, como sucede con el nombre del Departamento.

Otro dato interesante que ha recogido este estudio es el número de años de existencia de los programas así como el número de años que lleva acreditado. Los programas tienen una amplia tradición, algunos están en marcha desde hace más de 50 y 60 años. Los años de acreditación son 20 años de media por programa, lo que da una idea de lo consolidado que se encuentra el proceso de acreditación.

Los gastos de matrícula de las universidades estudiadas ascienden a 4.764 euros al año de

media para los estudiantes que residen en el mismo Estado en el que se encuentra la Universidad, y aproximadamente a 9.000 de media para los residentes fuera del Estado.

En lo que respecta a la formación académica del profesorado, más del 60% de los profesores no ha cursado un título de grado en Recreación lo que indica probablemente el área de conocimiento multidisciplinar en la que nos encontramos y que se trata de una carrera o profesión que se descubre muchas veces de forma tardía. Así parece demostrarse cuando observamos los datos del número de profesores que tienen formación de postgrado en Ocio y Recreación con alrededor de un 70% con formación de este tipo.

Los requisitos de acceso que exige la Universidad y la titulación específica y los requisitos para graduarse de la titulación son muy variados. Cada Universidad dispone de diferentes criterios de admisión que varían de una a otra aunque algunos son comunes:

- Puntuaciones de los exámenes *American College Test ACT* y el *SAT Reasoning Test*
- *GPA (Grade Point Average)* o media académica de “High School” (equivalente a secundaria y bachillerato aproximadamente)
- Haber cursado asignaturas específicas en “High School”, como Inglés, Matemáticas, Lengua Extranjera, etc.
- Redacción o carta de motivos por los que quiere entrar en la Universidad y en el programa en concreto
- Cartas de recomendación

Las puntuaciones de los exámenes ACT y SAT son un requisito común a todas las universidades de la muestra. Sin embargo, la diferencia está en si se pide una nota mínima concreta o no.

El SAT Reasoning Test (antes *Scholastic Achievement Test*) es un examen previo al acceso a la Universidad que mide las habilidades de pensamiento crítico que pueden ser necesarias para tener éxito en la educación universitaria. El examen se puntúa en una escala de 600 a 2.400 puntos y se puede realizar 8 veces al año tanto en Estados Unidos como en algunos otros países. Algunas universidades no piden ningún tipo de

puntuación concreta aunque sí piden los resultados. Otras en cambio, sí exigen una puntuación determinada que varía desde los 1.000 a los 1.400 puntos.

El *American College Test* (ACT) es un examen del estilo de SAT pero que mide los conocimientos en educación general de los alumnos que quieren entrar en la Universidad, cubriendo las áreas de Inglés, Matemáticas, Lectura y Ciencias. Esas cuatro secciones se puntúan con un máximo de 36 puntos cada una y se da una calificación media de estas cuatro puntuaciones. Las universidades pueden pedir los resultados de las secciones por separado, la media de todas las secciones o las dos cosas. De nuevo, en este apartado hay algunas universidades que piden una nota concreta y otras no. La puntuación exigida puede variar entre 18 y 26 puntos por sección.

La media académica o *GPA (Grade Point Average)* obtenida durante “High school” suele contabilizarse a partir de “Junior year” (generalmente el tercer curso) y no contabiliza todas las asignaturas, como por ejemplo la Educación Física. No se suele exigir más que una media de 2.00 a 2.50 de GPA, en escala sobre 4.00 (un 4 corresponde con un 10 en el sistema español).

Es común encontrar en algunas universidades lo que se denomina el “*Elegibility Index*”, que significa el índice de elegibilidad. Se trata de un sistema para determinar el acceso o no de los estudiantes a la Universidad y es una fórmula que se compone de la media académica en “High School” combinada con la puntuación del SAT o del ACT. Otro de los requisitos que llama la atención es el haber tenido que cursar ciertas asignaturas en “High School” de formación general, como Matemáticas, Inglés, Literatura, etc.

Por último, algunas universidades exigen una redacción explicando los motivos para entrar en la Universidad y en algún caso para entrar en la titulación. También se puede exigir como requisito cartas de recomendación o referencias. Esto en España se suele pedir para el acceso a determinados Máster, probablemente siguiendo el sistema de Estados Unidos. Para el acceso a una carrera universitaria es muy poco frecuente.

A su vez, se han estudiado los requerimientos para obtener el título. Los requisitos para graduarse son bastante parecidos en la mayoría de titulaciones estudiadas, exceptuando las diferencias en las asignaturas de cada titulación que sí que son diferentes, sobre todo en cuanto a la especialización se refiere. Los diferentes requisitos que se exigen para la graduación son:

- Créditos totales para graduarse divididos en:
 - Generales: cursos de formación general
 - Específicos: demandados por el Departamento, cursos troncales, cursos profesionales, cursos específicos de especialización
 - “Internship” o prácticas profesionales
- Media académica (*GPA: Grade Point Average*) durante la carrera.
- Créditos en clases “superiores” (“Junior” y “Senior”, de tercer y cuarto año)
- *Field Work* (horas de experiencia profesional, remunerada o no, posteriores al “High School”)
- Requisito de realizar un *Minor* específico. Por ejemplo un *Minor* en *Bussiness Administration*

Se entiende por “Major” la carrera principal que el alumno escoge y por la cual quiere obtener el título y es la titulación que ocupa la parte central de su educación. Un alumno puede optar además de un “Major” por cursar un “Minor”. Este “Minor” consistiría en realizar algunos cursos específicos de otra titulación para complementar la educación recibida en la titulación principal escogida o “Major”. Normalmente el “Major” y el “Minor” son elegidos de forma que complementen la formación académica de forma coherente, es decir, con ámbitos de conocimiento relacionados entre sí. Por ejemplo, un alumno puede tener un “Major” en Administración y Dirección de Empresas, y un “Minor” en Marketing. Su titulación principal sería Administración y Dirección de Empresas pero tendría una formación adicional en Marketing, quedando así reflejado en su Diploma.

Los créditos totales para graduarse varían entre 120 y 130 créditos u horas semestrales, que equivalen a horas semanales de clase presencial.

Un crédito, por tanto, supone para el alumno una hora de clase presencial a la semana durante un semestre. Entre 45 y 60 créditos son de la parte general que se realizan durante el primer y segundo año, que incluyen cursos de formación general como Literatura, Inglés, Hablar en Público, Historia, etc. Es un concepto diferente a España donde en la Universidad desde el primer año hay cursos obligatorios relacionados directamente con la carrera. La parte específica y el “internship” ocupan el resto de créditos.

Otro requisito para graduarse exigido por la mayoría de universidades es el mantener una mínima media académica o GPA durante la carrera que varía entre 2,00 y 2,50 sobre 4,00. A su vez, hay que cursar un número determinado de cursos denominados superiores, que son los que se realizan en los dos últimos años de carrera. En las universidades de Estados Unidos los cursos suelen tener un número asignado. Por ejemplo en Western Illinois University, las asignaturas de primer año tienen un código asignado con el número 100, por ejemplo 121 Concepts of Leisure. Las de segundo año 200, las de tercer año 300 y las de cuarto año 400. Por tanto, los cursos superiores que hay que cursar para poder graduarse son de las asignaturas clasificadas como 300 ó 400.

Respecto a las horas de trabajo de campo (*field work*), la mayoría de titulaciones exigen un mínimo de 200 horas de trabajo en el campo profesional de la Recreación realizadas con posterioridad a la graduación en “High School”. No están ligadas a una asignatura ni tienen carga de créditos asignada. Estas horas pueden haber sido pagadas o no, y son independientes del “internship” o prácticas profesionales.

El *internship* o prácticas profesionales es otro requisito común a todas las universidades. Suelen durar cerca de tres meses y pueden ser remuneradas o no. Estas prácticas son una asignatura con carga de créditos asignada, al igual que el practicum en la Universidad española.

En cuanto a la estructura del currículo, como se ha comentado, la mayor parte de programas constan de 120 a 130 créditos divididos en cursos generales y cursos específicos. Los cursos generales se llevan a cabo en el primer año y no están relacionados con el Ocio y la Recreación, sino que son de educación general orientados a formar al alumno desde una perspectiva global.

La estructura de estos cursos generales es bastante parecida en la mayoría de titulaciones estudiadas. Los cursos específicos son los relacionados directamente con el Ocio y la Recreación y, al estar hablando de titulaciones

acreditadas, están supeditados a cumplir con las competencias profesionales establecidas por el Consejo de Acreditación. Las competencias profesionales están divididas en siete grandes áreas (Cuadro 1):

| Competencias profesionales |
|--|
| 1. Bases conceptuales |
| 2. Profesión |
| 3. Los sistemas de provisión de servicios |
| 4. Programación y planificación de eventos |
| 5. Gestión/Administración |
| 6. Aspectos legales |
| 7. Experiencias de campo |

Fuente: NRPA/AAPAR Council on Accreditation (2004)

Cuadro 1. Competencias profesionales en los títulos universitarios de Ocio y Recreación

Dentro de esas siete áreas se incluyen diferentes competencias. Para que una titulación se pueda acreditar, tiene que justificar por escrito que incluye en su programa todas y cada una de las competencias profesionales de estos grandes grupos. Con estos grupos ya se puede ver el peso que tienen algunos aspectos en la titulación. Se trata de un título que da importancia, en primer lugar, al conocimiento del campo profesional de forma global para luego abordar aspectos relacionados con la planificación, puesta en marcha, gestión y administración de diferentes servicios y programas de Ocio y Recreación. Estos aspectos de planificación, gestión y administración (además de los aspectos legales necesarios), se abordan desde la óptica de ese conocimiento previo del campo profesional específico que hace distinto este campo de los demás.

A continuación, se detallan las competencias profesionales incluidas en cada una de las siete áreas mencionadas:

A. Bases Conceptuales

- Entendimiento de los conceptos básicos del Juego, la Recreación y el Ocio

- Comprensión del significado del Juego, la Recreación y el Ocio
- Comprensión del significado del Juego, la Recreación y el Ocio durante el ciclo de vida
- Entendimiento de las relaciones entre el comportamiento del Ocio y el medio ambiente
- Entendimiento de la ética del medio ambiente y su relación con el comportamiento del Ocio

Estas bases conceptuales se suelen abordar en los dos primeros años de la titulación, ya que suponen el fundamento para entender el resto de los conocimientos teóricos y prácticos que se van a desarrollar durante el programa.

B. Profesión

- Comprensión de los siguientes aspectos de acuerdo a la relación que mantienen con la Recreación, los Parques y los servicios de Ocio:
 - Historia y desarrollo de la profesión
 - Organizaciones profesionales

- Temas de actualidad y tendencias en la profesión.

- Comprensión de los principios éticos y el profesionalismo.
- Entendimiento de la importancia de mantener la competencia profesional y de los recursos disponibles para el desarrollo profesional.

Esta área también se trata, en general, durante los dos primeros años de la titulación al formar parte de la base de conocimientos en la que se sustentarán el resto de contenidos.

Estas dos primeras áreas (Bases Conceptuales y Profesión) se desarrollan en asignaturas tales como “Introducción a los servicios de Ocio”, “Principios de programación y aplicaciones en servicios de Ocio” o “Actividades Recreativas en el medio natural”.

C. Sistema de provisión de servicios

- Comprensión de los roles, las diferentes interrelaciones, y el uso de diversos sistemas de provisión de servicios, concernientes a la Recreación, los Parques y el Ocio.
- Comprensión de la importancia del sistema de provisión de servicios de ocio para diferentes poblaciones.
- Comprensión de los principios de inclusión en lo referente a:
 - El funcionamiento de programas y servicios
 - Diseño de instalaciones
- Comprensión de los roles, las diferentes interrelaciones, y el uso de diversos sistemas de provisión de servicios de ocio en la promoción de:
 - Desarrollo local/desarrollo de la comunidad
 - Desarrollo económico

Esta área, comienza a aplicar las bases a conocimientos más específicos y se suelen incluir durante el segundo y a veces el tercer año del programa.

D. Planificación de Programas y Eventos

- Comprensión de la variedad de programas y servicios que mejoran la calidad de vida de los individuos, de los grupos y de la comunidad.
- Habilidad para implementar los siguientes principios y procedimientos relacionados con la planificación de programas y eventos para la calidad de vida de individuos, grupos y comunidades:
 - Evaluación de necesidades
 - Desarrollo de metas y objetivos orientados a un resultado concreto
 - Selección y coordinación de programas, eventos y recursos
 - Marketing de programas y eventos
 - Fase preparativa, fase operativa y fase de mantenimiento de ventas
 - Implementación de programas y eventos
 - Evaluación de programas y eventos
- Comprensión de procesos y dinámicas de grupo
- Habilidad para usar diversas técnicas de liderazgo para mejorar las experiencias individuales, grupales y comunitarias

El área de Planificación de Programas y Eventos ya es un conocimiento más aplicado que empieza a darse en segundo año, pero que suele ser más propio de tercer y cuarto curso. Éste área es de gran importancia dentro del currículo ya que es la base de la puesta en marcha de programas.

Las áreas C y D (Sistema de Provisión de Servicios y Planificación de Programas y Eventos) se desarrollan dentro del currículo en asignaturas tales como “Principios de programación y planificación de actividades y servicios de ocio y recreación”, “Investigación y evaluación en servicios de ocio”, “Servicios de ocio y recreación para personas discapacitadas” ó “Liderazgo en programas de ocio y recreación”.

E. Administración/Gestión

- Habilidad para aplicar los principios básicos de la investigación y el análisis de datos en relación con la Recreación, los Parques y los servicios de Ocio
- Comprensión de los principios y procedimientos fundamentales de la gestión
- Comprensión de los principios y procedimientos fundamentales de la gestión de los recursos humanos
- Comprensión de los principios y procedimientos del liderazgo de supervisión
- Comprensión de los principios y procedimientos de la gestión financiera y presupuestaria
- Comprensión de los principios y procedimientos relacionados con las técnicas y estrategias de marketing de agencia
- Habilidad para usar las herramientas de la comunicación profesional
- Habilidad para aplicar las nuevas tecnologías a la práctica profesional
- Conocimiento de los siguientes principios y procedimientos para desarrollar instalaciones: Evaluación, Planificación, Diseño funcional, Operaciones y Mantenimiento.

Esta área va encaminada a dotar al alumno con los conocimientos y habilidades necesarias para gestionar y administrar en organizaciones del ámbito del Ocio y la Recreación. Sería un paso por encima de la planificación de actividades ya que se trata de controlar los recursos financieros y presupuestarios, los recursos humanos, el marketing, la comunicación profesional, las instalaciones, etc. Esta área y la anterior de planificación se complementan y forman una parte fundamental de las competencias profesionales aplicadas.

F. Aspectos Legales

- Comprender los siguientes aspectos relacionados con la Recreación, los recursos de Parques y los servicios de Ocio:
 - Bases legales y el proceso legislativo
 - Contratos

- Agentes reguladores y métodos de arbitraje

- Comprender los principios de seguridad, emergencia, y gestión de riesgos relacionados con la Recreación, los recursos de Parques y los servicios de Ocio.

El conocimiento de los aspectos legales es un complemento importante a los conocimientos y habilidades en planificación y gestión/administración.

Estas dos últimas áreas de competencias (Administración/Gestión y Aspectos Legales) se ven reflejadas en asignaturas como por ejemplo “Administración y gestión de servicios de Ocio y Recreación”, “Gestión de Instalaciones de Ocio y Recreación” o “Aspectos legales de los servicios de Ocio”.

G. Experiencias de Campo

- Experiencias de campo de un mínimo de 100 horas en organizaciones profesionales adecuadas del campo del Ocio y la Recreación, previo al practicum (“internship”)
- Practicum (“internship”): Experiencia profesional a tiempo completo en una organización profesional adecuada del campo del Ocio y la Recreación, de un mínimo de 400 horas cubiertas durante un periodo de tiempo no inferior a 10 semanas. Si se ha escogido una especialización acreditada, el practicum debe estar directamente relacionado con esta especialización

Las experiencias prácticas de campo son parte esencial del currículo de Ocio y Recreación. Estas experiencias se dividen en las experiencias de campo previas al practicum, y el practicum propiamente dicho. Las experiencias de campo previas al practicum no están establecidas en España como tales y podría ser una iniciativa para considerar su aplicación en el modelo español en titulaciones con una carga tan práctica como es este caso. Al practicum se le da una importancia capital en el sistema universitario de Estados Unidos.

Estas competencias profesionales deben cumplirlas todos los programas de Ocio y Recreación acreditados, independientemente de si

ofrecen una o varias especializaciones. En cuanto a las especializaciones, se ofertan dos tipos: acreditadas y sin acreditar. Las especializaciones no acreditadas pueden ser de cualquier tipo y bajo cualquier denominación. Esto supone que las universidades tienen plena libertad para ofrecer cualquier tipo de especialización en su currículo. Por otro lado, las especializaciones acreditadas sólo pueden ser cuatro: Recreación Terapéutica, Recreación en el Medio Natural, Gestión de Servicios de Ocio, y Provisión de Servicios de Ocio y Recreación.

A. Gestión de Servicios de Ocio: esta opción está muy orientada a la gestión y por tanto se profundiza en aspectos como recursos humanos, presupuestos, marketing, etc. La persona que cursa esta opción piensa en gestionar programas de Ocio y Recreación pero no en llevarlos a cabo él mismo

B. Provisión de Servicios de Ocio y Recreación: esta opción está dirigida a la planificación y puesta en marcha de programas de Ocio y Recreación, siendo en muchos casos el director de las actividades. Se profundiza en aspectos relacionados con las ciencias humanas y sociales como, por ejemplo, el liderazgo

C. Gestión de Recreación en el Medio Natural: esta opción profundiza en el conocimiento sobre el medio natural y las actividades recreativas que se pueden llevar a cabo aquí

D. La Recreación Terapéutica: esta opción se dedica a los programas de Ocio y Recreación para personas con discapacidades o necesidades especiales

De los datos obtenidos de la muestra de titulaciones de Estados Unidos, hay que destacar que casi ningún programa carece de oferta de especialización. Destaca que más del 47% de las titulaciones de la muestra ofrecen más de 4 especializaciones. La variedad de especializaciones ofertada es muy amplia en las no acreditadas. La especialización más repetida es la Recreación Terapéutica, ya sea como especialización acreditada (40%) o como especialización sin acreditar (16%). La segunda especialización sin acreditar más ofertada es la de Turismo. En cuanto a la segunda especialización acreditada más ofertada encontramos la Gestión de Servicios de Ocio.

| ESPECIALIZACIONES ACREDITADAS | ESPECIALIZACIONES SIN ACREDITAR |
|---|-------------------------------------|
| Recreación Terapéutica (40%) | Recreación Terapéutica (16%) |
| Gestión de servicios de Ocio (25%) | Turismo (15%) |

Cuadro 2. Especializaciones más ofertadas

4. DISCUSIÓN

La gran diversidad de programas encontrados demuestra el gran abanico de campos y de posibilidades que abarca esta profesión. Otra razón para esta diversidad entre titulaciones podría ser la necesidad de los programas de diferenciarse de los demás programas como estrategia para atraer nuevos estudiantes. Podría entenderse como una estrategia de marketing de diferenciación y posicionamiento para atraer a un segmento de población determinado. Esta gran diversidad se pondría todavía más de manifiesto

si abriéramos el abanico de la muestra a las titulaciones no acreditadas.

Respecto a los requisitos para acceder a la Universidad y a la titulación, cabe destacar que los requisitos iniciales son para ser admitido en la Universidad, independientemente de la titulación a la que pretendas acceder posteriormente. En algunas páginas Web de las universidades estudiadas se refleja la creencia general de que esta titulación es una “discovery mayor”. Este término hace referencia a que la mayoría de estudiantes que cursa esta carrera decide hacerlo una vez está ya dentro de la Universidad y no

como opción predeterminada al terminar el instituto. Este concepto es difícil de entender en el sistema universitario español, donde los alumnos que desean cursar estudios universitarios acceden a la universidad a través de la carrera que desean hacer (o que sus notas le permiten), con los requisitos de entrada que les marque esta titulación. No existen alumnos de primer año que no estén admitidos en una titulación concreta. En Estados Unidos, en cambio, los requisitos de entrada en principio son generales para la Universidad en su conjunto y una vez dentro de la Universidad, se accede a la titulación específica, que puede tener unos requisitos de entrada diferentes a los generales de la Universidad. Es muy normal que los estudiantes no sepan qué

carrera van a escoger hasta el segundo año. Esto se debe a que, en el primer año, las asignaturas son de tipo general. La denominada *General Education o Foundation Understandings* (educación general), el manual de la *National Recreation and Parks Association (NRPA)* la define como dotar a los estudiantes con unos conocimientos generales y amplios de base, para mejorar su calidad de vida, permitirles funcionar de forma más efectiva como profesionales dentro de la sociedad, y dotarles de una base educativa desde la cual puedan evolucionar las competencias profesionales.

Se han resumido los requisitos de entrada en el Cuadro 3.

| REQUISITOS DE ENTRADA | |
|--|--|
| Puntuación SAT/ACT | El SAT y el ACT son lo más parecido a la prueba de Selectividad del sistema español. - El SAT Reasoning Test se puntúa de 600 a 2400. La mayoría de las universidades lo requieren, variando entre 1000 y 1400. - El American College Test (ACT) consta de tres secciones que se puntúan con un máximo de 36 puntos. Las universidades piden entre 18 y 26 puntos por sección. |
| GPA (media académica) del highschool para entrar en la Universidad y de los cursos que se llevan en la Universidad en caso de admisión a un Departamento | - La media académica obtenida durante “High School” suele contabilizarse a partir de “Junior year” (generalmente el tercer curso). - La media académica de los cursos universitarios que se realizan previos al acceso a la titulación requieren una media de entre 2.00 y 2.50 (siendo 4 la máxima nota). |
| Elegibility index | Fórmula matemática que se compone del GPA de “highschool” y las puntuaciones del SAT y/o ACT. |
| Requisitos curriculares de highschool | La realización de algunos cursos específicos. Probablemente se podría comparar con las opciones de secundaria y bachillerato de ciencias, letras, etc. |
| Redacción de motivos por los que se quiere entrar al programa | Algunas universidades lo piden y otras no. |
| Cartas de recomendación | Es un requisito menos frecuente. |

Cuadro 3. Requisitos de entrada en la titulación de Ocio y Recreación

En lo referente al currículo, se pueden distinguir algunos puntos comunes que se cumplen en todos los programas a pesar de los matices que cada uno aporta y que le diferencian de los demás. Los programas duran en general cuatro años y tienen como requisito el superar

entre 100 y 130 créditos. Cada curso académico suele incluir dos semestres, el “fall semester” y el “spring semester”, por tanto, la duración estimada para la finalización de los estudios es de ocho semestres.

El primer año se emplea en la ya comentada formación académica general. El segundo año es destinado a la realización de las asignaturas troncales comunes a cualquier especialización, pudiendo incluir ya alguna asignatura de la especialización. Durante el tercer año se cursan las materias propias de la especialización, y el cuarto año incluye las prácticas en empresa (aunque pueden realizarse durante el tercer año) o “internship”. A estas prácticas se les concede bastante importancia y en muchas ocasiones los estudiantes se quedan a trabajar en el mismo lugar donde han hecho las prácticas o en la misma zona geográfica gracias a los contactos realizados durante las mismas. De acuerdo a la NRPA, el “internship” es una experiencia de

campo muy estructurada, supervisada profesionalmente que se lleva a cabo durante el tercer o cuarto año de carrera (“junior” o “senior”). Requiere implicación a tiempo completo, conlleva la obtención de créditos académicos, y se trata de una responsabilidad compartida entre la unidad académica y la empresa o agencia profesional seleccionada.

Para graduarse hay que realizar entre 120 y 130 créditos u horas semestrales, manteniendo una nota académica de 2,00 o en algunos casos 2,50. A su vez hay que realizar el practicum y ciertas horas de trabajo de campo. De nuevo empleamos un cuadro para resumir estos requisitos de graduación.

| REQUISITOS PARA LA GRADUACIÓN | |
|--|--|
| CRÉDITOS | TOTALES: Entre 120 y 130 Cursos Generales: 45 a 60 Cursos Específicos: 60 a 80 |
| INTERNSHIP | Realizada generalmente durante el “Senior year” o en ocasiones durante el “Junior year”. Son prácticas profesionales remuneradas o no que se realizan a durante tres o cuatro meses a tiempo completo o su equivalente a tiempo parcial. Tiene asignada una carga de créditos. |
| GPA (media académica durante la carrera) | Entre 2,00 y 2,50 (siendo un 4 la máxima calificación). |
| Realización de un número mínimo de cursos “superiores” (de tercer o cuarto año) | Alrededor del 60% de los cursos específicos como mínimo. |
| Field Work | Horas de trabajo de campo, de experiencia profesional de algún tipo que no tienen asignada ninguna carga de créditos y que puede ser remunerada o no. |

Cuadro 4. Requisitos para la graduación de la titulación de Ocio y Recreación

Para analizar la estructura del currículo, hay que tener en cuenta que la muestra seleccionada consta exclusivamente de titulaciones acreditadas por la *National Recreation and Parks Association (NRPA)* y la *American Association of Physical Activity and Recreation (AAPAR)*. No es requisito obligatorio acreditarse para ofrecer una titulación universitaria en Recreación. En Estados Unidos, la acreditación es más un símbolo o sello de calidad del programa, que es utilizado como herramienta de control de la calidad y como herramienta de marketing para atraer nuevos alumnos. También hay que considerar que se trata

de un organismo de acreditación específico para el ámbito de conocimiento. La acreditación especializada es un proceso a través del cual una profesión organizada asume que las instituciones son responsables de mantener la calidad de la preparación profesional ofrecida por dichas instituciones. Los organismos encargados de esta acreditación especializada son evidentemente más específicos y a su vez más prescriptivos en cuanto a las posibles recomendaciones para corregir o mejorar (Tarver, 1984).

El proceso de acreditación está basado en el uso de “standards”. Los “standards” son los criterios que se utilizan para evaluar la calidad del programa. Éstos definen las características del programa que se relacionan directamente con la efectividad y eficiencia de la enseñanza. Son

criterios que deben seguir los programas (NRPA/AAPAR *Standards and Evaluative Criteria for Baccalaureate Programs in Recreation*, 2004). Hay alrededor de 160 “standards”, que siguen la siguiente estructura:

| |
|--|
| Parte I. Criterios no relacionados directamente con el currículo |
| a. Características de la unidad |
| b. Filosofía y Objetivos |
| c. Administración |
| d. Profesorado |
| e. Estudiantes |
| f. Recursos de enseñanza |
| Parte II. Criterios relacionados directamente con el currículo |
| g. Conocimientos de base |
| h. Competencias profesionales |

Fuente: NRPA/AAPAR Council on Accreditation (2004)

Cuadro 5. “Standards” utilizados en la acreditación de una titulación de Ocio y Recreación

Las empresas del sector de la Recreación en Estados Unidos también pueden acreditarse. Rubins (2007) trató de analizar si las empresas que estaban acreditadas ofrecían un mejor servicio respecto a las no acreditadas, en una muestra de 63 organizaciones de Recreación. El resultado de la investigación fue que las empresas acreditadas ofrecían servicios de mejor calidad mediante el cumplimiento de los “standards” o criterios establecidos por la Acreditación.

Para analizar el currículo es necesario atender a las competencias profesionales. En España, nos encontramos inmersos en el proceso de adaptar las titulaciones al proceso de Bolonia y esta situación ha hecho necesaria una profunda reflexión acerca de las competencias necesarias para cada área de conocimiento. El Proyecto Tuning ha servido de plataforma para poder elaborar puntos de referencia importantes, que sirvan para diseñar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes, y facilitar así la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea:

“Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y de entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos. Fomentar dichas competencias es el propósito de todos los programas educativos construidos sobre el patrimonio del conocimiento y el entendimiento desarrollado a lo largo de muchos siglos” (Tuning Educational Structures in Europe, p.3).

Dentro del marco del proyecto Tuning, se diferencia entre competencias genéricas (conocimientos transferibles) y las competencias específicas del área (conocimientos teóricos, prácticos y/o experimentales, y habilidades). Las competencias genéricas se definen de la siguiente manera en el marco del citado proyecto:

“Cuando hablamos de competencias genéricas nos referimos a cosas como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimiento de la dimensión europea e internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación. En otras palabras, estamos hablando de cualidades útiles en muchas situaciones, y no sólo de las relacionadas con el área específica. Además, la mayoría de ellas pueden ser desarrolladas, incentivadas o

destruidas, por unas metodologías y modelos de enseñanza/aprendizaje adecuados o inadecuados” (Tuning Educational Structures in Europe, p. 16).

Por otro lado, encontramos las competencias específicas relacionadas con el área de conocimiento en cuestión (habilidades y conocimientos). “Las habilidades relacionadas con el área son los métodos y técnicas relevantes de las distintas áreas de la disciplina, por ejemplo análisis de antiguos manuscritos, análisis químicos, técnicas de muestreo, etc., según el área.” (Tuning Educational Structures in Europe, p.16). Para decidir las competencias más relevantes dentro de las titulaciones en España y poder adaptar las titulaciones al nuevo espacio europeo, la ANECA promovió el diseño de los Libros Blancos de las titulaciones. Al no existir una titulación en Ocio y Recreación en España, no existe un Libro Blanco de este ámbito de conocimiento. Sin embargo, en el Libro Blanco de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, se incluye la Recreación como uno de los posibles itinerarios de especialización de este Título de Grado.

Las competencias profesionales específicas de Ocio y Recreación en Estados Unidos se dividen en siete grandes bloques: Bases Conceptuales, la Profesión, los Sistemas de Provisión de Servicios, Programación y Planificación, Gestión/Administración, Aspectos Legales, y Experiencias de Campo.

Cabe destacar, por un lado, la gran importancia que se otorga a las bases conceptuales y a los conocimientos sobre el ejercicio de la profesión y el campo profesional. Estos apartados confieren al campo del Ocio y la Recreación de un sello distintivo que lo diferencia de otras profesiones y otros profesionales. También aplican un sistema ético propio que pretende guiar a las personas que trabajan en este sector hacia una práctica profesional éticamente responsable con respecto a la empresa, los trabajadores, los clientes, la sociedad en general y el medio ambiente.

Por otro lado, es importante destacar el alto componente de gestión que implica esta titulación. Cuatro de los siete bloques de las competencias profesionales están relacionados con la gestión y administración de programas de Ocio y Recreación. Estos aspectos de planificación, gestión y administración (además

de los aspectos legales necesarios), se abordan desde la óptica de ese conocimiento previo del campo profesional específico que hace distinto este campo de los demás.

El currículo de forma global, así como el diseño de cada asignatura, se estructura a partir de los niveles de aprendizaje. Estos niveles son una secuencia progresiva de aprendizaje que consta de tres niveles (*NRPA/AAPAR Council on Accreditation*, 2003):

- Nivel uno: Conocer, aprendizaje básico
- Nivel dos: Comprender, acerca de la práctica profesional
- Nivel tres: Hacer, habilidades o competencias de aplicación

El nivel uno se centra en adquirir el conocimiento; el nivel dos enfatiza la comprensión; y el nivel tres busca el desarrollo de la competencia o habilidad. Cada nivel supone una mayor complejidad. Por tanto, el primer nivel consiste únicamente en adquirir un conocimiento sin más, el nivel dos ya implica el comprender realmente este conocimiento y ser capaz de relacionarlo con otros conceptos, y por último en el tercer nivel conlleva ser capaz de aplicar el conocimiento y la comprensión adquiridos en los dos niveles anteriores. En el manual de acreditación de la *NRPA (Handbook for the Accreditation Process, 2006)*, se ofrece el siguiente ejemplo para ilustrar estos tres niveles:

1. Conocer el rol y el contenido de los servicios y programas de ocio
2. Comprender el concepto y uso de los recursos del ocio para facilitar la participación en el mismo.
3. La habilidad para organizar y llevar a cabo programas de ocio en diferentes entornos.

En el Libro Blanco de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte se establecen dos niveles de conocimientos: el conocimiento disciplinar básico (saber) y el conocimiento aplicado (saber hacer específico). Estos niveles son parecidos a los establecidos en Estados Unidos con la diferencia que el primer nivel establecido en la titulación de Ocio y Recreación en este país, corresponde a un conocimiento básico más general. Este primer nivel es el que se

desarrolla en la denominada educación general que es muy parecida para todas las titulaciones de la Universidad. Por tanto, los niveles de aprendizaje que se plantean en el Libro Blanco corresponden probablemente con los niveles segundo y tercero del modelo estadounidense.

Las especializaciones son parte importante del currículo y corresponden con los itinerarios marcados por el Libro Blanco. Prácticamente todas las titulaciones ofertan alguna, acreditada o no. Los programas que no ofrecen especializaciones consideran que es más conveniente tener un currículo generalista que no se vea debilitado por las diferentes especializaciones (Salazar, 2002).

La Recreación Terapéutica es la más habitual, tanto como opción acreditada o como sin acreditar. Se pueden contrastar los datos de la presente investigación con los obtenidos en el estudio de la SPRE (*Society of Parks and Recreation Educators*) de 1986 donde se analiza el currículo de los estudios de Ocio y Recreación a nivel nacional (Gitelson, 1987). Según este estudio, entre 1984 y 1986 aproximadamente dos tercios de los títulos de grado de Ocio y Recreación ofrecían una especialización en Recreación Terapéutica. El mismo porcentaje ofrecía una especialización administrativa o de gestión. La tercera opción más numerosa era la gestión de Recreación en el Medio Natural (42%). En cuanto al número de estudiantes, más de la mitad escogían o bien la opción de Recreación Terapéutica o bien la opción administrativa o de gestión.

Los itinerarios o especializaciones están directamente relacionados con las diferentes salidas profesionales que ofrecen el campo del Ocio y la Recreación. Según Kraus (2002) y Kraus y Curtis (2004), se pueden estructurar los servicios de recreación en las siguientes categorías: recreación en el ámbito público, organizaciones sin ánimo de lucro, recreación comercial, clubes privados/exclusivos, recreación en la Universidad, programas de recreación para empresas, recreación para las fuerzas armadas, recreación terapéutica, y turismo.

Por tanto, el ámbito de la Recreación en Estados Unidos es muy amplio y diverso, ofreciendo numerosas oportunidades de trabajo. El *Bureau of Labour Statistics* de los Estados Unidos (2009) analiza la situación del mercado

laboral del sector de la Recreación a nivel nacional. Cabe destacar la gran cantidad de puestos de trabajo que ofrece este campo profesional. Sin embargo, muchos de ellos son a tiempo parcial o estacionales, siendo alta la competencia por puestos de trabajo estables. Por tanto la formación académica es fundamental para poder competir en este mercado laboral. Aproximadamente el 32% de los puestos de trabajo corresponden a trabajos en el sector público, el 16% en residencias y otros tipos de organizaciones de asistencia (Recreación Terapéutica), y el 10% en asociaciones sociales y cívicas como los Boy Scouts o la Cruz Roja.

El sector público abarca sobre todo los servicios municipales de recreación. En Estados Unidos, la oferta de programas recreativos va desde actividades deportivas, a clubes sociales, viajes organizados, manualidades, actividades en la Naturaleza, etcétera. Esta oferta está enfocada a facilitar a los ciudadanos actividades recreativas con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Los espacios naturales desempeñan un papel fundamental en estos servicios. En Estados Unidos, los Servicios de Recreación municipales gestionan los parques naturales de la localidad y, por tanto, es habitual que estos servicios se denominen Servicios de Parques y Recreación (*Parks & Recreation*). Según Kraus y Curtis (2000), el término “parks” (parques) se suele definir como espacios en la Naturaleza proporcionados en su mayor parte por el gobierno para diferentes propósitos, como la preservación de la Naturaleza “salvaje”, o también ofrecer actividades centradas en la Naturaleza como camping, caza, pesca, esquí, u otras actividades recreativas.

El caso de la Universidad se podría englobar dentro del ámbito público aunque el peso de las universidades privadas es mayor en los Estados Unidos, y la misión de éstas es más específica. En Estados Unidos se diferencia entre el departamento de Recreación (“Campus Recreation”), cuyo objetivo es proporcionar instalaciones, programas y servicios recreativos a la comunidad universitaria, y el departamento de competiciones deportivas (“Athletic Department”) donde se gestiona el deporte de competición universitario, enfocado al alto rendimiento, y que sirve en muchos casos como antesala al profesionalismo. La organización que se encarga de representar la Recreación en la Universidad, es la *National Intramural*

Recreational Sports Association. Esta organización nacional sin ánimo de lucro tiene como finalidad promover la calidad en los programas y servicios de Recreación de las instituciones de enseñanza superior (Wever, 2002).

En el ámbito privado encontramos organizaciones sin ánimo de lucro, la recreación comercial y los clubes privados. Las organizaciones sin ánimo de lucro son de gran importancia en Estados Unidos. Por ejemplo, la YMCA (*Young Men's Christian Association*) es una organización sin ánimo de lucro que opera en todo el país e incluso en otros países y ofrece servicios de recreación a un número muy elevado de comunidades. Otro ejemplo es la *Little League Baseball*, que acoge cada año a millones de niños en ligas de beisbol recreativas, donde no hace falta ser un gran talento deportivo para participar.

La recreación comercial ("Commercial Recreation") engloba todas las organizaciones privadas con ánimo de lucro que ofrecen servicios generales de Recreación. En este grupo se incluyen empresas de muchos tipos como un club de fitness, spas, boleras y billares, empresas dedicadas a actividades en la Naturaleza, parques de atracciones, deporte profesional, etcétera (Kraus, 2002).

En cuanto a los clubes privados o exclusivos, en Estados Unidos existen numerosas asociaciones y organizaciones que limitan el uso de sus instalaciones recreativas exclusivamente a sus miembros. Por ejemplo, clubs de golf o de tenis de acceso exclusivo para sus miembros se encuentran en todo el país, aunque el número de este tipo de estructuras está decreciendo de forma considerable. También existen las llamadas comunidades de jubilados ("*retirement villages or communities*"), que incluyen instalaciones recreativas, en ocasiones de gran envergadura y coste económico, para uso y disfrute exclusivo de las personas que viven en esas comunidades (Kraus, 2002).

Los programas de Recreación para empresas son aquellos que el empleador facilita, ya sea de forma directa o indirecta, a sus trabajadores con el objetivo de disminuir el absentismo laboral, reducir el gasto sanitario y por tanto el gasto en seguros médicos, aumentar el rendimiento laboral y por tanto la productividad, disminuir la tasa de abandono de trabajadores ("*turnover*"), reducir

los niveles de estrés, y/o mejorar la cohesión de grupos. En la actualidad se ofrecen una gran variedad de actividades a empresas, como por ejemplo, programas de ejercicio físico y deportes, programas anti-estrés, programas para dejar de fumar, fiestas de empresa, programas de control de peso, actividades de cohesión de grupos, etcétera (Kraus, 2002). Hay tres vertientes fundamentales:

- Los programas de convivencia para conseguir mejorar el trabajo en grupo, para realizar selección de personal, etcétera. Estas actividades se denominan en inglés "teambuilding" y pueden orientarse a detectar quién tiene condiciones naturales de liderazgo, quién trabaja bien en equipo, si hay personalidades conflictivas, luchas de egos, etc.
- Programas anti-estrés. Muy extendidos y que suelen incluir actividades físicas y recreativas.
- Y los programas de salud que suelen incluir actividad física. Esta vertiente se denomina también "corporate fitness" o "corporate wellness".

La Recreación Terapéutica la define la *American Therapeutic Recreation Association* en su página Web (<http://www.athra-online.com/displaycommon.cfm?an=12>), como la provisión de servicios de tratamiento y servicios de recreación a personas con enfermedades o condiciones de discapacidad. Los principales objetivos de los servicios de Recreación Terapéutica son recuperar, remediar o rehabilitar para mejorar la funcionalidad e independencia, así como reducir o eliminar los efectos de la enfermedad o de la discapacidad. A su vez, pretenden dotar a personas con necesidades especiales de recursos y oportunidades de recreación para mejorar la salud y el bienestar. Este campo se inició para subir la moral de pacientes en situaciones de tratamiento. De forma progresiva la Recreación Terapéutica comenzó a adoptar metas y objetivos más clínicos y terapéuticos, para trabajar con personas con muchos tipos de patologías, discapacitadas, etcétera, en hospitales, clínicas, escuelas especiales y otros tipos de instalaciones para rehabilitación (Kraus, 2002). Sin duda, los centros de salud y rehabilitación, hospitales y demás instalaciones de tipo sanitario, son una de las principales salidas profesionales de este

campo. Los centros para mayores y centros o asociaciones para personas con algún tipo de discapacidad también representan una salida profesional habitual. Actualmente, la tendencia parece ser el proveer servicios recreativos a personas con necesidades especiales en ambientes e instalaciones no clínicas (Kraus, 2002; Pegg y Patterson, 2002).

Mediante esta investigación se ha constatado la tradición e importancia de los estudios universitarios de Ocio y Recreación en Estados Unidos, así como los posibles campos profesionales en los que se pueden aplicar conocimientos en este sector. El análisis de este tipo de titulación aporta datos que pueden ser tenidos en cuenta en posteriores aplicaciones a otros países, como podría ser el caso de España, teniendo en cuenta las diferencias culturales y sociales existentes. Futuros estudios en esta línea de investigación podrían ir encaminados a analizar la situación actual de los estudios universitarios de Ocio y Recreación en España, así como del campo profesional, para posteriormente efectuar una investigación que valore la necesidad de crear un título de grado en Ocio y Recreación en España.

BIBLIOGRAFÍA

- Bibbins, K. (2005). An exploration of graduate students' perceptions of diversity in the Therapeutic Recreation Curriculum. University of Rochester. Dissertation Abstracts International. 66(03), 910, (AAT 3169557)
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=888842571&sid=6&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Brown, P.D. (1967). A Study of Recreation Curricula and Faculty Preparation in the State Colleges of California. Doctoral Thesis. University of California, Berkeley. Dissertation Abstracts International. 29(01), 159, <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=757411461&sid=4&Fmt=1&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Cordes, K.A. e Ibrahim, H.M. (2003). *Applications in Recreation and Leisure for Today and the Future* (3rd ed.). Nueva York: McGraw - Hill Companies, Inc.
- Farrer, D. (1966). The evaluation of major Recreation Curriculum of Colleges and Universities of the United States. Thesis Master of Arts. University of Wyoming. Dissertation Abstracts International, 45(02), 530, (AAT EP15921)
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1264596261&sid=22&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Gitelson, R. (1987). 1986 SPRE study: P & R programs in higher education. *Parks & Recreation*, 22(11), 38-42.
- Harding, D. (1983). Guidelines for a Doctorate Program in Leisure Studies/Recreation. Doctoral Thesis. The Florida State University. Dissertation Abstracts International, 66(02), 756, (AAT 3164880),
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=885694821&sid=29&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Jackson, A. (1981). An analysis of professional preparation in recreation and leisure in California State Universities in relationship to the needs of the recreation and leisure profession in California. Doctoral Thesis. The University of San Francisco. Dissertation Abstracts International, 42(12), 5244, (AAT 8211357),
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=752035971&sid=1&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Kraus, R. y Curtis, J. (2000). *Creative Management in Recreation, Parks, and Leisure Services* (6th Edition). Fairfield: Mc Graw Hill Higher Education.
- Kraus, R. (2002). Carrers in recreation. Expanding horizons. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(5), 46-54.
- Mak, J.Y., Jamieson, L.M. y McLean, D.D. (1999). A statistical profile of doctoral students in Recreation, Park, Tourism and Leisure Studies. *Scholar: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 14, 105-122.
- NRPA/AAPAR Council on Accreditation (2006). *Handbook for the Accreditation Process: A Comprehensive Guide to Implementing the Procedural Guidelines*. Ashburn: Park, Recreation & Leisure Services Curricula. National Recreation and Park Association.
- NRPA/AAPAR Council on Accreditation (2004). *Standards and Evaluative Criteria for Baccalaureate Programs in Recreation*. Ashburn: Park Resources and Leisure Services. National Recreation and Park Association.
- NRPA/AAPAR Council on Accreditation (2003). *Procedural Guidelines for the Accreditation Process for Baccalaureate Programs in Recreation*. Ashburn: Park Resources and

- Leisure Services. National Recreation and Park Association.
- Pegg, S. y Patterson, I. (2002). The impact of a therapeutic recreation program on community-based consumers of a regional mental health services. *Journal of Park and Recreation Administration*, 20(4), 65-89.
- Plumton, C. (2005). An exploration of factors involved in choosing recreation as an academic major. Thesis Master of Arts. University of Manitoba. Dissertation Abstracts International, 44(03), (AAT MR08939), <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1034630501&sid=6&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Raymore, L.A. y Berno, T. (1996). Undergraduate Parks, Recreation, and Leisure Education: Variables Associated With Recruitment and Implications For Retention. *Scholar: A journal of leisure studies and recreation education*, 10, 35-43.
- Rubins, I.M. (2007). Recreation accreditation: making a difference. Dissertation. Arizona State University. Dissertation Abstracts International, 68(04), (AAT 3258159) <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1331416021&sid=2&Fmt=2&clientId=41257&RQT=309&VName=PQD>.
- Salazar, C.G. (2002). Core competencies and affective characteristics for an undergraduate general curriculum in recreation and leisure services. Doctoral Thesis. Indiana University. Dissertation Abstracts International, 63(05), 1992, (AAT 3054419), <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726478491&sid=25&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Stumbo, N.J. y Carter, M.J. (1999a). National therapeutic recreation curriculum study part a: accreditation, curriculum and internship characteristics. *Therapeutic Recreation Journal*, 33(1), 46-60.
- Stumbo, N.J. y Carter, M.J. (1999b). National therapeutic recreation curriculum study part B: university, faculty, student, and placement characteristics. *Therapeutic Recreation Journal*, 33(3), 241-280.
- Tarver, L.D. (1984). Consensus between two-year and four-year educators concerning recommended standards for transfer associate degree programs in recreation/leisure services. Dissertation. The Florida State University. Dissertation Abstracts International, 46(01), 85, (AAT 8505324), <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=752200071&sid=9&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- VV.AA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Wever, M.F. (2002). Importance of Recreational Services within Higher Education. Tesis Doctoral. Saint Louis University. Dissertation Abstracts International, 64(09), 3222, (AAT 3104706), <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764943761&sid=20&Fmt=2&clientId=3480&RQT=309&VName=PQD>
- Yukic, T. (1963). *Fundamentals of Recreation*. Nueva York: Harper & Row Publishers, Inc.

Recursos electrónicos

Bureau of Labour Statistics de Estados Unidos (BLS), U.S. Department of Labour, Occupational Outlook Handbook, 2008-2009 Edition, Recreation Workers, recuperado el 4 de Agosto de 2009 de www.bls.gov/oco/ocos058.htm

National Recreation and Park Association (NRPA) www.nrpa.org

Una Introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado el 4 de Marzo del 2009 de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf.

ARTÍCULO ORIGINAL

Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones

Pilar Castro Pañeda
cpilar@uniovi.es

Eva Álvarez Martino
almar@uniovi.es

M^a Ángel Campo Mon
macampo@uniovi.es

Marina Álvarez Hernández
amarina@uniovi.es

Emilio Torres Manzanera
torres@uniovi.es

Cristina López Escribano
lopezemia@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN: En la Comunidad del Principado de Asturias la Consejería de Educación está desarrollando, en distintas fases, un programa de detección y evaluación de alumnos con altas capacidades en edades tempranas. El objetivo de la primera fase consistió en encontrar niños potencialmente superdotados que pudiesen requerir una intervención educativa especial; para ello se ha tenido en cuenta la valoración de 83 tutores de centros públicos a través de un cuestionario compuesto por 15 ítems en una escala de 0 a 5 puntos. En este primer acercamiento se evaluaron 1.768 niños de tercero de Infantil. La disparidad de criterios (diferentes tutores y diferentes fechas de nacimiento) dificultó seriamente a la hora de discriminar qué alumnos pasaban a una segunda fase (entrevista con los padres y posterior intervención y evaluación del psicólogo). En este trabajo se detalla la forma de corregir estos sesgos y se desarrolla un método para estimar qué alumnos pasan a la segunda fase.

PALABRAS CLAVE: Altas capacidades. Educación. Cuestionario. Corrección de sesgos.

A questionnaire to detect high-capacity children. The problem of different interpretations

ABSTRACT: In the county of “Principado de Asturias” the Education Department is developing, in different phases, a programmer of detection and evaluation of high-capacity students in early ages. The objective of the first phase consisted in finding potentially high-capacity children that could require an educational special intervention; in order to achieve this objective, the assessment of 83 tutors belonging to public school centers has been taken into account via a questionnaire made up of 15 items in a scale between 0 and 5. In this first approach 1768 children were evaluated. The disparity of criteria (different tutors and different dates of birth) hindered seriously the investigation in order to discriminate what students would pass to a second phase (interview with parents and a later intervention and evaluation of the psychologist). In this work the way of correcting bias is specified and a method is developed in order to estimate what students pass to the second phase.

KEYWORDS: High-capacity children. Questionnaire. Education. Bias correction.

Fecha de recepción 29/11/2010 · Fecha de aceptación 14/03/2011

Dirección de contacto:

Pilar Castro Pañeda

Facultad de Ciencias de la Educación.

C/ Aniceto Sela, s/n

Oviedo, 33009

1. INTRODUCCIÓN

El sistema legislativo español ha ido avanzando tímidamente a lo largo de los últimos años para llegar al reconocimiento y tratamiento de los niños con altas capacidades, si bien posiblemente todavía de forma insuficiente. Concretamente, a partir del año 1995 se produce un cambio significativo ya que, por primera vez, en una ley se menciona al alumnado superdotado. El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas, en su disposición adicional, expresa la necesidad de que el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Este Real Decreto dice que el procedimiento que se establezca habrá de contemplar, en todo caso, la audiencia previa a los alumnos implicados y a sus padres o tutores. Es entonces cuando se inicia la valoración de este tipo de alumnos y comienza a darse una respuesta educativa específica basada en la flexibilización.

Unos años después, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) reconocía la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas

(23 de Diciembre de 2002). En esta ley, los alumnos superdotados son incluidos en el apartado de las necesidades educativas específicas. En el artículo 43 de esta Ley Orgánica se dice que los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones Educativas, y también que, con el fin de dar una respuesta más adecuada a estos alumnos, las Administraciones adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades. En la última ley, más reciente, Ley Orgánica de Educación (LOE 2006), se habla de “alumnado con necesidad de apoyo educativo”: ello significa que el alumno de integración es aquel que requiere apoyo educativo, y en su Sección Segunda (artículo 76), se afirma también la necesidad adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.

Ciertamente, uno de los problemas clave relacionados con la superdotación descansa en la evaluación e identificación de los individuos portadores de altas capacidades y, en concreto, en la validez y el rigor de la información adquirida a través de los diversos métodos de evaluación que pueden ser llevados a cabo.

En un estudio del Ministerio de Educación (Martín Gálvez y González González, 2002) llevado a cabo ya en el año 2002, se constata que en ese año existían unos trescientos alumnos potenciales superdotados en la etapa de educación obligatoria; de ellos un 70% tenía un bajo rendimiento escolar y, entre un 35% y un 50%, fracasaba escolarmente. En dicho trabajo se reconocía que la mayoría de ellos no estaban

debidamente detectados ni evaluados —lo que es prueba fehaciente de la problemática de la que hablábamos en el párrafo anterior— y, por consiguiente, no se encontraban debidamente atendidos.

Como el mismo informe afirma (*op.cit.*, p. 10), uno de los primeros pasos para determinar la respuesta educativa más adecuada para atender las necesidades de estos alumnos ha de ser su identificación a través de los procesos de *detección* y de *evaluación psicopedagógica*. En el primero pueden y deben intervenir tanto los profesores como los padres, mientras que el proceso de evaluación es específico de los especialistas y de los miembros de los Equipos de Orientación, pues, en todo caso, la identificación definitiva debe llevarla a cabo un profesional y experto.

Es realmente complejo determinar la edad mínima en la que puede llevarse a cabo un proceso fiable de detección del superdotado. Existe un amplio debate científico en torno a esta cuestión. Lo cierto es que existen estudios que se inclinan por una detección tardía, argumentando, por ejemplo, que la identificación en edades muy tempranas carece de poder predictivo para etapas posteriores, cuestión que se relaciona con la concepción dinámica del desarrollo evolutivo del individuo (Gardner, 1993). Estudios como los llevados a cabo por D.F. Lohman y K.A. Korb (2006) han demostrado que las destrezas utilizadas para identificar las altas capacidades a edades muy tempranas no pronostican necesariamente excelencia prolongada. Como es bien sabido, la configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante alto de recursos que abarcan un gran abanico de aptitudes intelectuales.

El desarrollo ontogenético de la superdotación es un proceso pausado y complejo, siendo difícil que se revelen los procesos e interacciones más refinados antes del final de la adolescencia. Si bien puede ser cierto que no existe fiabilidad —como algunas investigaciones corroboran— a la hora de realizar un diagnóstico de altas capacidades en Educación Infantil y Primaria, ello no es óbice a la hora de reconocer la necesidad de una identificación temprana (sea ésta más o menos atinada), con vistas a evitar y prevenir los posibles desajustes que se puedan dar en el alumnado con necesidades educativas en el ámbito de las altas capacidades. Además, la

detección temprana puede servir para desarrollar capacidades potenciales que, de otro modo, quedarían bloqueadas para siempre a lo largo del desarrollo ontogenético del sujeto. Como se desprende de un estudio ya clásico de B. Clark (1986), la falta de una adecuada estimulación podría ocasionar no sólo que los individuos con altas capacidades no desarrollasen sus diversos potenciales, sino que la tensión o el estrés que ello les puede provocar llevaría a una reducción de dichos potenciales. Es bien sabido que el estrés y la tensión provocan un flujo deficiente en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales. En definitiva, la identificación de individuos con altas capacidades intelectuales es primordial para establecer pautas educativas desde los primeros años y así evitar daños colaterales.

En distintas comunidades autónomas de España se están llevando a cabo procesos de detección y evaluación en el sistema educativo, con vistas a evitar los problemas que ya reflejaba el informe del Ministerio de Cultura en el año 2002 citado más arriba. La cuestión es de vital importancia ya que, como dice la ley, corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar de forma temprana sus necesidades, con vistas a adoptar planes de actuación adecuados a las mismas y así, asegurar los recursos necesarios para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y puedan optar a una enseñanza adecuada a sus capacidades cognitivas.

Por ejemplo, en Canarias se ha llevado a cabo un proyecto para la identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual (Artiles, Jiménez, Alonso, Guzmán, Vicente y Álvarez, 2003). Este exhaustivo estudio partió de una población de 15.434 alumnos de diferentes zonas geográficas, diversos centros y estratos sociales. Seleccionaron una muestra al azar de 1.910 alumnos de primer curso de Educación Primaria y se administraron pruebas de inteligencia, un cuestionario sociométrico y escalas de observación a padres y profesores sobre los alumnos identificados. Encontraron que un 8,01% (N = 153) de alumnos podían ser considerados con excepcionalidad intelectual. De estos, un 2,04% se identificaron con sobredotación intelectual, un 1,21% con talento simple, un 1,89% con talento complejo, y un

2,89% con talento mixto. Los hallazgos encontrados en el análisis discriminante demostraron que un 71,4% de los alumnos identificados con altas capacidades se clasificaban correctamente según la percepción de los profesores. En cambio, un 69,7% de los alumnos eran clasificados correctamente según la percepción de los padres. Finalmente, el análisis sociométrico demostró que los alumnos identificados con altas capacidades no presentaban características de liderazgo ni tampoco de rechazo social.

En la Comunidad Autónoma valenciana, Pilar Martínez Coves, Emma Arocas Sanchís y M^a Dolores Martínez Francés, en el año 2004, realizaron un estudio con el que pretendían detectar alumnos con altas capacidades en 50 centros escolares, utilizando una serie de instrumentos de detección y de valoración de necesidades. En las fases iniciales de este estudio se aplicaron una serie de técnicas informales de detección: cuestionarios para familias, profesorado y técnicas de nominación para los alumnos y alumnas, que recogían sus observaciones y valoraciones sobre características y habilidades de este alumnado, que no son fáciles de detectar por otros medios considerados más objetivos. Posteriormente, los psicopedagogos de cada centro evaluaron las necesidades del colectivo de alumnos que había sido previamente seleccionado. El 70,6 % de los alumnos del grupo al que se aplica la evaluación psicopedagógica completa es considerado por los psicopedagogos como alumnos con altas capacidades. Esta proporción representa el 4,6% de la población total.

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, la Consejería de Educación está desarrollando desde hace varios años un programa de detección y evaluación de alumnos con altas capacidades en edades tempranas, teniendo en cuenta que en el entorno del niño existen una serie de figuras que pueden contribuir de forma muy positiva a identificar sus capacidades: los padres y los tutores.

El programa se estructura en las siguientes fases:

1^a Fase: diseño de un cuestionario de identificación de posibles alumnos con altas capacidades para tercero de Educación Infantil, destinado a maestros tutores y padres.

2^a Fase: aplicación del cuestionario a los tutores de los centros públicos más numerosos, de toda la geografía asturiana.

3^a Fase: aplicación del cuestionario a las familias de aquellos niños que obtuvieron una puntuación superior al percentil 97 en la fase anterior.

4^a Fase: diagnóstico y evaluación por parte del equipo psicopedagógico de los alumnos seleccionados a través del cuestionario de identificación, en el siguiente curso.

La Consejería tiene como objetivo aplicar este programa, todos los años, de forma que en cada curso es necesario hacer labores de detección, de observación, de diagnóstico y de intervención.

Durante el curso académico 2009-10, se han evaluado 1.768 niños escolarizados en tercero de Infantil, en centros educativos públicos asturianos, con el fin de detectar altas capacidades a la edad de 5 años. Han participado 83 tutores. Cada uno de ellos examinó diferente número de alumnos, desde un máximo de 25 a un mínimo de 5. El promedio es de 21,3 alumnos por tutor. La aplicación del cuestionario y la puntuación de los ítems se hicieron de forma personal. No se marcaron previamente unas pautas orientativas que diesen uniformidad a la interpretación de los tutores, de ahí las diferencias encontradas.

La disparidad de criterios de los maestros complicó la tarea de discriminar qué alumnos pasaban a las fases siguientes (entrevista con los padres y una posterior intervención y evaluación del psicólogo experto). Además, se observó también que la evolución de un niño en el nivel de cinco años difiere sensiblemente según su fecha de nacimiento. La madurez respecto a la alta capacitación de un niño nacido en enero es sensiblemente mayor que la de quienes nacieron en diciembre de ese mismo año. De esta forma, según los resultados del estudio, los niños nacidos en los primeros meses del año muestran mayores habilidades que sus compañeros más jóvenes.

Los objetivos de este artículo son, por una parte, explicar la forma de corregir estos dos sesgos (diferentes interpretaciones de los tutores y distintas fechas de nacimiento) y posteriormente desarrollar un método para

estimar qué alumnos pueden pasar a la segunda fase del estudio a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario de detección.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 83 maestros del Principado de Asturias. La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010, en centros públicos de Educación Primaria e Infantil.

2.2. Población analizada

Se han analizado 1.768 niños que están escolarizados en tercero de Educación Infantil.

2.3. Instrumentos

Se ha creado un cuestionario compuesto por 15 ítems que abarcan diferentes aspectos de la madurez del niño: vocabulario rico y variado (1), entiende el doble sentido (2), resolución de problemas de modo original (3), aplicar lo aprendido a situaciones nuevas (4), asocia temas aparentemente inconexos (5), prefiere las tareas novedosas (6), formula preguntas poco frecuentes (7), persevera en la actividad (8), concentración en la actividad (9), es observador y capta todo tipo de detalles (10), se interesa por temas abstractos (11), destaca su afán de aprender (12), expresividad narrativa elevada (13), prefiere ser el organizador de los juegos (14) y los compañeros le preguntan y piden ayuda (15).

Cada ítem se puntúa de 0 a 5.

Los 15 ítems se agrupan en 4 magnitudes: personalidad, aprendizaje, creatividad y alta capacitación. Se calculó el constructo de *personalidad* como la suma de los ítems 8, 9, 11, 14 y 15; el constructo de *aprendizaje* como la suma de los ítems 1, 2, 4, 10, 12 y 13; el constructo de *creatividad* como la suma de los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 13; la valoración global *alta capacitación* como la suma de los 15 ítems.

Los ítems 1, 2 y 13 se refieren a temas relacionados con la comunicación y consideramos que las habilidades comunicativas del niño en la etapa escolar infantil, influyen

tanto en constructo aprendizaje como en el de creatividad, por lo que se comparten en ambos.

El alfa de Cronbach (0.9787) garantiza el nivel de fiabilidad de la escala de medida para las magnitudes construidas a partir de los ítems observados.

2.4. Análisis de datos

La supercapacitación sólo se produce en un porcentaje muy reducido de población. El número de niños con sobredotación varía, según los expertos, entre el 2 y el 4% (González González y Martín Gálvez, p. 17).

De todas las variables analizadas se calculó el percentil 97 y el criterio inicial era que pasaran a la segunda fase aquellos alumnos que obtuvieran puntuaciones superiores a ese percentil. Sin embargo, este criterio se ve afectado seriamente por el efecto de la edad y el efecto del tutor. A continuación detallamos cómo sesgan estos efectos y la forma de corregirlos. Presentamos los resultados correspondientes a la magnitud *alta capacitación* ya que las otras magnitudes muestran similares comportamientos y la forma de proceder es idéntica.

El análisis estadístico se calculó mediante el programa R 2.8.1 (R Development Core Team, 2007).

3. RESULTADOS

3.1. Escala original

Se examinaron a 1.768 alumnos de tercero de Infantil, de los cuales el 42,36% son mujeres y el 57,63% varones. Si excluimos a 18 niños nacidos en el año anterior, el día de nacimiento varía desde el primero del año hasta el último, siendo la media el día 185 y la mediana, el día 188. Cada tutor evalúa entre 18 y 25 sujetos, salvo alguna excepción,

El rango de variación teórico de la variable *alta capacitación* comprende de 0 a 75 puntos. En la muestra se detectan alumnos con estas valoraciones. La puntuación media es 35,72, la mediana 37,00 y la desviación estándar 15,15 puntos. El percentil 97 asciende a 64 puntos.

Con estos resultados, los alumnos que igualan o superan los 64 puntos (58 sujetos, el 3,28 %) pasan a la segunda fase del estudio. El 43,10% son mujeres y el 56,89%, varones. No se percibe una relación significativa entre pasar a la segunda fase y el sexo (Pearson's Chi-squared test, p-valor=0.984).

El día de nacimiento medio en este grupo de alumnos se sitúa en 137,10 y la mediana, en el día 115,5. Sí existe diferencia significativa en el día de nacimiento: los alumnos no seleccionados nacen de media en el día 183,68 y los seleccionados en el día 137,10 (Test de Welch, p-valor<0.001). Destaca que de estos seleccionados,

7 alumnos han sido evaluados por el mismo tutor y hay otros dos tutores, con 6 alumnos cada uno. Obviamente, existe una relación muy estrecha entre la valoración del tutor y el pase a la segunda fase (Test de Jii-cuadrado, p-valor<0.001).

Con el fin de explicar los diferentes efectos que existen, detallamos los resultados de 4 alumnos. Sus códigos identificativos son 5701, 5672, 5603 y 6017 y los resultados más relevantes se muestran en la Figura 1.

| Alumno | Punt. | Cr.I | Día | Efec.Día | Tutor | Rank. | Tipi. | Norm. | Cr.II |
|--------|-------|------|-----|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 5701 | 4 | No | 366 | 11.3 | A | 5/18 | 1.25 | 2.1 | Sí |
| 5672 | 47 | No | 326 | 53.5 | B | 1/24 | 2.25 | 3.0 | Sí |
| 6017 | 71 | Sí | 72 | 72.4 | C | 1/17 | 2.72 | 2.7 | Sí |
| 5603 | 71 | Sí | 17 | 71.3 | D | 4/25 | 0.89 | 0.7 | No |

Figura 1. Descripción de los resultados de cuatro alumnos

En esta tabla aparece el código del alumno (Alumno), la puntuación original (Punt.), si pasa al segundo nivel gracias a la puntuación original (Cr.I), el día del año que nació (Día), la valoración corregida del efecto edad (Efec.Día), el tutor que le evaluó (Tutor), el ranking que ocupa entre todos los alumnos evaluados por el tutor (Rank.), la puntuación tipificada (Tipi.), la puntuación normalizada (Norm.) y si pasa a la segunda fase con la puntuación normalizada (Cr.II).

Con el criterio inicial, pasarían a la segunda fase los alumnos 5603 y 6017 pues su puntuación es superior al percentil 97 (64 puntos). Sin embargo, con este criterio no se tiene en cuenta ni la diferencia de edad ni la diferente valoración de cada tutor.

3.2. Efecto de la edad

El análisis de regresión lineal muestra que la valoración depende linealmente del día de nacimiento ($R^2 = 0.02$). Desde un punto de vista de interpretación, esto significa que la Alta Capacidad no viene determinada por la fecha de nacimiento, si no por otros factores distintos. Sin embargo, la influencia de la fecha de nacimiento sí afecta a la puntuación obtenida, pues al ser el coeficiente de correlación significativo (pvalor < 0.05), resulta que los alumnos nacidos a principios de año normalmente obtendrán mayor puntuación que aquellos nacidos a finales de año. Recordemos que una diferencia de edad de meses en niños de cinco años puede suponer un muy distinto grado de madurez y desarrollo.

Puntuación = $39,622_{(0,718)} - 0,019_{(0,003)}$ Día;
con Día variando de 1 hasta 366.

Es decir, por cada día que es más joven, su valoración disminuye en 0,019 puntos en promedio (Fig. 2).

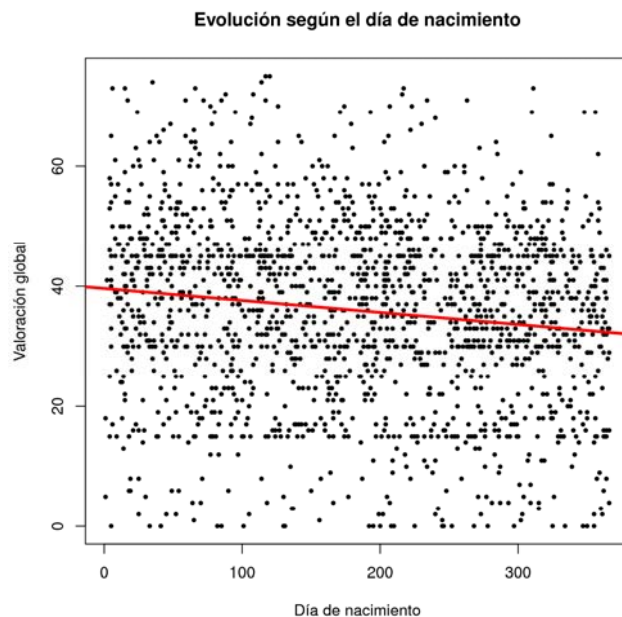


Figura 2. Los más jóvenes obtienen peores valoraciones medias

Para corregir este efecto de edad, la valoración inicial se ha de incrementar 0,019 puntos por cada día de retraso. Se le resta el ajuste lineal correspondiente. Se consigue que la media de la valoración global sea constante para todo el período considerado.

En la Tabla 1, la columna Efec.Día recoge la valoración corregida del efecto edad. Se observa que los más jóvenes aumentan considerablemente su puntuación respecto a los más viejos, con un incremento máximo inferior a 7 puntos. Por ejemplo, el alumno 5701 nació el último día del año y su valoración casi se triplica.

3.3. Efecto del tutor

En el proceso de evaluación intervinieron 83 tutores. Para ilustrar esta realidad, se muestran los resultados de las aulas evaluadas por los tutores de los cuatro alumnos detallados (Fig. 3).

Así la tutora A ha otorgado como máximo 5 puntos a sus 18 alumnos y el alumno 5701 ocupa el puesto quinto de 16. El tutor B evalúa a 24 alumnos, con valores entre 20 y 47 puntos, otorgando la máxima puntuación al alumno 5672. El tutor C evalúa a 17 alumnos y discrimina claramente al alumno 6017 del resto de alumnos, otorgándole su máxima calificación. En el caso de la tutora D, destaca que dos alumnos han sido valorados con 0 puntos cuando el resto de los alumnos han obtenido valoraciones muy altas, por encima de 55 puntos.

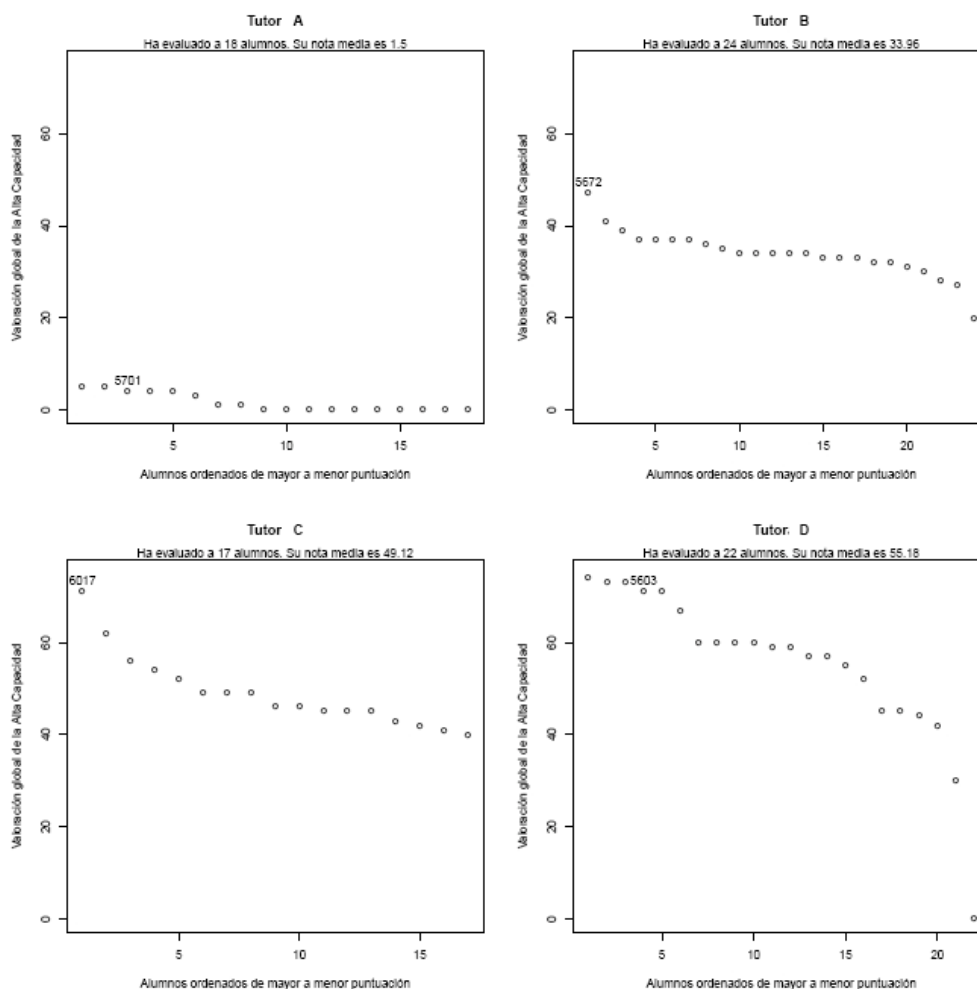


Figura 3. Ejemplo de valoraciones de los tutores. Los alumnos aparecen ordenados en función de las valoraciones de su tutor

La valoración media otorgada por los tutores varía desde 1,50 puntos de media hasta 56,29 puntos de media. La desviación estandar de los tutores abarca desde 19,50 hasta 2,01.

Los diferentes test utilizados corroboran que la distribución de resultados de cada tutor sigue distribuciones dispares (test de Kruskal-Wallis,

p valor =0.001; test de Fligner-Killeen, p -valor<0.001). Con un ajuste lineal de la puntuación respecto al factor tutor se muestra que el 57,19% de la variación de la puntuación se debe al hecho de que han intervenido diferentes evaluadores ($R^2= 0.5518$). De los 61 alumnos que han obtenido una valoración superior a 63 puntos, el 59% (36 alumnos) corresponden a alumnos de 6 tutores (Fig. 4).

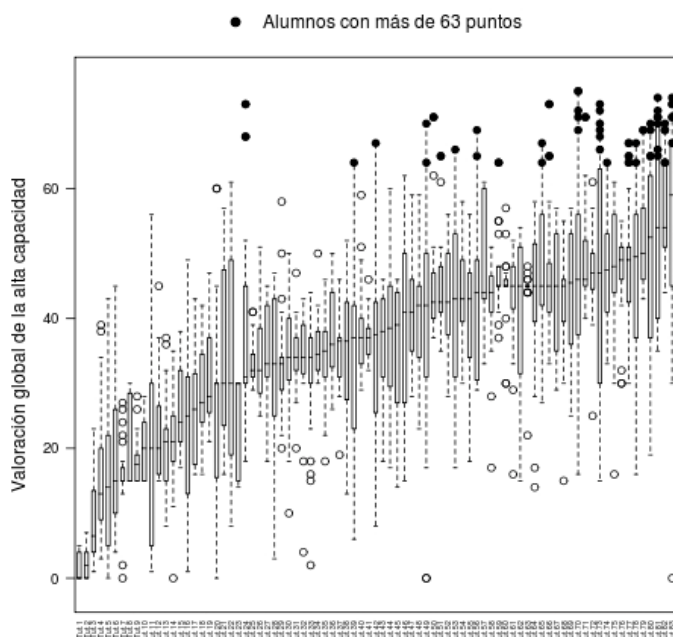


Figura 4. Diagrama de cajas para cada tutor. Puntuación otorgada por cada tutor a sus alumnos. Los alumnos con mayor puntuación se concentran en unos pocos tutores

En la práctica resulta que cada tutor ha empleado una escala muy diferente. Con el fin de homogenizar los resultados se han tipificado los mismos para cada profesor, obteniéndose así que, en promedio, la puntuación es la misma para todos los profesores y presenta la misma variabilidad. En la Figura 1 aparece la columna con los valores tipificados de la variable original (Tipi.).

3.4. Utilización de dos escalas simultáneamente

A partir de la puntuación original se ha calculado, según el procedimiento descrito anteriormente, una variable normalizada que elimina el efecto de edad y el efecto de tutor. El percentil 97 de la variable normalizada corresponde al valor 1,79. Por ejemplo, de los cuatro alumnos detallados, sólo el alumno 6017 se ajusta a ambos criterios simultáneamente (Fig. 1).

Si consideramos los alumnos con más de 63 puntos en la valoración original, 58 alumnos, y los que han sacado más de 1,79 con la variable normalizada, 55 alumnos, se observa que sólo 15

alumnos (0,8% del total) cumplen ambos requisitos.

El primer criterio, que utiliza los valores originales, sólo contabiliza los valores absolutos obtenidos, mientras que el segundo criterio, a través de la variable normalizada, destaca a los alumnos que han obtenido una diferencia significativa respecto al resto de alumnado valorado por su tutor.

Ambos enfoques son complementarios. Reducirse exclusivamente a uno de ellos supone limitar la efectividad del instrumento: por una parte se ha de requerir una puntuación mínima para ser seleccionado para la siguiente fase, y por otra parte, esa puntuación mínima ha de ser corregida de los efectos del tutor y de la edad.

Si se desea seleccionar un 3% de alumnos (52 alumnos) que cumplan ambos criterios simultáneamente, basta con que superen el percentil 93 de las dos magnitudes: 57 puntos en la variable original y 1,38 en la variable normalizada. Sólo 30 alumnos (el 51%) de los seleccionados con el primer criterio cumplen ambos criterios (Figura 5).

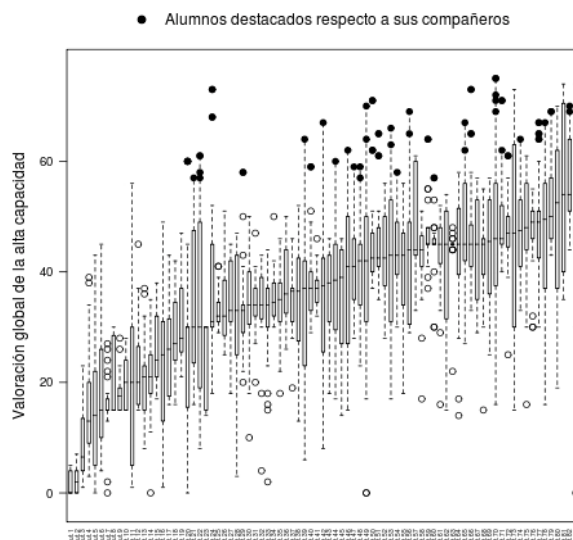


Figura 5. Alumnos seleccionados

4. CONCLUSIONES

En el entorno del niño, existen una serie de figuras (progenitores, familiares, maestros, compañeros...) cruciales a la hora de dar información válida sobre ellos. Teniendo en cuenta esto, se ha diseñado un cuestionario pensado para trabajar con los maestros y con los padres de alumnos escolarizados en tercero de Educación Infantil, con la finalidad de identificar a los que potencialmente presentan altas capacidades. Se trata de un instrumento rápido y sencillo de aplicar que nos permite realizar una primera aproximación a aquellos sujetos potencialmente superdotados intelectualmente.

Como ya se ha explicado anteriormente, el cuestionario se aplicó a una muestra grande de maestros y se observó que presentaba alguna limitación que se ha solventado de forma precisa.

A la hora de establecer la puntuación mínima para ser seleccionado, dos sesgos influyen de forma fundamental en los resultados: la variable edad (cuanto mayor se es en edad, más posibilidades se dan de obtener una alta puntuación) y la variable tutor (cada tutor valora de diferente forma a sus alumnos).

Es importante transmitir a la comunidad educativa el problema de la disparidad de criterios que se dan para que intenten valorar con uniformidad. La colaboración de los tutores en la primera fase del estudio es fundamental, ya que

en función de los resultados del cuestionario, se decide qué niños pasan a las fases siguientes. Actuarán de seleccionadores, de ahí que sea tan importante procurar que usen las mismas pautas para contestar e interpretar los ítems.

Este proyecto, además de tener como objetivo identificar al alumnado con altas capacidades y hacerle un seguimiento para ver si es necesaria una evaluación psicopedagógica, se plantea como objetivo último la intervención en los casos confirmados.

Esa intervención ha de ser lo más temprana posible, de ahí que se adelante el proceso de identificación a la etapa de Educación Infantil y no se lleve a cabo en los primeros cursos de Primaria como se hace en otras comunidades autónomas.

Proponemos un tipo de intervención que abarcará a todo el grupo-clase del alumno con altas capacidades. Las modificaciones que se propongan introducir en la programación de aula, para enriquecerla y ampliarla, no deben ir dirigidas sólo al alumno con altas capacidades sino también al grupo y podrán beneficiarse de ellas todos los estudiantes.

Con este planteamiento cubrimos todas las necesidades que justifican la intervención temprana: desde ofrecer programas y estrategias que prevengan la aparición de problemas asociados (falta de motivación, de autoestima o el

establecimiento de relaciones inadecuadas con sus iguales, en los casos de niños con altas capacidades), hasta ofrecer recursos a los compañeros, a los tutores y a las familias para hacer frente, de forma normalizada, a las peculiaridades de este tipo de alumnado. Se trata, en definitiva, de crear un ambiente de normalización donde el niño pueda desarrollar sus capacidades de forma conveniente y sus compañeros puedan no sólo entender la diferencia sino también beneficiarse de ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEREDA, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO, J.A., RENZULLI, J. y BENITO MATE, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS, Serie Fundamentos psicopedagógicos.
- ARANDA REDRUELLO, R.E. (Coord.). (2002). *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.
- AROCAS, E., MARTÍNEZ, P., MARTÍNEZ, M.D. y REGADERA, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- AROCAS, E., MARTÍNEZ, M.P. y MARTÍNEZ, M.D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- ARTILES, C., JIMÉNEZ, J.E., ALONSO, P., GUZMÁN, R., VICENTE, L. y ALVAREZ, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- BALBUENA APARICIO, F. (2009). *Alumnado con altas capacidades*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional. Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- CLARK, B. (1986). Early Development of Cognitive Abilities and Giftedness. En J. R. Whitmore (Ed.) *Intellectual Giftedness in Young Children. Recognition and Development* (pp. 5-16). London: Haworth Press
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Sobredotación intelectual. Conceptos y respuestas educativas*. Oviedo: Consejería de Educación y ciencia. Dirección general de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- GARDNER, H. (1993). The relationship between early giftedness and later achievement. En G.R. Bock y K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp. 175-182). New York: Wiley.
- LOCE, 2002, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. 24/12/2002.
- LOE, 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006
- LOHMAN, D. F. y KORB, K.A. (2006). *Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ITBS and CogAT scores during elementary school*. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- MARTÍN GÁLVEZ, J. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (Coord.) (2002). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ TORRES, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Grao.
- MUÑIZ, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- MUÑIZ, J. (2003). *Teoría clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas. BOE número 131 de 2/6/1995.
- REGADERA LÓPEZ, A. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones Curriculares: Primaria y ESO*. Valencia: Brief
- REYZABAL, M. V. y ALONSO FUENTES, L. (Coord.) (2002). *Respuesta educativa a los individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM (2007). *R language and environment for statistical computing*. Viena, Austria.

ARTÍCULO ORIGINAL

Dificultades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad

José-María Fernández Batanero

batanero@us.es

Universidad de Sevilla

Isabel Orta Neto

soniaisabelhortaneto@iol.pt

Universidad Moderna de Lisboa

RESUMEN: El presente artículo describe y analiza la percepción y/o conocimientos que sobre las dificultades en lecto-escritura tienen los profesores de alumnos con antecedentes de prematuridad. Para ello se utilizaron dos instrumentos de recogida de información (cuestionario y entrevistas) diseñados ad hoc. La muestra ha estado compuesta por 46 profesores con experiencia en este tipo de alumnado y 19 informantes claves (psicólogos, pedagogos y profesores universitarios). Los resultados indican, entre otros, que se pueden asociar bajos pesos al nacer y edades gestacionales menores, al fracaso escolar y atrasos escolares. Así mismo, de forma general, se ha verificado que los niños/as con antecedentes de prematuridad (Edad Gestacional < 37 semanas y bajo peso al nacer), presentarán dificultades de aprendizaje en varias áreas de evaluación de la lectura. El trabajo concluye con la propuesta de un nuevo plan de intervención y reeducación como instrumento de mejora del aprendizaje de la lectura y escritura.

PALABRAS CLAVE: Dificultades del Aprendizaje, Percepción del Profesorado, Prematuridad, Dislexia, Disgrafía, Disortografía.

Difficulties with reading and writing: perceptions of teachers to students with a history of prematurity

ABSTRACT: This article describes and analyzes the perceptions and / or knowledge that teachers of students with a history of prematurity have about the difficulties in reading and writing. To obtain our data, two information-gathering tools (questionnaire and interviews) were designed ad hoc. The sample was composed by 46 teachers with experience in this type of students and 19 key informants (psychologists, teachers and university professors). The results indicate, among others, that low birth weight and early gestational age may be associated with both school failure and school delays. Also, in general, it has been verified that the children with a history of prematurity (gestational age <37 weeks and low birth weight), will present learning difficulties in various areas of reading assessment. The paper concludes with the proposal of a new plan of intervention and rehabilitation as a means of improving the learning of reading and writing.

KEYWORDS: Learning Disability, Perception of Teachers, Prematurity, Dyslexia, Dysgraphia, Disortographia.

Fecha de recepción 07/09/2010 · Fecha de aceptación 09/11/2010

Dirección de contacto:

José María Fernández Batanero

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

C/ Pirotecnia s/n - 41013 Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio tiene como propósito, por un lado, conocer la percepción de los profesores de Educación Primaria con alumnos con antecedentes de prematuridad, en relación a las dificultades de aprendizaje relacionadas con la lecto-escritura (dislexia, disgrafía y disortografía), y por otro, proporcionar un “plan de intervención y reeducación” como instrumento de mejora del aprendizaje de la lectura y escritura.

Partiendo de la importancia en nuestra sociedad de la lectura y la escritura como formas privilegiadas de comunicación y de entendimiento con los demás, se puede afirmar que el lenguaje oral y escrito constituyen un proceso complejo y elaborado, fruto de muchos factores e imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del ser humano en las sociedades avanzadas del tercer milenio.

Para los escolares es también una exigencia en el ámbito educativo que posibilita su éxito o fracaso académico, al ser la llave y principal herramienta para la comprensión y expresión de los contenidos de las distintas materias curriculares. Es decir, constituyen el instrumento a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de descubrir el mundo. De ahí, la máxima importancia en optimizar la adquisición del aprendizaje del lenguaje escrito y oral, e intentar resolver las dificultades que se puedan presentar en este aprendizaje social, formal, estructurado, laborioso e intencional.

Las consecuencias de estas dificultades, que no sólo abarcan los resultados académicos y que comprometen el futuro profesional de los alumnos, repercuten también directamente en el desarrollo emocional, por el desajuste personal que se crea en el niño que fracasa y las

implicaciones en su integración familiar y social, llegándose en muchos casos, a la exclusión de la escuela en cuanto parte de un proyecto de vida.

Por ello, uno de los objetivos esenciales de una escuela que se precie de “calidad” debe ser dotar a “todos” sus alumnos de una completa destreza en el manejo de las herramientas intelectuales de primer orden: entender y expresarse, tanto oralmente como por escrito, y ser capaces de razonar y resolver problemas. El aprendizaje de estas destrezas básicas se extiende a toda la vida académica de los alumnos, y tanto en las primeras etapas como en las últimas aparecen múltiples y diversos problemas que afectan al desarrollo completo del resto de las destrezas (Peñafiel, 2004).

La dislexia, disortografía y disgrafía pueden ser encuadradas en el ámbito de estos problemas o dificultades, siendo habitualmente detectadas en niños que, al empezar la escolaridad, manifiestan una dificultad inesperada en el aprendizaje de la lecto-escritura (Alves y Castro, 2002).

1.1. Planteamiento del problema

Un sector de la población que puede presentar estas dificultades en relación con las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) puede estar constituido por aquellos niños y niñas que nacen de forma “prematura”, como así se ha puesto de manifiesto en distintas investigaciones. En esta línea, autores como Ibáñez, Mudarra y Alfonso Ibáñez (2008) manifiestan que los niños y niñas están rodeados del lenguaje, incluso antes de nacer, la estimulación auditiva del feto es particularmente elevada durante los últimos cuatro meses del embarazo, los sonidos se transmiten mediante el líquido amniótico y entre ellos el feto es capaz de distinguir la voz de la madre.

Ahora bien, llegados a este punto se deben realizar dos aclaraciones, de tipo médico, en relación con los nacimientos prematuros: la primera, que la gestación dura como promedio 40 semanas ó 280 días, a partir del primer día de la última menstruación conocida. Se estima normal una desviación entre 37 y 42 semanas. La segunda es que aunque popularmente se emplean

como sinónimos “pretérmino”, “prematuro” y “bajo peso”, en verdad no lo son. Para Aliño (2009), un recién nacido “pretérmino” es aquel producto de un parto antes de las 37 semanas de gestación (menos de 259 días a partir del primer día de la última menstruación). El término “prematuro” se refiere a madurez. Por otra parte, “bajo peso” es todo niño/a que nace con menos de 2.500 gramos, independientemente de que haya nacido a término, pretérmino o postérmino.

En la actualidad la “prematuridad” constituye un problema sanitario de primer orden ya que, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho desde todos los ámbitos, la frecuencia de nacimientos prematuros se ha incrementado en la última década y este incremento es todavía más llamativo en niños/as con peso inferior a 1.500 g.

Los avances tecnológicos y el cambio en el tipo de cuidados que se ha producido en las unidades de cuidados intensivos neonatales, han incrementado la supervivencia de los niños atendidos, de tal forma que la mortalidad es muy baja en todos los grupos de peso, salvo en el grupo de niños/as con peso inferior a 750 g. Por tanto, con este incremento en la frecuencia de nacimientos prematuros y la disminución de la mortalidad, el número de niños/as muy prematuros y prematuros que llegan a los centros educativos resulta significativo. La tasa nacional portuguesa actual de nacimientos pretérmino es de 7,9% (INE, 2006).

Gran parte de la literatura que investiga la evolución y desenvolvimiento del lenguaje escrito en niños prematuros coinciden en indicar un cierto retraso, en esta técnica instrumental, con respecto a sus iguales (Bauchner, Brown y Peskin, 2000; Caravaca, 2006; Contreras, 2003; Fonseca, 2004; Hirata, Epcar y Walsh, 1983; Johnson et al., 2009; Neto, 2007; Noble-Jamieson, et al., 1982; Perdikidis y González de Dios, 2008; Roberson, Etches y Kyle, 1990; Teles, 2004). La causa puede ser debida a una posible inmadurez del sistema nervioso central que puede provocar un retraso en el desenvolvimiento global de los niños, y que posiblemente esté asociado a otros factores como: deficiencia nutricional, estimulación inadecuada y otras experiencias ambientales (Alves, Taques y Xavier, 1996; Leonhardt, 2007).

Estos hallazgos se pueden complementar con otro estudio (Larroque et al., 2008) que

muestra que cuanto más disminuye el tiempo de gestación, más aumentan el daño cerebral y las lesiones motoras. En este sentido, en Europa, entre el 1,1% y el 1,6% de los nacimientos son grandes prematuros, es decir se encuentran por debajo de la semana 33 de la gestación.

Una investigación del Instituto Nacional de la Salud y la Investigación Médica (INSERM), en Villejuif (Francia), con 1.817 grandes prematuros, muestra que el grado de incapacidad es más acusado en los pequeños que nacieron entre las semanas 24 y 28, comparados con los nacidos entre la 29 y la 32, y los nacidos a término.

En otro estudio publicado recientemente (Johnson et al., 2009) los resultados destacan los retos constantes a los que se enfrentan los nacidos extremadamente prematuros. Comparados con sus compañeros de clase nacidos a término, los niños del estudio “EPICure”¹ tenían que esforzarse en todas las asignaturas estudiadas, especialmente las Matemáticas, afrontando un elevado riesgo de desarrollar dificultades del aprendizaje a la edad de once años.

En nuestro estudio seguimos indagando en esta misma línea e intentamos buscar respuestas a las siguientes preguntas de investigación: ¿En edad escolar, los niños con antecedentes de prematuridad, presentan dificultades de lectura y escritura? ¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre estos niños? ¿Están las escuelas provistas de recursos tanto humanos como materiales para satisfacer las necesidades educativas de estos alumnos?

2. MÉTODO

El objetivo general de la investigación se ha centrado en conocer la percepción del profesorado de Educación Primaria, con experiencia en alumnos con antecedentes de prematuridad, en relación a las dificultades de aprendizaje relacionadas con la lecto-escritura (dislexia, disgrafía y disortografía), así como la elaboración de un plan de intervención y reeducación como instrumento de mejora del aprendizaje lecto-escritor.

Teniendo en cuenta la naturaleza de este estudio (descriptivo, analítico y prospectivo), y para responder a los objetivos propuestos en la investigación, se establecieron tres fases

claramente delimitadas: una primera destinada a clarificar el problema de estudio y la definición de los objetivos (contextualización y referencia), procediendo al mismo tiempo a una revisión de los trabajos realizados con respecto a la prematuridad y las dificultades del aprendizaje en lecto-escritura. La segunda fase se ha centrado en

el diseño de la metodología de investigación, así como en la elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información. Por último, en la tercera se efectuó el análisis de los datos, el establecimiento de conclusiones y las correspondientes implicaciones.

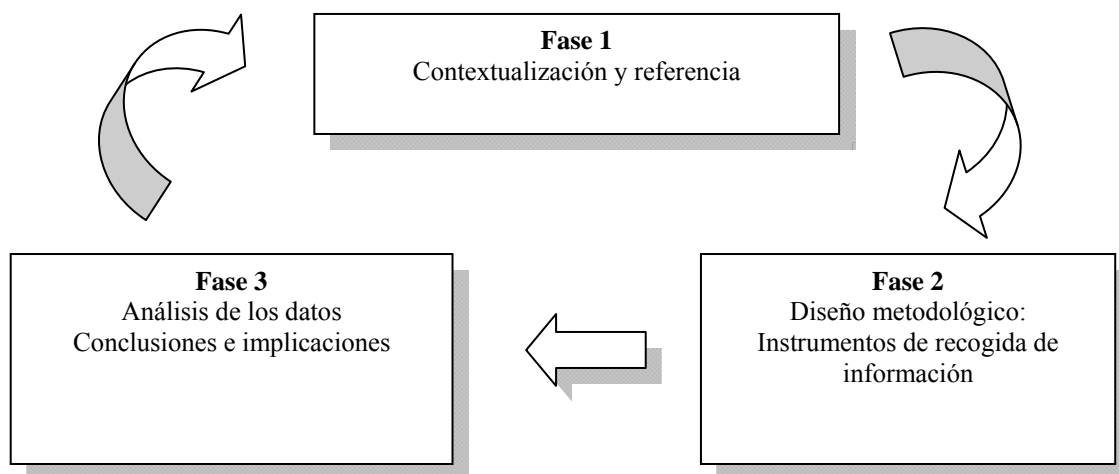


Figura 1. Fases del estudio

La metodología empleada ha sido de tipo mixta, en la cual se han combinado los métodos cuantitativos y cualitativos mediante cuestionarios y entrevistas respectivamente. De esta forma, hemos pretendido optimizar los resultados garantizando una mayor calidad en los mismos, al tratar de combinar las fortalezas de cada método adecuándolos a los objetivos que se plantean en esta investigación (Bericat, 1998).

2.1. La muestra

La población a la cual se dirigió nuestro estudio estaba constituida por todos los profesores del 3º año del 1º ciclo de enseñanza básica, en centros públicos o privados de las 188

escuelas de la Región del Algarve-Distrito de Faro² (Portugal), y que tuviesen en el aula alumnos con antecedentes de prematuridad. De este universo, solo 36 escuelas autorizaron la aplicación del estudio. En este sentido, se cumplimentaron 46 cuestionarios por profesores de escolares prematuros y 19 entrevistas a informantes claves (psicólogos, psicopedagogos, directores de escuela, etc.).

En el alumnado con antecedentes de prematuridad predominaban mayoritariamente los Recién Nacidos (RN) de pretérmino con edades comprendidas entre las 32 y 33 semanas de gestación (41,3%), seguidos por los que nacieron entre las 34 y 35 semanas de gestación (23,9%) (Tabla 1).

| | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| 26-27 semanas de gestación | 4 | 8,7 |
| 28-29 semanas de gestación | 2 | 4,3 |
| 30-31 semanas de gestación | 4 | 8,7 |
| 32-33 semanas de gestación | 19 | 41,3 |
| 34-35 semanas de gestación | 11 | 23,9 |
| 36 semanas de gestación | 6 | 13,0 |
| Total | 46 | 100,0 |

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de la Edad Gestacional de los niños/as ex-prematuros/as al nacer

2.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información empleados han sido el cuestionario y la entrevista. Para la elaboración del cuestionario tomamos como referencia, después de una importante revisión de la literatura, los trabajos

de Fonseca (2004) y Teles (2004). Teniendo en cuenta dichos estudios y los objetivos de nuestra investigación, se redactaron los diferentes ítems que se organizaban en torno a ocho grandes dimensiones (Tabla 2).

| DIMENSIONES / MACRO VARIABLES | CATEGORÍAS |
|--|--|
| Caracterización del profesor/a | Género Edad Años de experiencia |
| Experiencia en dificultades del aprendizaje en lectura y escritura | Experiencia con alumnos con dificultades formalmente diagnosticadas Formación específica Referencias sobre los niños (indicación) |
| Caracterización del niño/a ex-prematuro | Género Edad actual Edad gestacional al nacer Peso al nacer Fracaso escolar Existencia de diagnóstico formal |
| Aprendizaje de la lectura | Características disléxicas (dislexia) Ritmo de la lectura (dislexia) Nivel de autoestima Nivel de la lectura (dislexia) Errores de carácter lingüístico-perceptivo: omisiones Errores de carácter lingüístico-perceptivo: adiciones |

| | |
|---|---|
| | Errores de carácter lingüístico-perceptivo: inversiones Errores de carácter viso-espacial Nivel de discurso |
| Aprendizaje de la escritura | Nivel de grafismo (disgrafía e disortografía) Errores relativos al contenido (disortografía) Errores de carácter viso-espacial (disortografía) Reglas de ortografía (disortografía) Característica del grafismo (disgrafía) |
| Desarrollo psicomotor | Esquema Corporal Orientación espacio-temporal |
| Áreas de los procesos cognitivos superiores | Pensamiento abstracto Capacidad de raciocinio Organización lógica |
| Medios pedagógicos existentes en la escuela | Capacidad de respuesta de la escuela Seguimiento del alumno con dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura Acciones pedagógicas frente una sospecha de alumno con dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura Necesidad de un plan de acción pedagógica para niños ex-prematuros Modelo de un plan de acción pedagógico para niños ex-prematuros |

Tabla 2. Dimensiones y categorías estudiadas

Una vez elaborada la primera versión del cuestionario procedimos a determinar las características psicométricas de validez y fiabilidad. Para su validación se utilizó la técnica de juicio de expertos, siendo realizada mediante un documento anexo al cuestionario, donde aparecían una serie de cuestiones abiertas, y que fueron entregadas a ocho expertos en dificultades de lectura y escritura de distintas universidades portuguesas y españolas. La selección de los expertos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente
- Prestigio como investigador
- Labor investigadora en la temática que se analiza
- Experiencia en el ejercicio de la profesión
- Años de experiencia como investigador

A raíz de este proceso se hicieron las modificaciones aconsejadas elaborándose la versión definitiva del cuestionario.

Atendiendo a la fiabilidad, se han empleado dos procedimientos, el método del “Alpha de Cronbach” y el de las “Dos Mitades de Guttman”, para constatar la existencia o no de estabilidad en la medida del instrumento utilizado. Para el primer estadístico se alcanzó un valor de 0.95 y para el segundo, el valor fue de 0,738 en la primera parte y 0.79 en la segunda parte.

En relación con el segundo instrumento de recogida de información, se utilizó la técnica de la entrevista semi-estructurada. Para la elaboración del protocolo de entrevistas se tuvieron en cuenta las dimensiones del cuestionario, optándose para su validación por el método Delphi. La configuración del panel de expertos que participaron estaba compuesta por doce especialistas: docentes e investigadores en didáctica y atención a la diversidad del alumnado y profesorado especialista en pedagogía terapéutica.

Se realizaron 19 entrevistas y el perfil de los entrevistados respondía a las características que se recogen en la siguiente tabla:

| Perfil del entrevistado | Nº de entrevistas |
|---|--------------------------|
| Responsables con conocimientos de los modelos de implementación de acciones pedagógicas dentro de la institución (psicólogos, psicopedagogos, maestros en educación especial) | 7 |
| Docentes y/o profesionales con experiencia y conocimientos técnico-sociales sobre la población objeto de estudio | 8 |
| Profesionales de reconocido prestigio en el campo de las Distintas Ciencias de la Educación | 4 |
| Total | 19 |

Tabla 3. Número de entrevistas realizadas y perfil de los entrevistados

2.3. Procedimiento

La estrategia de aplicación del cuestionario fue realizada mediante entrega personal, donde se comentaba el objeto de la investigación y las instrucciones pertinentes para cumplimentarlo. El tiempo máximo de respuesta fue de 20 días. 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 (Statistical Package for the Social Sciences) 11.5 for Windows.

Las entrevistas fueron realizadas de forma personal, previa cita con los informantes claves. Toda la información fue grabada en audio para su posterior transcripción y análisis. El programa informático utilizado ha sido el Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

3. RESULTADOS

Con respecto al cuestionario:

La muestra de los docentes estaba formada por una mayor presencia del género femenino

(73,9%) (f.34), con una edad comprendida entre los 30 y los 40 años (39,1%) (f.18), seguidos de aquellos que se encuentran entre los 41 y 50 años (34,8%) (f.16).

La mayor parte de los docentes (70,7%) no tenían experiencia directa con alumnos diagnosticados formalmente, con dificultades de lectura y escritura, y el 65% de los encuestados afirma no tener la preparación/formación suficiente en el ámbito de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. El 34,8% (f.16) manifiestan no tener formación específica y haber trabajado con alumnos que presentan dificultades de lectura y escritura, formalmente diagnosticada.

El alumnado se caracteriza mayoritariamente por individuos de género masculino, frecuentando el 3º año de escolaridad del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica con antecedentes de prematuridad.

Con respecto a la dimensión “Aprendizaje de la lectura” destacamos que el 60,9% de los profesores consideran que sus alumnos ex-prematuros no emplean palabras imprecisas en sustitución de la palabra exacta, y que el 86% opina que este alumnado posee mayor dificultad para la lectura de palabras aisladas que cuando

éstas se insertan en un contexto. Con relación al ritmo de la lectura, el 54,3% manifiestan que estos alumnos presentan dificultades para mantener un ritmo fluido, frente al 45,7% que no lo consideran. Para el 58%, sus alumnos presentan baja autoestima frente al 42% que opinan lo contrario. El 67% del profesorado afirma que estos niños/as recurren al deletreado y que los errores de carácter lingüístico-perceptivos más frecuentes son las omisiones (56,5%), y los que menos las adiciones (65,2%). En lo referente a los errores de carácter viso-espacial, éstos fueron estructurados en dos cuestiones. En la primera se hacía referencia a la sustitución de unas letras por otras de forma semejante, como es el caso de m/n, o/a, i/j... La segunda, hacía mención a la confusión de fonemas que admiten una doble grafía. Los resultados obtenidos fueron bastantes equivalentes estando de “acuerdo o completamente de acuerdo” el 50% de los encuestados. En relación al nivel de discurso de estos alumnos se obtiene que, en general, el alumnado con antecedentes de prematuridad presenta menos dificultades en la lectura de palabras largas, no familiares o complejas (65,2%), frente al 34,8% que afirma lo contrario. Sin embargo las dificultades no son tan evidentes cuando se les pregunta acerca de las pausas que realizan estos alumnos durante el discurso, en este sentido, se muestran a favor el 56%, frente al 43% que se encuentran en desacuerdo.

La dimensión “Aprendizaje de la escritura” ha sido medida a través de cinco variables. La primera en cuanto al nivel de grafismo que presentan estos alumnos. En esta línea, el 68% se reafirman en la dificultad que presentan para terminar las tareas a tiempo. La segunda variable hacía mención a los errores relativos a los contenidos. De esta forma el 51% de los encuestados están completamente de acuerdo y el 17% de acuerdo en que estos alumnos presentan dificultades a la hora de unir y separar sílabas, frente al 15 % que esta en desacuerdo con la afirmación y el 17% complemente en desacuerdo. Otro aspecto en relación con la disortografía y los errores de carácter visuales se centraba en la escritura en espejo, donde el 65% de los encuestados manifiestan su desacuerdo con la afirmación de que estos alumnos tengan tendencia hacia la escritura en espejo.

En relación a las normas de ortografía destacar que la gran mayoría de los docentes afirman que estos alumnos respetan la regla

ortográfica de colocar “m” antes de “p” y “b” (69,6%) y las mayúsculas después de punto y de inicio de texto (64,4%). Para las características del grafismo destacamos que los resultados obtenidos denotan que se presentan dificultades a la hora de mantener una escritura legible (73,9%), así como de mantener una postura correcta cuando escriben (78,3).

En la dimensión “Desenvolvimiento psicomotor” fueron consideradas variables relativas al “Esquema corporal” y la “Orientación espacio-temporal”. Con respecto a la primera variable, el 45,6% de los encuestados manifiestan que estos alumnos poseen un buen conocimiento de las partes de su cuerpo, frente al 54,4 que reflejan lo contrario. Un grado mayor de discordancia se presenta en relación con la segunda variable, donde el 68,8% de los encuestados manifiestan la dificultad que presenta este alumnado con respecto a nociones temporales.

En lo que respecta a la dimensión relativa a los “Procesos cognitivos superiores” se estudiaron tres variables: pensamiento abstracto, capacidad de razonamiento y organización lógica. En lo referente al pensamiento abstracto, el 56,5% opina que el alumnado ex-prematuro posee una buena capacidad de raciocinio lógico, conceptualización, abstracción e imaginación, frente al 43,5% que no lo estima así. Así mismo, el 60,9% considera que este tipo de alumnado obtiene mejores resultados en áreas que tienen una menor dependencia de la lectura (matemática, plástica, etc.). Para la segunda variable “capacidad de razonamiento” los resultados obtenidos reflejan que el 78,3% consideran que estos alumnos comprenden mejor el vocabulario cuando se les presenta de forma oral que cuando se hace de forma escrita. Presentan una posición contraria a “la comprensión de los contenidos cuando se leen” el 23,9% frente al 76,1% que manifiesta lo contrario. En la variable de “organización lógica” se observa una gran concordancia entre aquellos que manifiestan una mayor facilidad de aprendizaje de los contenidos (52%) que cuando son memorizados sin ser integrados en una estructura lógica (47,8).

En relación a la dimensión “Medios Pedagógicos existentes en la escuela” destacamos la opinión que los docentes tienen acerca de las “opciones o soluciones” que la escuela ofrece

para estos alumnos ex-prematuros. En este sentido, el 56% manifiesta que la escuela no dispone de los medios y recursos necesarios, siendo el 26% de los alumnos, con esta problemática, enviados a la educación especial, y el 20% a psicólogos. Asimismo, el 70% de los centros educativos no dispone de planes de actuación ante este tipo de alumnado que presenta dificultades en lectura y escritura.

Con respecto a las entrevistas, decir que todos los directores de escuelas entrevistados coinciden en manifestar la falta de formación de los docentes en las áreas de dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura:

“Los cursos de formación que se desarrollan en las escuelas inciden poco sobre el área de dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura, y menos aún en la problemática de los niños ex-prematuros” (Director de Escuela 3)

Los técnicos entrevistados (psicólogos, psicopedagogos, maestros de educación especial, etc.) son conscientes de la necesidad de formación que existe en las escuelas, a pesar de que a todos los docentes en su formación inicial se les proporcionó conocimientos básicos para trabajar en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, si bien el problema radica en la incapacidad de las escuelas para llevar a cabo planes de formación permanente.

“Todos los maestros son formados por igual en este ámbito. El problema radica en que no existe una formación permanente. No hay reciclado... la cuestión de la prematuridad debería de ser una cuestión de las escuelas, ya que cada vez hay más niños que nacen de forma prematura... Creo que uno de los retos educativos que tiene este país es la formación permanente” (Psicopedagogo 2)

Con respecto a la lectura es difícil hacer una valoración general de las dificultades que presentan estos niños, pues como manifiesta uno de los maestros de educación especial: “... *en lo que concierne a la lectura creo que no se manifiestan evidencias significativas entre estos alumnos y sus compañeros*”. Ahora bien, las referencias realizadas por orden decreciente han sido: retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral (4 referencias); dificultad en la comprensión y expresión (4 referencias); cambios persistentes en el habla; dificultad en la lectura, no entender lo que leía (1 referencia); también en

el aprendizaje de la escritura, los informantes son unánimes y hay una cierta preocupación en lo referente a la “falta de madurez en diversas áreas del desarrollo”.

Los problemas más generales que se aprecian son “la escritura de números y letras inadecuadamente”:

“La lectura esta totalmente interrelacionada con la escritura. Estos alumnos suelen tener muchas dificultades en la escritura, sobre todo al escribir números y letras de forma inadecuada...” (Maestro Educación Especial 8)

También aparecen referencias de las dificultades que presentan a la hora de realizar construcciones gramaticales, lo cual les va a implicar ciertos problemas a la hora de la comprensión de las palabras por su significado. Otro aspecto importante a destacar son las equivocaciones frecuentes a la hora de escribir letras en minúsculas y mayúsculas.

Con relación a la “Psicomotricidad” los entrevistados se refieren a dificultades puntuales, como puede ser la apreciación en este alumnado de un ritmo de aprendizaje menor:

“No significa que estos niños no puedan llegar a donde otros, sino que necesitan una mayor cantidad de tiempo para alcanzar el mismo aprendizaje” (Psicopedagogo 1)

También en determinados aspectos de la psicomotricidad fina, como es la grafía, se suelen presentar dificultades.

Entre las problemáticas más referidas en las entrevistas con relación a los niños/as ex-prematuros suelen estar: dificultad para reconocer las horas, días, semanas y meses del año; dificultades para organizar secuencias espacio-temporales como ordenar las letras del alfabeto, las sílabas en palabras largas, las secuencias de eventos; principales dificultades en la organización secuencial del espacio-tiempo, secuencias y rutinas diarias; dificultad para reconocer la posición de los objetos y de su cuerpo.

En relación al aspecto cognitivo se puede decir que es difícil hacer una caracterización global, si bien existe una ligera discrepancia con respecto a los niños/as del mismo grupo de edad. Para clasificar mejor los niños/as acerca de esta

dimensión, se ordenan los adjetivos y las características más mencionadas por los informantes: curioso (5 referencias); buena imaginación (4 referencias); comprensión fácil de explicar si el contenido es nuevo (4 referencias); mayor interés en escuchar una historia, cuando él la conoce (3 referencias).

En lo referente a los medios se aprecian dos perspectivas. La primera sostenida fundamentalmente por los propios directores de las escuelas, donde la problemática se centra en la existencia de pocos profesionales especializados y falta de recursos materiales para el desempeño de su labor.

“La escuela dispone de algunos medios para dar respuesta a los alumnos que presentan problemas de lectura y aprendizaje. Por lo general solicitamos el apoyo de los especialistas de educación especial que aunque trabajan bien, suelen ser muy pocos. Esto hace muchas veces que la atención especializada se demore en el tiempo...” (Director de escuela 1)

La perspectiva de los docentes y técnicos especializados se dirige más hacia la estructuración y organización de los medios. En este sentido, un psicopedagogo afirmaba lo siguiente:

"La escuela cuenta con medios que, en mi opinión, pueden y deben ser mejor estructurados. Cuando hablamos de un apoyo especial, los obstáculos y las dificultades con las que nos encontramos son muchas y variadas... Pero no podemos decir que no existan medios y recursos. El problema es su organización" (Psicopedagogo 6)

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

Es importante mencionar que el estudio no estuvo enfocado al diagnóstico de las dificultades del aprendizaje, o a catalogar a los niños/as como disléxicos, disgráficos o disortográficos. Este trabajo fue realizado con el objetivo de poder determinar síntomas o aspectos relacionados con las dificultades de aprendizaje referidas y conectadas con la población objeto de estudio, el alumnado con antecedentes de prematuridad.

Los resultados encontrados en este estudio son, en muchos aspectos, concordantes con la literatura revisada, en el sentido que tanto el bajo peso de nacimiento como la prematuridad afectan negativamente a ciertos aspectos específicos del aprendizaje escolar, tales como los relacionados con la lecto-escritura (Bauchner, Brown y Peskin, 2000; Caravaca, 2006; Hirata, Epcar y Walsh, 1983; Neto, 2007; Noble-Jamieson et al., 1982; Roberson, Etches y Kyle, 1990).

La muestra de los docentes, como se ha contado anteriormente, estaba formada por una mayor presencia del género femenino con más de 11 años de experiencia docente. Este aspecto puede estar relacionado con la tradicional elección de la mujer en las profesiones más relacionadas con el “cuidado” (enfermeras, profesoras y educadoras). Sí es cierto que todavía en Portugal estas profesiones son, hasta el día de hoy, más deseadas por el sexo femenino.

La mayor parte de los docentes, que contaban con más de 11 años de labor docente, no tenían experiencia directa con alumnos diagnosticados formalmente, con dificultades de lectura y escritura. A pesar de ello, no deja de ser preocupante que un porcentaje elevado de docentes no tuviera la preparación/formación suficiente en el ámbito de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Así pues, nos encontramos por un lado, con un profesorado que afirma no tener formación específica, pero que ha trabajado con alumnos que presentan dificultades de lectura y escritura, formalmente diagnosticada. Esta situación, fue más acentuada, también por los resultados de la entrevista, donde éstos denunciarán la falta de experiencia y formación.

También podemos afirmar que se verificó una mayor predominancia en los 8 años de edad que es la edad normal de frecuencia del 3º año. Es importante destacar que el 28,3% de los alumnos con 9 años o más, se encuentren todavía en el 3º año (Tabla 3). Este dato, al analizar una población específica, nos conduce a poder afirmar que el fracaso escolar es muy elevado.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| 7 años | 14 | 30,4 |
| 8 años | 19 | 41,3 |
| 9 años o más | 13 | 28,3 |
| Total | 46 | 100 |

Tabla 4. Edad del alumnado

En este sentido, se comprobó que el 17% de estos alumnos repetían un año escolar. Comparando este dato, con los datos nacionales portugueses de fracaso escolar, se puede observar que la tasa de fracaso, en esta población analizada aisladamente, es muy superior a la tasa nacional del 3,9% (GIASE, 2007). Este dato lo podemos considerar muy importante ya que puede justificar la realización de este estudio, por sí solo.

Curiosamente, el 17% de los niños/as que se encuentran en situación de riesgo de fracaso escolar pertenecen a los estratos más bajos de la Edad Gestacional (EG) y Peso al Nacer. Por el contrario, para $EG \geq 34$ semanas o peso al nacer ≥ 2000 g. no existen casos de fracaso escolar. Podemos entonces asociar bajos pesos al nacer y edades gestacionales menores, al fracaso escolar y atrasos escolares, lo que confirma estudios anteriores (Botting et al., 1998; Bhutta, Cleaves y Casey 2002; Johnson et al., 2009; Saigal, 2000) donde se alerta que los niños/as de muy bajo peso al nacer y, principalmente, los menores de 750 gramos presentan problemas en todas las áreas de habilidades educacionales, perjudicando su desarrollo académico.

Debemos manifestar que los profesores que habían tenido escolares con disfunciones sensorio-neurales o motoras “graves” o “muy graves” fueron excluidos del estudio, no contribuyendo para la disminución de la media de los resultados. Los niños y niñas que habían sido alumnos/as de los docentes encuestados estaba mayoritariamente constituida por Recién Nacidos (RN) de pre-término (niños/as que nacerán antes del tiempo previsto) con edades comprendidas entre las 32-33 semanas de gestación, clasificados en nuestro contexto teórico como Recién Nacidos de Bajo-Peso (RNBP), donde se verificó la existencia de un aumento significativo de

individuos a partir de las 33 semanas de gestación. En esta línea, se debe hacer notar también que los valores son más altos a partir de esta edad. Es decir, los niños/as nacidos con más de 32-33 semanas constituyen el 54,3% del grupo de niños/as que habían sido atendido por los docentes, porque tal como fue previsto en la revisión bibliografía, el Recién Nacido es más resistente (presenta menos problemas de aprendizaje) cuanto mayor es la Edad Gestacional (EPIcure, 2006).

Así pues, es posible que este aumento de niños/as prematuros se relacione directamente con la capacidad de succión que surge a partir de las 33 semanas de gestación (Castelló, 2008). Este marco es extremadamente importante, pues el reflejo de succión, capacita al bebé para la alimentación autónoma, lo que hace disminuir a partir de esa edad, la morbilidad y mortalidad neonatal. El bebé es más resistente a las controversias de su condición, pues la alimentación oral depende de la coordinación adecuada de la succión, deglución y respiración. Este hecho es de suma importancia ya que la salida del hospital de los bebés prematuros dependerá, en muchos casos, de su autonomía para alimentarse.

De forma general, se ha verificado que el alumnado con antecedentes de prematuridad ($EG < 37$ semanas y PN bajo), presentarán dificultades de aprendizaje en varias áreas de evaluación de la lectura. En este sentido, se obtuvo un nivel de concordancia bastante elevado, observándose así una gran significación para todas las variables mesurables de la lectura (características disléxicas, ritmo y nivel de la lectura, nivel de autoestima, errores de carácter lingüístico-perceptivo y viso-espacial, y nivel de discurso), demostrando fuertes índices de dislexia en estos escolares.

El aprendizaje de la lectura, fue la dimensión que presentó mayor significación de influencia estadísticamente hablando. Con todo, la influencia por la EG es más significativa, es decir, cuanto menor es la EG, mayor la dificultad demostrada en la referida área en edad escolar (sig = 0,00). Son varios los estudios que relatan estos resultados, tal como se verificó en el contexto teórico, entre ellos, Saigal (2000) que refiere alteraciones de la lectura en 23% de los casos o Richards, Kelly y Doyle (1998) que obtuvieron en la aplicación de los tests de habilidades verbales, resultados de 24% de falta de exactitud en la lectura y el 48% de inadecuada comprensión en la lectura.

Los niños con antecedentes de prematuridad (EG < 37 semanas y PN bajo), presentarán dificultades de aprendizaje en varias áreas de evaluación de la escritura, aunque esta sea el área más influenciada por la EG. Así pues, podemos afirmar que cuanto menor es la edad gestacional, mayor las dificultades en las áreas de la escritura.

En el estudio se evidencia un nivel de concordancia bastante elevado, constatando así una gran significación para todas las variables medibles de la escritura (nivel de grafismo, errores relativos al contenido y de carácter visoespacial, reglas de ortografía, característica del grafismo), demostrando fuertes índices de disgrafía y disortografía en estos estudiantes.

Debemos matizar que, aunque a lo largo de las conclusiones se hace referencia a cuáles son las variables independientes (PN o EG) que más influyen en las variables instrumentales, este factor no ha sido estático, una vez que se verificó una correlación directa de cerca del 90% entre las dos variables independientes, lo que significa que pesos más bajos están asociados a edades gestacionales más bajas y así sucesivamente.

Sobre una perspectiva general, se determinó, estadísticamente, que los niños/as con antecedentes de prematuridad (EG < 37 semanas y PN bajo), no presentan alteraciones en el desarrollo psicomotor. Todavía, para algunos grupos específicos parece existir alguna influencia en el área psicomotora del bebé, como es el caso del grupo de bebés nacidos con PN de 1000 gr. – 1500 gr. (sig=0,017) y IG de 32-33 semanas (sig=0,063). Cualitativamente y puntualmente, los sujetos refieren alguna inmadurez psicomotora.

Se ha comprobado que los niños/as con antecedentes de prematuridad (EG < 37 semanas y PN bajo), no sufren ninguna influencia en el campo de los procesos cognitivos superiores. Cualitativamente y puntualmente, los sujetos obtienen una mejor comprensión de los mensajes cuando éstos han ido presentados y explicados con anterioridad.

Relativamente importante, es la no existencia de diferencias significativas en cuanto al género (masculino o femenino), es decir, el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos ex-prematuros, en este estudio, no se reveló influenciada por la condición de ser niño o niña.

En lo que respecta a las acciones pedagógicas utilizadas y que resultan ser más eficaces en opinión del profesorado son: el apoyo individualizado, aplicación de ejercicios específicos y adaptaciones curriculares y de materiales.

Asimismo, en caso de que se observen discrepancias significativas en términos de desarrollo, los docentes manifiestan la necesidad de crear planes específicos de intervención y reeducación pedagógica para los ex-prematuros, donde la intervención precoz y la evaluación de las limitaciones de estos sujetos constituyan el punto de partida.

5. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Basándose en los resultados alcanzados se ve la necesidad de intervenir de una forma precoz y rutinaria en las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado en situación de riesgo (antecedentes de prematuridad). Ello podría llevar a intervenciones compensatorias más adecuadas, ya sean médicas o psicopedagógicas, originando la creación de programas educativos individualizados y adaptados al estilo de aprendizaje de cada individuo.

Estas medias curriculares deberían ir acompañadas con acciones de sensibilización a la comunidad, empezando por el médico de familia o el pediatra que debería aconsejar y dar información para direccionar al niño/a de riesgo hacia el diagnóstico precoz de las pre-aptitudes para el aprendizaje.

Esta realidad fue comprobada también por los investigadores, ya que cuando estos escolares se encaminan en esta línea de estudio, se verifica que los estudios más frecuentes se relacionan con las consecuencias de la prematuridad a corto-plazo. Esto significa que investigadores, médicos, profesionales y padres, desvalorizan las consecuencias a medio y largo plazo de la prematuridad.

De ahí, la importancia del seguimiento de la evolución de estos estudiantes y su debido acompañamiento hasta la edad escolar. En edad pre-escolar (educación infantil), según nuestra perspectiva, deberían ser aplicados test como el EIPA (Escala de Identificación de Potencial de

Aprendizaje) o Fichas de Identificación Precoz de Dificultades de Aprendizaje para la Enseñanza pre-primaria. Así, se debe elaborar un diagnóstico de las pre-aptitudes de aprendizaje del niño/a con el objeto de estimular las áreas más débiles.

Con base en el contexto teórico y a los conocimientos adquiridos, se propone un “Modelo de Identificación Precoz de Pre-Aptitudes para el Aprendizaje”, para ser aplicado a todos los niños/as con antecedentes de prematuridad en una fase previa a su escolarización.

| | | | | |
|--|--------------|----------------|-----------------------|----------------|
| Nombre: _____ Fecha | | | | |
| de Nacimiento: ____/____/____ Día de Observación: ____/____/____ Observaciones (Peso al Nacer, Edad Gestacional y otros): | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| Nombre del observador: _____ | | | | |
| | Nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre |
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Visomotores y Psicomotores | | | | |
| 1. Se ata los cordones de los zapatos | | | | |
| 2. Se viste independiente | | | | |
| 3. Puede hacer rayas entre dos líneas | | | | |
| 4. Puede colorear figuras simples | | | | |
| 5. Puede atrapar y lanzar un pelota | | | | |
| 6. Puede caminar de puntillas | | | | |
| 7. Reconoce las partes fundamentales del cuerpo (cabeza, tronco, brazos, manos, piernas, pies, etc.) | | | | |
| Comportamiento Pre-Escolar y Social | | | | |
| 1. Puede identificar las letras de su nombre | | | | |
| 2. Puede identificar la mayoría de las letras del alfabeto | | | | |
| 3. Puede identificar los números del 0 al 9 | | | | |

| | | | | |
|---|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| 4. Reconoce la mayoría de los colores (rojo, amarillo, azul, verde, naranja y morado) | | | | |
| 5. Reconoce las proposiciones (encima, debajo, al lado, de frente, atrás y entre) | | | | |
| 6. Conoce la dirección de su casa | | | | |
| 7. Reconoce la mano derecha y la mano izquierda | | | | |
| 8. Reconoce y dibuja figuras geométricas simples (círculo, triángulo y cuadrado) | | | | |
| 9. Puede hacer recados sencillos | | | | |
| 10. Trabaja independientemente en tareas simples | | | | |
| 11. Tiene buena relación con los niños y niñas de su edad | | | | |
| 12. Tiene buena relación con los adultos | | | | |
| 13. Espera a su turno; comportamiento adecuado a su edad | | | | |
| 14. Se ajusta a su edad (viajes, cambios en la rutina, etc.) | | | | |
| 15. Retiene la información de forma normal, adecuada a su edad | | | | |
| 16. Vocabulario adecuado a su edad | | | | |
| | Nunca (1) | A veces (2) | Frecuentemente (3) | Siempre (4) |

Tabla 5. Modelo de identificación precoz de pre-actitudes para el aprendizaje

La identificación precoz debe ser adoptada sistemáticamente como proceso de discriminación de los niños/as ex-prematuros que necesiten de otros servicios educativos, ya que ello permitiría el conocimiento de procesos de diagnóstico; la creación de medios de acompañamiento (tutorización); la evaluación de programas educacionales de intervención; etc. A modo de ejemplificación, podemos afirmar que todos los alumnos con cuatro años de edad y con antecedentes de prematuridad que se encuentran

escolarizados deberían ser rápidamente identificados, naciendo de ahí, la necesidad de otros diagnósticos más diferenciados, de otros modelos de acompañamiento y de otros apoyos educativos adicionales, etc.

En este sentido, la identificación de los problemas de aprendizaje contribuirá a un mejor desarrollo familiar, social y educativo del escolar, facilitando la apropiada intervención precoz de las adquisiciones básicas de aprendizaje. De igual

modo, cuanto más precoz sea la intervención, mayor será la movilización del potencial de desarrollo. De hecho, el desarrollo humano necesita condiciones mínimas de estimulación en períodos sensibles de maduración. Porque algunas adquisiciones deben ser aprendidas antes de otras, el niño/a ex-prematuro/a con dificultades de aprendizaje, que no sea debidamente estimulado/a tendrá cada vez, a medida que el tiempo pasa, más dificultades.

En resumen, el diagnóstico debería asegurar la obtención y la captación de datos que permitan identificar áreas fuertes y débiles, facilitando la toma de decisiones y de prescripciones en términos educativos.

Las áreas de diagnóstico podrían circunscribirse, en términos ideales, a diferentes profesionales y a diferentes tipos de información, de acuerdo con la siguiente tabla.

| ÁREAS | TÉCNICOS | TIPO DE INFORMACION |
|--------------------|---------------------|---|
| Historia Social | Asistente Social | Información sobre la dinámica familiar; Determinación de lo que significa para la familia toda la dimensión de los problemas del niño/a; Datos Mesológicos. |
| Examen médico | Pediatra | Nivel de salud del niño/a; Historia clínica (grado de prematuridad, complicaciones neonatales y consecuencias del internamiento); Identificación de problemas biomédicos y genéticos; Marcos del desarrollo ³ ; Anamnesis. |
| Examen neurológico | Neurólogo | Información sobre algún problema del Sistema Nervioso Central, lesión cerebral; EEG; Determinar disfunciones; |
| Examen Psicológico | Psicólogo | Informaciones de test (datos psicométricos) y de observaciones informales; Medir el nivel de realización en varias áreas, y detectar respuestas emocionales en tests proyectivos; Perfil intra-individual; Modelos de información, intra o intersensorial. |
| Examen | Otorrinolaringólogo | Información sobre lo audiograma y determinación |

| | | |
|--------------------|--|--|
| auditivo | | del tipo de desorden ⁴ . |
| Examen visual | Oftalmólogo | Detección de algún problema visual (discriminación, figura-fundo, etc.) ⁵ |
| Examen de lenguaje | Logopeda | Identificar el nivel de comprensión y de utilización de palabras, frases y conceptos ⁶ ; |
| Examen educacional | Profesor especializado o Psicopedagogo | Determinar lo estilo de aprendizaje y las áreas fuertes y débiles; Trabajar con el PEI (Programa Educacional Individualizado) |

Tabla 6. Áreas de diagnóstico, según los profesionales y los tipos de información

Para superar el fracaso de estos escolares, es necesario empezar por algo que el niño/a pueda aprender (inventario de las aptitudes) y no esperar que, milagrosamente, el niño/a aprenda sin poseer pre-aptitudes y pre-requisitos adecuados. En vez de esperar a que el niño/a pase delante del nivel de exigencia de las tareas educativas, sería mejor que el nivel de dificultad fuese simplificado o subdividido en componentes altamente motivadores y susceptibles de ser resueltos, por aproximaciones sucesivas, a través de las competencias inherentes a los niños/as en dificultad.

- Se hace necesario encontrar el método que permita a estos estudiantes aprender. Es el método que se adapta al sujeto y no al contrario. Un método fundamentado en:
- Utilizar planes detallados y específicos;
- Prever alternativas;
- Seleccionar materiales;
- Trabajar con objetivos;
- Escribir objetivos operacionales;
- Verificar si van a ser o no alcanzados;
- Acompañar permanentemente la evolución del niño/a con procesos de registro intra e interindividuales;
- Aplicar refuerzos positivos;
- Sistematizar la aprendizaje con base en una secuencia jerarquizada;

- Generalizar y transferir las adquisiciones ya aprendidas para nuevas situaciones;
- Procurar y crear materiales y recursos que se ajusten a las necesidades de este alumnado;
- Encorajar y entusiasmar la conducta de los niños/as;
- Etc.

Para aprender a leer y escribir, ciertamente las adquisiciones más importantes del desarrollo escolar, el niño/a necesita de un gran repertorio de adquisiciones. Mientras estas adquisiciones no formen parte del repertorio de cada niño/a a la entrada de la escuela, muy difícilmente éste podrá aprender a leer o a escribir, de ahí la urgencia de medidas de organización educativa para estos alumnos con necesidades de apoyo específico.

6. RECOMENDACIONES

Un aspecto a resaltar, es el mejor conocimiento sobre la evolución de recién nacidos de pretérmino que presentan señales neurológicas evidentes y que reciben diagnóstico precoz de parálisis cerebral. Para estos niños/as ya existen servicios estructurados de asistencia. Pero el problema radica en aquellos con secuelas leves (ligera), que se van a manifestar tardíamente con el posible riesgo de exclusión educativa, fracaso escolar y disturbios del comportamiento, que todavía no reciben la debida atención. En este sentido, se debería incentivar la

creación de programas preventivos de estimulación al desarrollo, para responder al número creciente de niños/as pretérmino que nacen en los hospitales.

NOTAS

1. Estudio que comenzó en 1995 y que incluyó un seguimiento para constatar tanto la supervivencia como el estado de salud de todos los recién nacidos antes de la vigésimo sexta semana de gestación en el Reino Unido e Irlanda.
2. Ministério da Educação (2007). Site Roteiro de las Escuelas. Lisboa: ME.
3. Para el diagnóstico del desarrollo normal o anormal y evaluación del grado de anormalidad, existen varias escalas de desenvolvimiento que deben ser aplicadas en diferentes etapas. La realización de tests de selección, como, por ejemplo, el Denver II, para identificar problemas del desarrollo. En los primeros años de vida, las escalas de Bayley II y de Griffiths cuantifican el desarrollo cognitivo, abarcando los aspectos: motor, adaptativo, personal-social y del lenguaje. En las edades, pre-escolar y escolar, son recomendadas las escalas de inteligencia de Wechsler (Doyle y Casalaz, 2001; Saigal, 2000; Sajaniemi, Hakamies y Katainen, 2001).
4. Las otitis y problemas auditivos están asociados a la prematuridad, como resultado de la inmadurez auditiva; complicaciones de otras situaciones, como por ejemplo, la DPC y las infecciones recurrentes y además de la ototoxicidad, inducida por algunos antibióticos que son necesarios utilizar durante el internamiento del niño prematuro (Raddish y Merritt, 1998).
5. La retinopatía de la prematuridad (ROP) es una enfermedad vascular que ocurre en la retina del recién-nacido prematuro. Actualmente, es la enfermedad ocular más frecuente en Neonatología (Henriques et al., 2004).
6. Otro aspecto que precisa ser cuidadosamente evaluado en los primeros años de vida, es el desenvolvimiento del lenguaje, pues, cuanto menor el peso de nacimiento y la edad gestacional, mayor la probabilidad de atraso en los varios estadios de desenvolvimiento del lenguaje (Sargal, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

Aliño Santiago, M (2009). Parto pretérmino. Disponible en: URL http://consultas.cuba.cu/consultas.php?id_cat=3

&letr=p&id_cons=248 (consultado 2008 nov. 24).

- Alves, A. Taques, M. y Xavier, C. (1996). *Acompanhamento de crianças com história de prematuridade no ambulatório da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Tópicos em Fono-audiologia*. São Paulo: Editora Lovise.
- Alves, R. A. y Castro, S. L. (2002). *Linguagem e dislexia. Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.
- Bauchner, H. Brown, E. y Peskin, J. (2000). Premature graduates on the newborn intensive care unit. *Pediatric Clinics of North America*, 35, 1207-2221.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bhutta, A., Cleaves, M. y Casey, P. (2002). Cognitive and behavioural outcomes of school-aged children who were born preterm. *JAMA*, 288, 728-737.
- Botting, N. et al. (1998). Cognitive and educational outcome of very low birth weight children in early adolescence. *Dev Med Child Neurol*, 40, 652-660.
- Braun, E. (1998). *Technology in context: technology assessment for managers*. Londres: Routledge.
- Caravaca, J. (2006). *Estudio sobre los efectos de un programa de Atención Temprana en niños prematuros en su primer año de vida*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Castelló, M. (2008). *Lactancia materna. La mejor opción*: Castellón: Ayuntamiento de Castellón.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 245-259.
- Contreras, A. (2003). *La mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura en niños de primer grado*. Tesis doctoral inédita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Doyle, L. y Casalaz, D. (2001). Outcome at 14 years of extremely low birthweight infants: a regional study. *Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed.*, 85, 64-159.
- EPICure (2006). *Population based studies of survival and later health status in extremely premature infants*. Disponible en: URL <http://www.elmundo.es/elmundosalud/> (consultado 2008 nov. 15).

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem* (3ªed.). Lisboa: Ancora Editora.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Madrid: EUNSA.
- Giase (2007). Recenseamento Escolar 05/06 e 06/07. *Relatório do Perfil do Sistema de Ensino*. Lisboa: Ministério Da Educação.
- Grande, I. y Abascal, E (2005). *Análisis de encuesta*. Madrid: ESIC.
- Henriques, G. et al. (2004). *Consensos Nacionais em Neonatologia*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Hirata, T. Epcar, J. y Walsh, A (1983). Survival and outcome of infants 501 to 750 gm, six-year experience. *Pediatr*, 741-748.
- Ibáñez P., Mudarra, Mª. J. y Alfonso Ibáñez, C. (2008). Desarrollo del Lenguaje infantil mediante el método Estitsológico Multisensorial. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 162-179.
- INE (2006). *Instituto Nacional e Estatística de Portugal*. Disponible en: URL www.ine.pt (Consultado 2008, feb. 14).
- Johnson, S. et al. (2009). The EPICure study: academic attainment and special educational needs in extremely preterm children at 11 years of age. *Arch Dis Child Fetal Neonatal Ed*, DOI: 10.1136/adc.2008.152793.
- Larroque B. et Al. (2008). EPIPAGE Study group. Neurodevelopmental disabilities and special care of 5 year-old children born before 33 weeks of gestation. *Lancet*, 371, 813-20.
- Leonhardt Gallego, M. (2007). Detección de respuestas visuales en recién nacidos pretérmino: resultados preliminares de un estudio piloto con batería de optotipos. *Integración*, 51, 7-20.
- Luna, P. y otros (2006). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- Martínez, M. (1999). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la Institución educativa*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- Neto, S. (2007). *A Prematuridade e os Pré-Requisitos para a Aprendizagem*. Tesina doctoral inédita (Universidad de Sevilla).
- Noble-Jamieson, C. et al. (1982). Low birthweight children at school age: neurological, psychological and pulmonary function. *Semin Perinatol*, 22, 172-188.
- Peñafiel, M. (2004). *La disgrafía*. Disponible en: URL <http://209.85.229.132/search?q=cache:015wW Wes5A8J:www.feremadrid.com/fichas/JORNADA%2520DISGRAFIA%2520OCTUBRE%25202003%2520-Materiales-.pdf+disgraf%C3%ADa&cd=9&hl=es&ct=clnk&gl=es> (Consultado 2008 mayo 12).
- Perdikilis, L. y González De Dios J. (2008). Los grandes prematuros presentan menor supervivencia a largo plazo, menor nivel educativo, menor capacidad reproductiva y mayor incidencia de prematuridad en la descendencia. *Evid Pediatr*, 4, 31.
- Raddish, M. y Merritt, T. A. (1998). Early discharge of premature infants a critical analysis. *Clinics in Perinatology*, 25, 499-521.
- Richards, A., Kelly, E. y Doyle, L. (1998). Cognitive, behavioural and academic progress in very low birthweight children to 14 years of age. *JPediatr Child Health*. 34, A1.
- Roberson C., Etcheas, P. y Kyle, J. (1990). Eight year school performance and growth of preterm, small for gestational age. *JPediatr*, 116, 19-26.
- Rowe, G. y Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis". *Internacional Journal of Forescasting*, 15, 353-375.
- Saigal, S. (2000). Follow-up of very low birthweight babies to adolescence. *Semin Neonatology*, 5, 18-107.
- Sajaniemi, N., Hakamies, L. y Katainen, S. (2001). Early cognitive and behavioral predictors of later performance: a follow-up study of ELBW children from ages 2 to 4. *Early Child Res Quart*, 16, 54.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?. *Revista Portuguesa de Clinica Geral*, 20, 13-30.
- Thomson, M. E. (1992). *La dislexia, su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.

ARTÍCULO ORIGINAL

Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia

Maite Garaigordobil Landazabal

maite.garaigordobil@ehu.es
Universidad del País Vasco

Carmen Maganto Mateo

carmen.maganto@ehu.es
Universidad del País Vasco

RESUMEN: El estudio evaluó los efectos de un programa de educación para la paz en el autoconcepto, el concepto de los inmigrantes, y el concepto de paz-violencia. La muestra fue de 285 adolescentes de 15-16 años del País Vasco, 162 experimentales y 123 de control. El estudio utilizó un diseño experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. Los resultados obtenidos confirmaron que el programa estimuló una mejora del autoconcepto, un aumento de las cogniciones positivas y neutras sobre los inmigrantes, disminuyendo las negativas, de rechazo, xenófobas, y un incremento de la capacidad para definir conceptos asociados a la paz y la violencia. El programa potenció similar nivel de cambio en ambos sexos. La discusión se centra en la importancia de realizar programas de intervención socio-emocional durante la infancia y la adolescencia con la finalidad de fomentar el desarrollo infanto-juvenil y la prevención de la violencia.

PALABRAS CLAVE: Intervención, Paz, Racismo, Autoconcepto, Adolescencia.

Assessment of an educational program for peace during adolescence: effects on self-concept and on the concepts of immigrants, peace, and violence

ABSTRACT: This study assessed the effects of an educational program for peace on self-concept, the concept of immigrants, and the concept of peace-violence. The sample comprised 285 adolescents from the Basque Country, aged 15-16 years, 162 experimental and 123 control. The study used an experimental design with repeated pretest-posttest measures and a control group. The results confirmed that the program increased self-concept. The intervention also stimulated a significant increase of positive and neutral cognitions about immigrants, a decrease of negative cognitions, rejection, or xenophobia, as well as an increase in the capacity to define concepts associated with peace and violence. The program promoted similar change in both sexes. The discussion focuses on the importance of conducting socio-emotional intervention programs during childhood and adolescence to promote the development of children and youth as well as the prevention of violence.

KEYWORDS: Intervention, Peace, Racism, Self-concept, Adolescence.

Fecha de recepción 29/11/2010 · Fecha de aceptación 25/02/2011

Dirección de contacto:

Maitte Garaigordobil Landazabal

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco

Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia-San Sebastián

Tfno: 943 – 01 56 34 / Fax: 943 – 01 56 70

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el problema de la violencia juvenil ha sido objeto de creciente preocupación por parte de los profesionales de la educación y de la salud mental en todo el mundo. En consecuencia, una línea de investigación se ha centrado en el diseño y la evaluación de programas para la prevención y disminución de la violencia. Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto la eficacia de este tipo de intervenciones llevadas a cabo en contextos educativos, clínicos y comunitarios (Chandy, 2007; Dawn y Shaughnessy, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrell, Meyer y White, 2001; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2002, 2004, 2008a; Garaigordobil, Maganto y Etxebería, 1996; Roberts, White y Yeomans, 2004; Segawa, Ngwe, Li y Flay, 2005; Sege, Licenziato y Webb, 2005; Simón et al., 2008; Slone y Shoshani, 2008).

Varios programas para la prevención de la violencia basados en el desarrollo de actividades cooperativas y llevados a cabo con niños y adolescentes en contextos educativos han confirmado los efectos positivos de estas intervenciones, ya que han mostrado aumentos de la conducta prosocial (Garaigordobil, 2008a; Garaigordobil et al., 1996), la empatía, el autoconcepto-autoestima, la positiva imagen de los demás y la capacidad para analizar sentimientos, así como un descenso de la ansiedad estado-rasgo (Garaigordobil, 2004), una disminución de las conductas antisociales, un incremento de las conductas de consideración con los otros, y de las relaciones amistosas prosociales intragrupo (Garaigordobil, 2002). En su conjunto estas experiencias desempeñan un papel significativo en la prevención de la violencia.

Díaz-Aguado (2005) analiza, desde una perspectiva ecológica, los principales resultados

obtenidos en las investigaciones sobre violencia escolar (*bullying*) entre adolescentes: incidencia, características de agresores y víctimas, diferencias en función de la edad y el sexo, prestando una especial atención a una serie de estudios con adolescentes sobre las condiciones de riesgo y protección de la violencia que sufren, ejercen u observan, en la escuela y en el ocio. A partir de estos estudios: 1) se propone desarrollar la prevención integrando características de los programas específicos contra el acoso desde una perspectiva más amplia, que permita superar las contradicciones más habituales y rechazar todo tipo de violencia, así como el modelo de dominio-sumisión en el que se basa; y 2) se destacan como componentes clave para la prevención el desarrollo de la cooperación a múltiples niveles y el currículum de la no-violencia. Los resultados obtenidos en un programa evaluado con 783 adolescentes confirman la eficacia y viabilidad de dichos componentes.

Farrell, Meyer y White (2001) evaluaron los efectos de un programa de prevención de la violencia que combina el uso de un modelo socio-cognitivo de solución de problemas y habilidades específicas para la prevención de la violencia, con estudiantes de 6º grado de tres escuelas urbanas (entre 10,2 y 15,3 años) que fueron asignados al azar a la intervención ($n= 321$) y control ($n= 305$). Se encontraron efectos de la intervención en una prueba de conocimiento, pero no en otras variables mediadoras. Los que participaron en el programa mostraron menos transgresiones disciplinarias por delitos violentos y menor número de sanciones, utilizaron más la mediación entre pares en situación de conflicto y redujeron las lesiones asociadas a las luchas. El programa tuvo un impacto en el comportamiento violento mayor entre los participantes que en el pretest tenían altos niveles de comportamiento problemático. Por otro lado, Sege, Licenziato y Webb (2005) han llevado a cabo un programa de intervención comunitaria para la prevención de la violencia propuesto desde la Sociedad Médica de Massachusetts. Desde 1996 se han desarrollado materiales para apoyar a los médicos que desean incorporar la prevención de la violencia en la atención primaria de urgencia y de la práctica asistencial. Con la asistencia técnica del centro de prevención de la violencia juvenil de Harvard se

ha elaborado información para los padres, una guía clínica y formación *online*. El alto nivel de demanda que ha tenido en todo el país por parte de muchas organizaciones comunitarias ha puesto de relieve el éxito de este proyecto y la utilidad de la información en la prevención de la violencia.

Recientemente, Simón et al. (2008) han evaluado el impacto de un programa de prevención de la violencia aplicado en la escuela a adolescentes. En concreto midieron los efectos de la intervención en diversos factores socio-cognitivos asociados con la agresión, así como en la conducta no violenta. La evaluación se llevó a cabo con estudiantes de 37 escuelas ($n= 5581$). La evaluación de los efectos de la intervención confirmó que los alumnos de alto riesgo redujeron sus creencias y actitudes de apoyo a la agresión, aumentaron en autoeficacia, así como en las creencias y las actitudes de apoyo a la conducta no violenta. Complementariamente, la investigación sobre la prevención de la violencia juvenil ha demostrado que las intervenciones de los jóvenes que incluyen a los padres son más eficaces que las realizadas únicamente con los adolescentes en riesgo. El programa fue aplicado desde un centro de salud mental, en colaboración con el departamento de policía local, con adolescentes que habían cometido delitos menores (Chandy, 2007).

Por lo tanto, en la última década se han planteado diversas propuestas de intervención llevadas a cabo con niños y adolescentes que han demostrado su eficacia como instrumento de desarrollo social y emocional, desempeñando un papel significativo en la prevención de la violencia. Tomando como base los trabajos citados previamente se plantea este estudio que tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa que tiene como finalidad fomentar la convivencia.

Desde una perspectiva cognitivo-conductual, el estudio realizado se propone implementar una intervención, al considerar que los programas que promueven el análisis moral de los pensamientos, las ideas, y las creencias, así como el sentido de responsabilidad por las conductas llevadas a cabo, pueden tener un importante efecto de prevención de la conducta violenta. En concreto, el estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos del programa denominado “*Una sociedad que construye la paz*” (Departamento de Educación,

Universidad e Investigación del Gobierno Vasco, 2006-2007) que tiene como finalidad fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. El estudio evaluó los efectos de este programa de educación para la paz en el autoconcepto, el concepto de los inmigrantes, y el concepto de la paz y la violencia. La investigación se planteó cuatro hipótesis: 1) el programa de intervención aumentará el autoconcepto de los participantes; 2) la intervención mejorará el concepto que los adolescentes tienen de los inmigrantes, disminuyendo las cogniciones xenófobas y racistas; 3) el programa fomentará una mayor capacidad para definir conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural); y 4) la experiencia tendrá un efecto similar en los chicos y en las chicas, es decir, no habrá diferencias de género en los efectos del programa.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está configurada por 285 adolescentes de 15-16 años, distribuidos en 16 grupos de 6 centros educativos. Los centros fueron seleccionados aleatoriamente a partir del listado de centros educativos del País Vasco. Del conjunto de la muestra, 162 participantes fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental y 123 participantes a la de control. En cuanto al género, 153 son varones (53,7%) y 132 son mujeres (46,3%). De los 162 participantes experimentales, 90 (55,6%) son varones y 72 (44,4%) son mujeres, mientras que de los 123 participantes de control, 63 (51,2%) son varones y 60 (48,8%) son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 0.52, p > .05$). El nivel socio-económico y cultural de la muestra es medio.

2.2. Diseño y Procedimiento

El estudio utilizó un diseño experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control, con la finalidad de medir tres variables: autoconcepto,

concepto de los inmigrantes, concepto de la paz y la violencia. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo en dos sesiones de evaluación.

Durante tres meses se llevó a cabo el programa de educación para la paz, la convivencia y la prevención de la violencia con los grupos experimentales, mientras que los participantes de control realizaron su programa habitual de tutorías y ética. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

2.3. Instrumentos de Evaluación

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron tres instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

2.3.1. LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos (Garaigordobil, 2011).

El listado de adjetivos contiene 57 adjetivos positivos divididos en 4 bloques para valorar el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. La prueba solicita al sujeto que valore en una escala de estimación de 0 a 4 (nada-mucho) en qué grado definen o describen su personalidad los adjetivos dados. Con una muestra de 1.423 participantes se obtuvo un alpha de Cronbach de .92, un coeficiente de Spearman-Brown de .84, lo que evidenció la consistencia interna del listado. Por otro lado, se han realizado varios análisis de la fiabilidad test-retest con diversas muestras y un intervalo de aplicación de 40 días de promedio. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones con una muestra de 589 personas fueron aceptables ($r = .73, p < .001$), y en otra muestra de 142 estudiantes de psicología de segundo curso la correlación test-retest fue aún más alta ($r = .83, p < .001$), evidenciando la estabilidad temporal de la prueba (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008). Para analizar la validez del LAEA, se realizaron correlaciones con otros instrumentos que miden el autoconcepto (AF-5 de García y Musitu, 1999)

y la RS escala de autoestima de Rosenberg (1965), obteniéndose correlaciones significativas directas entre el LAEA y el AF-5 ($r = .71, p < .001$) y la RS ($r = .63, p < .001$) que muestran una validez de constructo o concurrente aceptable (Garaigordobil et al., 2008). Por otro lado, estudios de validez convergente y discriminante del LAEA llevados a cabo con una muestra de 322 adolescentes de 14 a 16 años, también han evidenciado relaciones significativas ($p < .001$) inversas del autoconcepto con distintos síntomas psicopatológicos y con habilidades sociales negativas, así como relaciones directas con cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación social, autoestima, sentimientos de felicidad y rasgos de personalidad adaptativos (estabilidad emocional, apertura mental, sociabilidad y responsabilidad).

2.3.2. CONPRE. Frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios (Garaigordobil, 2008b).

Es una técnica proyectiva que contiene siete frases incompletas con las que se explora el concepto de los inmigrantes y los prejuicios racistas hacia éstos. Para la aplicación los adolescentes deben leer los enunciados y completar las frases a la mayor velocidad. En la corrección se valoran cogniciones positivas (los inmigrantes tienen los mismos derechos que los demás, los inmigrantes nos enriquecen con su cultura), negativas o prejuiciosas (los inmigrantes me dan asco, los inmigrantes roban) y neutras (los inmigrantes vienen de África, los inmigrantes llegan de distintos países). Estudios psicométricos realizados con la prueba confirman su consistencia interna (alpha de Cronbach = .85). Estudios de fiabilidad test-retest (3 meses) evidencian cierta estabilidad temporal de la prueba (.59). Estudios de validez convergente y divergente han encontrado correlaciones significativas positivas de las cogniciones racistas con conductas antisociales y delictivas, con conductas de agresividad y de dominancia, así como correlaciones negativas con empatía, y con conductas prosociales.

2.3.3. PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia (Garaigordobil, 2009).

La prueba mide la capacidad para definir siete conceptos: paz negativa (ausencia de guerras), paz positiva (estado de armonía

personal y social en el que la justicia y la igualdad son la base de la convivencia, la libertad y los derechos humanos se respetan), violencia directa (agresión física y psicológica, atentado físico, directo, que lesiona la integridad de la vida humana, generando situaciones de muerte y destrucción), violencia indirecta (atentado contra las personas o contra la Naturaleza provocado por una o más personas en el que no se produce una relación directa entre agresor y víctima), violencia represiva (violación de los derechos de las personas, implica la privación a las personas y a determinados grupos del ejercicio de sus libertades fundamentales), violencia estructural (pobreza), y violencia cultural (la violencia directa e indirecta hacia una persona o un grupo, por su cultura, religión, lengua...). La prueba solicita que los adolescentes definan distintos tipos de paz y violencia, asignándose un punto cuando la definición enunciada incluye los contenidos expresados en las definiciones de cada constructo. Estudios psicométricos confirman la consistencia interna de la prueba (alpha de Cronbach = .84), así como su validez ya que se han encontrado correlaciones positivas de la capacidad para definir paz-violencia con resolución de conflictos cooperativa, con la capacidad de identificar causas que generan conductas violentas y con la capacidad para enumerar estrategias de afrontamiento positivo de la violencia.

2.4. Programa de intervención

El programa de educación para la paz denominado “*Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen ari den gizartea*” consistió en la realización de 10 sesiones de intervención de 90 minutos de duración en las que se han articulado dinámicas y debates relacionados con la paz y la violencia así como con técnicas de resolución de conflictos humanos. El programa se incorporó dentro del curriculum educativo de los centros como parte de la asignatura Ética y Desarrollo Humano. Las sesiones de intervención fueron dirigidas por los profesores-tutores de cada grupo a los que se formó para desarrollar la intervención. La intervención se configura con ocho unidades didácticas, cada una de las cuales contiene dos actividades: 1) ¿qué queremos saber de la realidad socio-política de nuestro entorno?; 2) mi grupo y yo en un mundo violento; 3) dando sentido a la paz; 4) la diferencia nos enriquece; 4) la transformación de los conflictos; 6) derechos

humanos; 7) estamos contigo; y 8) esfuerzos compartidos de construcción. El programa de intervención utiliza distintas técnicas de dinámica de grupos tales como debates, role-playing, vídeos, tormenta de ideas, juegos...

El programa está centrado en la promoción de competencias y se sitúa en la línea del “*Positive Youth Development (PYD)*”, una perspectiva basada en una concepción positiva del desarrollo juvenil. El *PYD* se conceptualiza desde cinco parámetros: competencia, confianza, conexión, carácter y afectividad positiva. Este enfoque considera que la etapa de la adolescencia puede ser vista como una etapa en la que se pueden desarrollar muchos recursos y competencias. Complementariamente, el programa se fundamenta en una perspectiva cognitiva (Beck, 2002, 2003; Beck y Pretzer, 2005) desde la que se postula que los pensamientos de las personas influyen decisivamente en sus respuestas emocionales y en su conducta y, por consiguiente, ciertas ideas, creencias o pensamientos pueden potenciar y justificar la violencia. Las ideas son un elemento importante de un ciclo en el que los pensamientos influyen sobre los sentimientos y estos sobre la conducta; y estas acciones vuelven a influir de nuevo sobre los sentimientos y sobre los pensamientos. No se trata sólo de afirmar que los pensamientos causan los sentimientos y las conductas, algunas distorsiones cognitivas son muy comunes y pueden desencadenar sentimientos de odio y provocar conductas reactivas de gran violencia. Hay dos factores que están en el origen del odio: la devaluación de la víctima y la ideología del que odia. Después de la devaluación moral de las víctimas, atacarlas o matarlas puede convertirse en algo correcto, en un derecho. El programa se dirige a estimular tanto cogniciones como conductas sociales positivas que tengan un efecto de inhibición de la conducta violenta.

3. RESULTADOS

3.1. Efectos del programa en el autoconcepto, el concepto de los inmigrantes, la paz y la violencia

En primer lugar, con los datos obtenidos en el listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (LAEA. Garaigordobil, 2011), en las frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios (CONPRE. Garaigordobil,

2008b), y en el cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia (PAVI. Garaigordobil, 2009), aplicados en la fase pretest y postest se realizaron análisis descriptivos (medias y desviación típicas) y de varianza para la condición experimental y control, en la fase pretest, postest y de la diferencia pretest-postest, así como análisis de covarianza pretest-postest que tuvieran en cuenta las diferencias a priori, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1.

El MANOVA pretest (Traza de Pillai) para el conjunto de las variables evidenció que antes de la intervención había diferencias entre ambas condiciones, $F(5, 279) = 6.45, p = .000$, siendo el tamaño del efecto medio ($\eta^2 = .104; r = .32$). No obstante, el MANCOVA pretest-postest (Traza de Pillai) para el conjunto de las variables, y que tiene en cuenta las diferencias en la fase pretest, confirmó que el cambio en el conjunto de las variables fue estadísticamente significativo $F(5, 255) = 27.88, p = .000$, con un tamaño del efecto grande ($\eta^2 = .354; r = .59$).

En el autoconcepto, los resultados obtenidos en el análisis de varianza (ANOVA) (ver Tabla 1), confirman que los experimentales aumentaron su puntuación media en autoconcepto ($M = 1.23$) mientras que los de control disminuyeron ligeramente su puntuación ($M = -0.65$), siendo estas diferencias tendencialmente significativas ($p < .09$).

En relación al concepto sobre los inmigrantes, los resultados del análisis de varianza pretest-postest que tiene en cuenta las diferencias a priori entre condiciones (ANCOVA) confirmó que los participantes experimentales aumentaron significativamente las cogniciones positivas ($M = 0.48$) y neutras ($M = 0.92$) que tenían hacia los inmigrantes, disminuyendo sus cogniciones negativas de rechazo, xenófobas, racistas ($M = -1.27$), mientras que en los participantes de control se observó todo lo contrario, es decir, disminuyeron las cogniciones positivas ($M = -1.02$) y neutras ($M = -0.25$), aumentando levemente las cogniciones negativas ($M = 0.02$).

En la capacidad para conceptualizar la paz y la violencia, los resultados del análisis de varianza pretest-postest que tiene en cuenta las diferencias a priori entre condiciones (ANCOVA) confirmaron que el programa tuvo un efecto positivo estadísticamente significativo. Como se puede observar en la Tabla 1, los participantes experimentales aumentaron significativamente ($M = 1.53$) frente a los de control ($M = 0.30$) su capacidad para conceptualizar, para definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural).

| | Grupo Experimental | | | | | | Grupo Control | | | | | | Experimental – Control | | | |
|----------------------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Pretest (n = 162) | | Postest (n = 155) | | Pre-Pos (n = 155) | | Pretest (n = 123) | | Postest (n = 118) | | Pre-Pos (n = 118) | | ANOVA | | ANCOVA | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest F (1, 283) | Postest F (1, 271) | Pre-Pos F (1, 271) | Pre-Pos F (1, 271) |
| LAEA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto | 152.78 | 20.76 | 153.73 | 23.02 | 1.23 | 18.63 | 149.20 | 22.54 | 147.92 | 22.24 | -0.65 | 18.71 | 1.92 | 4.36* | 0.41 | 2.11+ |
| CONPRE | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inmigrantes Positivo | 1.54 | 1.18 | 2.08 | 1.89 | 0.48 | 1.82 | 2.28 | 1.63 | 1.21 | 1.14 | -1.02 | 1.67 | 19.31*** | 19.25*** | 47.72*** | 33.32*** |
| Inmigrantes Negativo | 2.49 | 1.96 | 1.20 | 1.18 | -1.27 | 1.75 | 2.14 | 1.91 | 2.14 | 1.87 | 0.02 | 1.83 | 2.34 | 25.40*** | 34.81*** | 29.12*** |
| Inmigrantes Neutro | 2.43 | 1.83 | 3.31 | 2.24 | 0.92 | 2.14 | 2.63 | 2.19 | 2.46 | 2.15 | -0.25 | 2.05 | 0.75 | 9.89** | 20.55*** | 15.05*** |
| PAVI | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paz-Violencia | 0.68 | 0.81 | 2.24 | 1.73 | 1.53 | 1.50 | 0.88 | 0.85 | 1.18 | 1.05 | 0.30 | 1.11 | 3.98* | 34.13*** | 55.31*** | 52.06*** |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza, en el grupo experimental y control, en todas las variables objeto de estudio, en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest

3.2. Efectos del programa en ambos sexos

En segundo lugar, se exploró si la intervención había ejercido un impacto diferencial en función del sexo, es decir, si fue más beneficiosa para los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa fue similar en ambos sexos. Para ello se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de varianza univariados (ANOVAs) en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest, así como análisis de varianza covariados (ANCOVAs) cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

El MANOVA pretest (Traza de Pillai) para el conjunto de las variables evidenció que antes de la intervención en los participantes experimentales no había diferencias entre ambos sexos, $F(5, 157) = .77, p = .568$, siendo el tamaño del efecto muy pequeño ($\eta^2 = .014; r = .11$). El MANCOVA pretest-postest (Traza de Pillai) para el conjunto de las variables confirmó que en los experimentales de ambos sexos el cambio global mostró diferencias estadísticamente significativas, $F(5, 157) = 2.26, p = .049$, pero el tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2 = .042; r = .20$), y estas diferencias se explican fundamentalmente por las diferencias en la variable autoconcepto.

En autoconcepto, el análisis del cambio en función del sexo evidenció que los chicos experimentales aumentaron significativamente más su autoconcepto ($M = 4.46$) respecto a las

chicas experimentales que muestran una disminución en su puntuación ($M = -2.90$). No habiendo diferencias entre ambas condiciones en la fase pretest, se puede afirmar que el programa aumentó significativamente más el autoconcepto en los chicos mientras que las chicas, en la misma dirección que la encontrada en otros estudios, experimentaron un empeoramiento de su autoconcepto. Esta disminución también se constató en los baremos del estudio de estandarización del LAEA (Garaigordobil, 2011) en el que los chicos aumentaron su autoconcepto de 14-15 años ($M = 143.65$) a 16-17 ($M = 146.92$), mientras que las chicas disminuyeron de 14-15 años ($M = 152.44$) a 16-17 ($M = 148.65$). Estos datos son coherentes con los estudios que han encontrado una vivencia de la crisis de la adolescencia más acentuada en las chicas adolescentes.

En relación a las cogniciones o pensamientos acerca de los inmigrantes los resultados evidenciaron que no había diferencias en la fase pretest entre chicos y chicas y el cambio pretest-postest también fue similar. Y en la capacidad para definir conceptos asociados a la paz y la violencia tampoco se encontraron diferencias en el cambio en función del sexo, mejorando de forma similar. El MANOVA pretest-postest (Traza de Pillai) de la interacción condición x sexo para el conjunto de las variables no evidenció diferencias significativas, $F(5, 258) = 1.40, p = .222$, siendo pequeño el tamaño del efecto ($\eta^2 = .027; r = .16$).

| | Pretest | | | | Diferencias Pretest-Postest | | | | Anova | Ancova | |
|----------------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------|-----------|-----------------|-----------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Chicos (n = 90) | | Chicas (n = 72) | | Chicos (n = 87) | | Chicas (n = 68) | | Pretest <i>F</i> (1, 159) | Pre-Pos <i>F</i> (1, 153) | Pre-Pos <i>F</i> (1, 153) |
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | | | |
| LAEA | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto | 153.10 | 20.23 | 152.38 | 21.54 | 4.46 | 19.52 | -2.90 | 16.67 | 0.04 | 6.14* | 6.84** |
| CONPRE | | | | | | | | | | | |
| Inmigrantes Positivo | 1.63 | 1.24 | 1.43 | 1.11 | 0.31 | 1.92 | 0.69 | 1.69 | 1.17 | 1.57 | 0.58 |
| Inmigrantes Negativo | 2.52 | 2.02 | 2.46 | 1.88 | -1.14 | 1.85 | -1.45 | 1.60 | 0.04 | 1.16 | 0.29 |
| Inmigrantes Neutro | 2.32 | 1.86 | 2.56 | 1.80 | 0.91 | 1.98 | 0.93 | 2.35 | 0.64 | 0.00 | 0.97 |
| PAVI | | | | | | | | | | | |
| Paz-Violencia | 0.66 | 0.78 | 0.71 | 0.86 | 1.69 | 1.50 | 1.32 | 1.50 | 0.16 | 2.32 | 2.34 |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza, de los participantes experimentales, en todas las variables objeto de estudio, en función del sexo, en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

4. DISCUSIÓN

El estudio realizado tuvo como objetivo evaluar los efectos del programa “*Una sociedad que construye la paz*” que tenía como finalidad fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. En primer lugar, los resultados obtenidos confirman que el programa fue eficaz ya que estimuló en los participantes experimentales un aumento tendencialmente significativo del autoconcepto, por lo que se ratifica prácticamente la hipótesis 1. En segundo lugar, la intervención fomentó un aumento significativo de las cogniciones positivas y neutras de los inmigrantes, disminuyendo sus cogniciones racistas, xenóforas, lo que permite confirmar la hipótesis 2. Y en tercer lugar, se constató que la experiencia potenció un aumento significativo de la capacidad para definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural), ratificando la hipótesis 3. Finalmente, en relación a las diferencias de género no se encontraron diferencias en el cambio que se observó en los chicos y chicas en las cogniciones sobre los inmigrantes y en la capacidad para definir la paz y la violencia; sin embargo, los chicos experimentales aumentaron significativamente más su autoconcepto que las chicas; por consiguiente estos datos confirman casi totalmente la hipótesis 4.

Los resultados en su conjunto ponen de relieve los efectos positivos del programa y apuntan en la misma dirección de otros estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención dirigidos a prevenir o reducir la conducta violenta en contextos educativos, clínicos y comunitarios (Chandy, 2007; Dawn y Shaughnessy, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrell et al., 2001; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2002, 2004, 2008a; Garaigordobil et al., 1996; Roberts et al., 2004; Segawa et al., 2005; Sege et al., 2005; Simón et al., 2008). Los datos sugieren que la aplicación de programas durante la adolescencia puede ser muy útil, ya que es una etapa en la que se pueden desarrollar muchos recursos y competencias como la confianza, conexión con los otros, empatía... La adolescencia ofrece una valiosa oportunidad para el cambio, porque se trata de un período de desarrollo que puede alterar el curso de las actuales y futuras relaciones. Además, teniendo en cuenta las conclusiones del estudio de Chandy

(2007) se puede sugerir la inclusión de los padres en futuras aplicaciones del programa, con la finalidad de reforzar sus beneficios.

Desde una perspectiva de comparación-crítica con otros programas de intervención evaluados cabe destacar que este estudio, en la misma dirección que otros trabajos (Garaigordobil, 2002), confirma la eficacia de las actividades cooperativas y las dinámicas de grupo basadas en el debate constructivo de cara a la mejora del autoconcepto y al incremento de cogniciones positivas sobre los inmigrantes. Los resultados también ratifican los obtenidos con otras intervenciones (Farrell et al., 2001) que contienen actividades centradas en la solución de problemas y el desarrollo de habilidades específicas que ayudan en la prevención de la violencia. Este estudio se ha llevado a cabo en contextos educativos con adolescentes sin problemas significativos de desarrollo socio-emocional, que no tienen un nivel alto de conductas antisociales, delictivas o problemas de violencia juvenil, a diferencia de los realizados en contextos comunitarios (Sege et al., 2005) o en contextos clínicos (Chandy, 2007). Por lo tanto, se podría plantear la implementación del programa con grupos de adolescentes con problemas de conducta violenta a fin de verificar sus efectos con esta población. Complementariamente, de cara a profundizar en cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención desde modelos interculturales se puede sugerir la revisión del trabajo de Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez y Touriñán (2005), así como el análisis de López, Domínguez y Álvarez (2010) sobre la violencia escolar, o del Grupo SI(e)TE Educación (2010) sobre la intervención pedagógica en la escuela en torno a la violencia y la convivencia.

El estudio confirma que el programa estimuló una mejora en diversos factores socioemocionales asociados a la conducta social positiva y a la prevención de la violencia, teniendo implicaciones prácticas al proveer una herramienta de intervención para fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la prevención de la violencia. Los resultados sugieren generalizar la aplicación del programa en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Entre las limitaciones del estudio cabe destacar que aunque las actividades del programa incorporan un análisis psicosocial, la evaluación de los efectos de la

intervención se ha centrado en variables psicológicas individuales, siendo necesario tener en cuenta un enfoque psicosocial de análisis (dimensión de grupo o de organización). Además, se puede sugerir para futuros estudios la utilización de metodología de observación para evaluar la conducta social con los inmigrantes.

Como recomendaciones generales para sistematizar propuestas de intervención para fomentar el desarrollo socio-emocional, para fomentar una educación para la paz, la convivencia, y el respeto por los derechos humanos, que tengan un efecto de prevención de la violencia, se pueden plantear tres sugerencias. En primer lugar, implementar programas específicos desde Educación Infantil y a lo largo de todos los niveles educativos: una educación para la paz con un enfoque preventivo de las conductas violentas de cualquier tipo (política, familiar, sexista, bullying, racista, estructural...) debe comenzar en Educación Infantil e incluir programas de intervención para todas las edades (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato) secuenciados y con módulos específicos en los que los contenidos temáticos asociados a la violencia sean divergentes abordando la reflexión y análisis de distintos tipos de violencia, tanto individual como colectiva; estos programas deben estar inscritos en los proyectos educativos de los centros, dentro de un proyecto educativo global.

En segundo lugar, incluir un amplio abanico de objetivos en los programas así como de actividades concretas para cubrir cada uno de estos objetivos: los programas para la prevención de la conducta violenta, así como los programas de intervención sobre la conducta violenta cuando ésta se produce, deben incluir objetivos que vayan más allá de sensibilizar en relación a las consecuencias y al daño moral que ejerce la violencia sobre las personas. Estos programas deben implicar un amplio conjunto de objetivos (mejorar el autoconcepto y el concepto de los seres humanos, fomentar la comunicación, estimular la capacidad para identificar y expresar emociones, la empatía, la conducta prosocial, la capacidad para analizar y resolver conflictos cooperativamente, el desarrollo de valores asociados a una educación para la paz y la convivencia tales como diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, paz...) para cada uno de los cuales se deben incluir varias actividades. En tercer lugar, incorporar dentro de cada programa un amplio abanico de

técnicas: los programas deben contener diversos tipos de técnicas adecuadas a los distintos niveles de edad. Las técnicas de dinámica de grupos deben ser variadas (juego y dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, juego de roles, películas y documentales, discusión guiada mediante la formulación de preguntas, refuerzo positivo...), teniendo por función tanto estimular el desarrollo de la acción como potenciar la discusión o el debate posterior a la acción. Estas técnicas se utilizan para trabajar distintos contenidos, estando en la base de todas las actividades del programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, A.T. (2002). Prisoners of hate. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 209-216.
- Beck, A.T. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Buenos Aires: Paidós. (Orig. 2002).
- Beck, A.T. y Pretzer, J. (2005). A cognitive perspective on hate and violence. En R. Sternberg (Eds.), *The Psychology of hate* (pp. 67-85). Washington: APA.
- Chandy, S.R. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (7-B), 4098.
- Dawn, J. y Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: the role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, 22, 58-66.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2006-2007). *Una sociedad que construye la paz*. (material sin publicar)
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención en la escuela. *Psicothema*, 17, 549-588.
- Dole, K. (2006). The effect of the Balance Program on aggression in the classroom. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (2-B), 1180.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L. y White, K.S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.
- Freiden, J. (2006). Game: a clinical intervention to reduce adolescent violence in schools.

Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 66 (12-A), 4308.

- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.
- Garaigordobil, M. (2008a). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 303-318.
- Garaigordobil, M. (2008b). CONPRE. Frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios. En M. Garaigordobil (Ed.), *Evaluación del programa "Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen ari den gizartea"* (pp.70-84). Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2009). PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos de paz y violencia. En M. Garaigordobil (Ed.), *Evaluación del programa "Dando pasos hacia la paz - Bakerako urratsak"* (pp.152-159). Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2011). LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151
- Garaigordobil, M., Pérez, J.I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20 (1), 114-123.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Grupo SI(e)TE Educación (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Olveira, M.E., Rodríguez, A., Gutiérrez, M.C. y Touriñán, J.M. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108.
- Roberts, L., White, G. y Yeomans, P. (2004). Theory development and evaluation of project WIN: a violence reduction program for early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 460-483.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Segawa, E., Ngwe, J.E., Li, Y. y Flay, B.R. (2005). Evaluation of the effects of the Aban Aya Youth Project in reducing violence among African American adolescent males using. *Evaluation Review*, 29, 128-148.
- Sege, R. D., Licenziato, V. G., y Webb, S. (2005). Bringing violence prevention into the clinic: the Massachusetts medical society violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 230-232.
- Simon, T.R., Ikeda, R.M., Smith, E.P., Reese, L.E., Rabiner, D.L., Miller-Johnson, S., Winn, D.M., Dodge, K.A., Asher, S.R., Home, A.M., Orpinas, P., Martin, R., Quinn, W.H., Tolan, P.H., Gorman-Smith, D., Henry, D.B., Gay, F.N., Schoeny, M., Farrell, A.D., Meyer, A.L., Sullivan, T.N. y Allison, K.W. (2008). The Multisite Violence Prevention Project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-244.
- Slone, M. y Shoshani, A. (2008). Efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 348-358.

ARTÍCULO ORIGINAL

Las TIC: herramientas eficaces para mejorar la calidad de la educación en África

Thierry Karsenti

thierry.karsenti@umontreal.ca

http://www.thierrykarsenti.ca

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université de Montréal

María Lourdes Lira

maria.lourdes.lira.gonzales@umontreal.ca

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université de Montréal

RESUMEN: Este artículo presenta un retrato de la utilización de las TIC en las escuelas africanas y explora los vínculos entre el uso de las TIC y la calidad de la educación en África. Los datos proceden de una investigación transnacional (el proyecto escuelas pioneras de las TIC en África, financiado por el Centro de Investigación de Desarrollo Internacional (CRDI) de Canadá), en la que participaron 68.662 alumnos, 2.627 profesores, 217 administradores de la educación y 428 agentes educativos relacionados con las escuelas en el África central y occidental. Los resultados presentados demuestran que el uso de las TIC en las escuelas participantes se centra principalmente en la enseñanza de las TIC como objeto de aprendizaje. El análisis de los resultados muestra que el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de una disciplina escolar, sigue siendo todavía muy limitado en la mayoría de estas escuelas. Aproximadamente el 80% de las escuelas utiliza las TIC como disciplina escolar y solo el 17% busca la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las materias escolares.

PALABRAS CLAVE: TIC, Tecnologías, África, Escuela, Calidad de la Educación, Ordenador.

ICT: Effective tools improving the quality of education in Africa

ABSTRACT: This article reports on the presence of ICT in educational institutions, presents an overview of the types of ICT uses found in African schools, and explores the relations between ICT use and the quality of education. Data were obtained from a transnational research project (*Projet des écoles pionnières-TIC en Afrique / Pioneer ICT-Schools Project in Africa*) funded by the International Research Development Centre (IDRC) of Canada. A total of 68,662 students, 2,627 teachers, 217 school administrators, and 428 additional education stakeholders in West and Central Africa participated in the study. The results show multiple uses of ICT in the participating schools, albeit centered on teaching ICT basic skills. The analysis reveals a limited pedagogical use of ICT to teach academic subjects in most of the schools. Approximately 80% of the reported uses involved teaching ICT basic skills, while barely 17% involved subject-specific ICT integration for teaching and learning purposes.

KEYWORDS: ICT, Technology, Africa, School, Quality of Education, Computer.

Fecha de recepción 03/12/2010 · Fecha de aceptación 31/01/2011

Dirección de contacto:

Thierry Karsenti

María Lourdes Lira

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation,

Université de Montréal, C.P. 6128,

Succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3J7

1. LAS TIC Y ÁFRICA

En 2011, Internet va a celebrar sus 41 años. En tan solo unos pocos años esta herramienta –en un principio de uso exclusivo del ejército y luego de las universidades– se ha convertido en un elemento indispensable de la vida cotidiana para un gran número de personas de todos los continentes. En las grandes ciudades de África occidental y central a fines de los 90s los cibercafés se podían contar con los dedos de una mano; hoy en cambio, estos lugares de acceso a la información están propagados en las localidades más remotas de África. De hecho ya sea en Tombuctú en Mali, en la Isla de Gore en Senegal, en Buyumbura en Burundi, en Kumasi en Ghana, en Maputo en Mozambique o aún en Lubumbashi en la República Democrática del Congo, ahora es muy fácil encontrar numerosos cibercafés para revisar el correo electrónico o buscar información en Internet.

Es cierto que la calidad de conexión y equipos puestos a disposición de los visitantes aún reflejan la brecha digital entre los países del Norte y del Sur, pero esta brecha tiende a disminuir. Por ejemplo, en Senegal, las conexiones de alta velocidad a domicilio no son solamente posibles en el plan técnico y financiero, sino también son cada vez más populares.

Como indicó Kofi Annan en la cumbre mundial sobre la sociedad de la información en Túnez en noviembre del 2005, vivimos en una época de cambios rápidos en donde las tecnologías están jugando un papel cada vez más central en todos los ámbitos de nuestras vidas. De hecho, las TIC tienen una importante influencia sobre la evolución de todas las empresas en el planeta y afectan significativamente todas las dimensiones (económicas, sociales o culturales) del funcionamiento de estas sociedades. Con las TIC, todo cambia: las formas de enseñar, vivir, aprender, trabajar e incluso de ganarse la vida. Estas metamorfosis de la sociedad no pueden

dejarse pasar o aceptarlas indiferentemente. África no debe excluirse de este mundo tecnológico. En un discurso pronunciado el 28 de agosto de 2006 en la Universidad de Nairobi, el entonces senador demócrata y candidato a la Presidencia de Estados Unidos, Barack Obama, criticó la inercia de varios países africanos en materia de tecnología y educación. Particularmente señaló que Corea del Sur y Kenia tenían economías similares hace unos 40 años, pero que actualmente la economía del país asiático es 40 veces mayor que la de su vecino africano y esto debido a que la tecnología pudo establecerse en todas las esferas de la sociedad coreana, incluyendo la educación.

2. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN: ¿LAS TIC SIRVEN MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA?

Si África se propone la misión de preparar mejor a sus ciudadanos para los desafíos del tercer milenio, debe promover la integración de tecnologías de información y comunicación en profundidad. Para que esta integración de las TIC tenga un impacto en la calidad de la educación debe ser: pedagógica, cotidiana y regular. En África a pesar de una importante brecha en relación a los países del norte, en ciertas regiones de un mismo país la presencia de las tecnologías parece avanzar de manera exponencial. Por ejemplo, se observa que en Dakar, capital de Senegal, cada vez más hogares están conectados a alta velocidad, algo que todavía parecía inconcebible hace unos pocos años. Además, un reciente estudio financiado por el CRDI (Karsenti et al., 2005) mostró que el 75% de estudiantes de algunas escuelas de la ciudad, tienen una cuenta de correo electrónico. Sin embargo, especialmente en el sur de ese país, se notó que muchas escuelas y aldeas no tienen todavía electricidad.

La brecha digital es una cuestión compleja que sigue siendo muy importante en África y es el resultado de un conjunto de factores sociales, económicos, ambientales y políticos. Sin embargo, creemos que hay una preocupación aún mayor: la integración pedagógica de las TIC en las escuelas africanas. En las escuelas, la brecha digital parece aún más preocupante pues la integración pedagógica de las TIC aún está en sus inicios (Fonkoua, 2006). A pesar del progreso que se inició a finales de la década de 1970, la

introducción de tecnologías de la información y la comunicación en la educación resulta laboriosa y según algunos investigadores (Fonkoua, 2006), demasiado lenta. Ante esta situación se pueden ensayar varias explicaciones como el hecho que los sistemas de educación africana se enfrentan a muchas dificultades desde hace varios años y diversos países han emprendido reformas que, en la mayoría de casos, conceden muy poca importancia a las TIC. Además, a pesar de que la ADEA (2002) ha insistido en que las TIC representan un canal de aprendizaje que puede mejorar considerablemente la calidad de la enseñanza en la educación básica, un estudio exhaustivo efectuado en 2003 (Karsenti, 2003c) ha mostrado claramente que hay muy pocos estudios sobre la integración de las TIC en la educación en África.

De hecho, la situación es sorprendente: mientras que la vida social y cultural de los países africanos está cada vez más marcada por las TIC, paradójicamente, la escuela no lo está. La revolución tecnológica o tecno-pedagógica no ha llegado al campo de la educación aún.

Sin embargo, que la escuela tome más tiempo para absorber los cambios sociales, no nos debe sorprender ni inquietar. La escuela es una institución, en el sentido noble de la palabra, cuya misión es instruir, educar y calificar. Por lo tanto, lo importante no es la cuestión del tiempo de la llegada de las TIC al aula sino su uso juicioso en la enseñanza con miras a lograr los objetivos escolares. De ahí la importancia, a nuestro parecer, de trascender el discurso sobre la brecha digital para preocuparnos por la integración pedagógica de las TIC en educación. En otras palabras, más allá de las estadísticas que hay sobre la tasa de conexiones a internet en las escuelas de África, sobre el número de computadoras por alumno, etc., ¿qué sabemos del uso que se hace en los establecimientos de enseñanza?, ¿qué hacen los profesores de TIC en clase con sus alumnos?, ¿cuáles son los tipos de uso?, ¿son estos usos pedagógicos y están vinculados con la mejora de la calidad de la educación en África? Estas son las preguntas que han motivado el presente estudio.

3. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es caracterizar los tipos de uso (pedagógico) de las TIC que hacen en las escuelas en África, para

poder comprender mejor los vínculos entre tales tipos y la calidad de la educación en el continente africano.

Los resultados presentados provienen de uno de los estudios más importantes jamás realizados (en África) sobre las TIC en la educación. Se trata del *Projet des écoles pionnières-TIC en Afrique*, financiado por el centro de investigación de desarrollo internacional (CRDI) de Canadá¹, en el que participaron 68.662 alumnos, 2.627 profesores, 217 administradores de la educación y 428 agentes educativos relacionados con las escuelas en el África central y occidental. Este estudio ha sido dirigido conjuntamente por un equipo de la *Chaire de recherche du Canada sur les TIC en Éducation* (en la Universidad de Montreal) y del *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation* (ROCARÉ). Este proyecto ha permitido observar y analizar los usos educativos de las tecnologías en más de 30 colegios llamados “pioneros” en el uso de las TIC en Benín, en Camerún, en Ghana, en Mali y en Senegal.

4. METODOLOGÍA

Debido al objetivo de esta investigación, hemos optado por un estudio de casos múltiple (Yin, 2003; Stake, 1995) que permite al investigador además de observar y estudiar un fenómeno distinto –en nuestro caso, los tipos de uso de las TIC en 40 escuelas de África– constatar las semejanzas y las particularidades de los casos estudiados. El estudio de casos múltiples reviste, pues, un carácter comparativo que va más allá de caso individual. Diversos autores (Miles y Huberman, 2003, 1994; Merriam, 1988) señalan también las ventajas innegables del estudio de casos múltiples en comparación con el estudio de casos simple.

4.1. Selección de casos (escuelas pioneras)

Los principales criterios de selección de casos –entre las 40 escuelas pioneras-TIC– fueron (i) el equipo presente a la escuela y el acceso que pueden tener los diferentes agentes educativos (profesores, alumnos, dirección, personal no docente, etc.); (ii) la presencia de una voluntad del establecimiento de integrar las TIC (presencia de una política TIC, currículo TIC); (iii) la formación de profesores en el uso de las TIC; (iv) el uso de las TIC en las disciplinas escolares; (v)

la presencia de iniciativas particulares y escolares en la Web.

La primera fase permitió identificar 154 escuelas posiblemente pioneras en la integración de TIC para los cinco países. Además de los criterios de selección anteriores, la muestra debía presentar una variedad de establecimientos (al menos 50% deberían ser públicos y 15% debían encontrarse en las zonas rurales). También se necesitaba encontrar escuelas mixtas que agruparan a niños y niñas entre los estudiantes. A continuación, se efectuaron visitas a cada una de estas escuelas, con el fin de realizar una selección más objetiva. La muestra final se caracteriza por una gran variedad de establecimientos escolares (una escuela en la isla de Gorée (Senegal), una escuela de Timbuktu (Malí), e incluso una escuela en el norte de Camerún (Batié), etc.). Estos establecimientos reagruparon en su conjunto a 68.662 alumnos, 2.627 profesores, 217 administradores de la educación y 428 otros agentes educativos (personal no docente, personal de apoyo, padres de familia, etc.) que han participado en esta investigación.

4.2. Modos y herramientas de recopilación de datos

El estudio de casos múltiples, como el estudio de casos simple, exige recopilar datos de múltiples fuentes a fin de hacer un análisis holístico (Cresswell, 1998). Se emplearon múltiples modos de recolección de datos: diario de registro (para ser llenado por equipos de investigación nacional, y por los directores de las 40 escuelas), cuestionarios de encuesta (estudiantes y profesores), entrevistas individuales semi-dirigidas (estudiantes, profesores, administradores escolares, personal no docente y padres de familia), entrevistas al grupo (con estudiantes y profesores). También se realizaron seis visitas al terreno y 180 minutos de grabación en video sobre las observaciones de cada escuela. Todas las escuelas han sido visitadas en repetidas ocasiones por cada equipo del proyecto nacional. Además, el equipo de gestión (el investigador principal y la coordinadora de ROCARÉ) visitó las 40 escuelas. En cada visita se organizaron reuniones con el personal educativo. Estas visitas permitieron al equipo de investigadores contar con una visión de conjunto de las escuelas pioneras-TIC. Las grabaciones de las observaciones fueron esenciales para estudiar en profundidad los tipos

de uso de TIC en las escuelas pioneras. El recurso a esta técnica de recolección de datos ha permitido triangular las palabras de los encuestados y confrontarlas a la realidad de los tipos de usos de las TIC en las escuelas pioneras.

En total, los datos reunidos reflejan lo siguiente:

- 135 horas de observación de clase registradas en videos;
- 201 entrevistas individuales y en grupo;
- 68.662 cuestionarios de estudiantes;
- 2.627 cuestionarios de profesores;
- 350 diversos documentos para comprender el contexto de las escuelas pioneras.

4.3. Análisis y procesamiento de datos

El análisis de datos cualitativos se inspiró en los enfoques propuestos por L'Écuyer (1990) y Huberman y Miles (1991, 1994). Optamos por un enfoque de "análisis de contenido". Según L'Écuyer (1990), el análisis de contenido es un "*méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification*" (L'Écuyer, 1990: 9). Los análisis de contenido fueron efectuados con la ayuda del programa NVivo 2.0, ampliamente utilizado en el análisis de datos cualitativos en la investigación (O'Connor, 2002; Willis y Jost, 1999). En términos de análisis cuantitativos, el programa SPSS 12.0 se utilizó para hacer estadísticas de tipo inferencial y descriptivo.

5. RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados correspondientes principalmente a los datos recopilados sobre los profesores y se basan en (1) el análisis del verbatim de las entrevistas realizadas, (2) el análisis de las observaciones de clase registradas en vídeo, (3) el análisis de las respuestas de los profesores al cuestionario, (4) las visitas de observación, y (5) los documentos recolectados entre los profesores de las escuelas pioneras TIC.

5.1. Las TIC: ¿qué tipo de uso pedagógico?

El análisis del conjunto de datos reunidos nos permitió descubrir una multitud de usos de las TIC en las 40 escuelas participantes en el proyecto. Estos usos presentados en la Tabla 1, varían desde la iniciación de los alumnos a la informática hasta la implementación de proyectos complejos donde los alumnos son conducidos a realizar sitios Web con presentaciones de imágenes, vídeos y textos. La Tabla 1 presenta estos usos según su *importancia relativa*.

Tal como aparece en la Tabla 1, los tipos de uso de las TIC pueden agruparse en tres categorías: (i) uso de las TIC como un objeto de aprendizaje; (ii) uso de las TIC para la enseñanza de disciplinas escolares; y (iii) otros tipos de utilización de TIC. Podemos constatar que casi el 80% de usos se sitúan en la primera categoría, mientras que solo el 17% se sitúan en la segunda. Señalamos también que la importancia relativa era un porcentaje calculado según la frecuencia

de aparición de tipos de uso en el análisis de contenido, pero todos los datos estaban mezclados, lo cual implica probablemente un cierto sesgo. Por ejemplo, la frecuencia de aparición de un tipo de uso no toma en consideración la duración de la actividad realizada por los alumnos o los profesores. Los porcentajes podrían por lo tanto cambiar a favor o en contra de una u otra categoría si se integrase el factor de tiempo en el cálculo.

El análisis de conjunto de datos nos ha permitido elaborar un modelo (Figura 1) ilustrando estos tipos de uso de las TIC en las 40 escuelas pioneras-TIC participantes. Este modelo está constituido por un gráfico en dos ejes que comporta cuatro cuadrantes dentro de los cuales podemos situar los tipos de usos de las TIC en las clases observadas, es decir: *Enseñar con las TIC* (Cuadrante A); *Conducir a los alumnos a apropiarse de las TIC* (Cuadrante B); *Enseñar las disciplinas con las TIC* (Cuadrante C); *Conducir a los alumnos a apropiarse de diversos conocimientos con las TIC* (Cuadrante D).

| TIPO DE USO | IMPORTANCIA RELATIVA |
|---|----------------------|
| TIC como objeto de aprendizaje | 79,8 % |
| Iniciación a utilizar la computadora (enseñanza magistral) | 42,6 % |
| Aprendizaje de los estudiantes sobre uso de la computadora (manipulación por los alumnos) | 11,2 % |
| Iniciación a utilizar programa de escritorio (enseñanza magistral) | 10,6 % |
| Aprendizaje del uso del programa de escritorio, incluyendo la incautación de textos (manipulación por los alumnos). | 9,1 % |
| Enseñar el uso de Internet y correo electrónico (enseñanza magistral) | 2,8 % |
| Aprendizaje del uso de Internet y correo electrónico (manipulación por los alumnos) | 1,7 % |
| Enseñanza de otros programas (enseñanza magistral) | 0,7 % |
| Aprendizaje de otros programas (manipulación por los alumnos) | 0,1 % |
| Enseñanza de periféricos (cámara digital, etc.; enseñanza magistral) | 0,1 % |
| Aprendizaje del uso de periféricos (cámara digital etc.; enseñanza magistral) | 0,1 % |
| Otros tipos de uso de las TIC como un objeto de aprendizaje | 0,8 % |

| Integración de las TIC en la enseñanza o aprendizaje de disciplinas | 17,1 % |
|---|---------------|
| Uso de las TIC para la planificación de las actividades de enseñanza o aprendizaje (profesores) | 5,9 % |
| Investigaciones temas en Internet (para alumnos) | 3,1 % |
| Uso de CD-ROM para aprender conceptos relacionados con disciplinas (por profesores) | 2,9 % |
| Uso de CD-ROM para aprender conceptos relacionados con disciplinas (para alumnos) | 1,3 % |
| Uso de las TIC para la presentación de los conceptos y teorías relacionadas con una disciplina (a menudo, el uso de PPT por profesores) | 0,8 % |
| Uso de programa para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (por profesores) | 0,5 % |
| Proyecto de presentación por estudiantes de las TIC (especialmente PPT) | 0,4 % |
| Uso de juegos educativos, relacionados con una disciplina de la escuela (para estudiantes) | 0,3 % |
| Uso del programa para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (para alumnos) | 0,1 % |
| Proyecto de correspondencia de correo electrónico vinculada a una disciplina de la escuela (para alumnos) | 0,1 % |
| Proyecto de difusión con ayuda de las TIC (creación de sitios Web, etc. por los estudiantes con los profesores) | 0,1 % |
| Utilización de dispositivos para la enseñanza de las disciplinas (cámara digital, etc.). | 0,1 % |
| Otros usos relacionados con la enseñanza de las disciplinas (por profesores) | 1,2 % |
| Otros usos relacionados con el aprendizaje de disciplinas (para alumnos) | 0,3 % |

| Otros usos (en contexto escolar) no relacionados con el aprendizaje de la informática o con el uso de las TIC en una disciplina <i>per se</i> | 3,1 % |
|--|--------------|
| Juegos en la computadora (para los alumnos) | 1,8 % |
| Usos personales y sociales (por los estudiantes o profesores, en contexto escolar) | 1,1 % |
| Otros usos | 0,2 % |

Tabla 1: Principales tipos de uso de TIC encontradas en las escuelas pioneras –TIC

El eje 1 presenta un continuum donde las TIC son utilizadas sea por el profesor, sea por los alumnos. El eje 2 ilustra un segundo continuum donde el acento de la actividad realizada se centra tanto en las TIC como en

el objeto de aprendizaje como en las disciplinas escolares que son enseñadas con las TIC. Este modelo tiene la ventaja de ilustra los tipos de uso de las TIC observados en los cinco países cubiertos por el estudio.

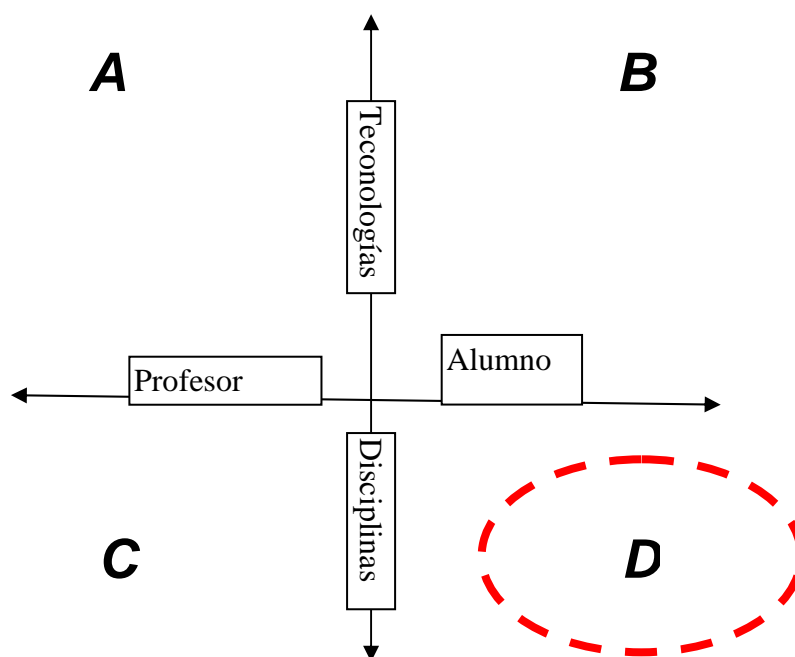


Figura 1: Representación gráfica de los distintos contextos de uso de las TIC en las clases observadas².

5.2. Explicación e ilustración del modelo

5.2.1. Cuadrante A: Enseñar las TIC

El Cuadrante A representa un primer nivel de la integración de las TIC en educación, el nivel que estaba presente en los años 1970, 1980 y 1990 y que, según los datos recopilados, sigue siendo el más representativo del uso de TIC en educación en los cinco países. En este contexto, las TIC no son utilizadas como medio de aprendizaje: las TIC son objeto de aprendizaje. Se busca sobre todo iniciar a los alumnos en la informática: “*los objetivos del centro multimedia en un primer momento, fueron la iniciación a la informática*” (fragmento de una entrevista al director.)³. Para muchos, parece muy importante comprender como funcionan los computadores, y esto antes de servirse de ellas: “*Mostramos primero la computadora.[...]Es importante para los alumnos comprender bien como está construida una computadora antes de utilizarla [...]. Es la base para nosotros. Todos nuestros alumnos aprenden las partes de la computadora [...]. Esto es parte del programa*” (fragmento de una entrevista, profesor).

5.2.2. Cuadrante B: Llevar a los alumnos a apropiarse de las TIC

En el segundo cuadrante del modelo desarrollado, las TIC son siempre objeto de aprendizaje. Este tipo de uso de TIC caracteriza casi el 30% de las escuelas pioneras-TIC observadas. El contraste es relativamente importante con el Cuadrante A: en lugar de mirar, de manera pasiva, el profesor presenta las TIC, los alumnos son llamados a manipular, a hacer uso de las TIC, de manera más activa.

En este contexto, los estudiantes son llamados a hacer uso de las TIC con el objetivo de apropiarse de ellas, aun si las sesiones de manipulación son a veces precedidas de breves exposiciones de parte de los profesores.

5.2.3. Cuadrante C: Enseñar las disciplinas con las TIC

En relación a los cuadrantes A y B, el cuadrante C se inscribe en un otro paradigma de usos pedagógicos de las TIC en el contexto escolar. En este nivel, los profesores hacen un uso de las TIC en la enseñanza de diversas

disciplinas. Las TIC no son ya objeto de aprendizaje *per se*. Ellas son herramientas con un potencial cognitivo (ver Depover, Karsenti y Komis, 2007), herramientas al servicio de la enseñanza de diversas disciplinas escolares. A pesar de su potencial en la calidad de la educación en África, solo se observa tal uso en un 11.3% de las escuelas pioneras participantes.

5.2.4. Cuadrante D: Llevar a los alumnos a apropiarse de diversos conocimientos con las TIC

En este contexto los alumnos son llamados a apropiarse de diversos conocimientos relacionados con disciplinas escolares con las TIC. Hay una cierta progresión en relación al Cuadrante C. En el Cuadrante D son también los alumnos los que son llamados a hacer uso de las TIC para aprender diversas materias escolares como las matemáticas, las ciencias, los idiomas, etc.

6. CONCLUSIÓN

África incluye 54 países, 3.000 idiomas, 900 millones de habitantes, y aproximadamente 18.000.000 de profesores para formar hasta el 2015⁴, así como un retraso económico considerable. ¡Este es un desafío colosal para las escuelas que forman a los ciudadanos de mañana! ¿Pueden las TIC ayudar a enfrentar este desafío y contribuir para mejorar la calidad de la educación en África? Parece que sí, tanto en la base de la literatura científica como en los datos empíricos reunidos en el marco del proyecto *Projet des Écoles Pionnières-TIC en Afrique*, financiado por el CRDI y del cual nosotros hemos presentado – en parte– los resultados en este artículo.

Estos resultados muestran que la enseñanza de las TIC como disciplina es posiblemente un pasaje obligatorio hacia una real integración pedagógica de las TIC. Es importante remarcar que varias escuelas dentro del conjunto de cinco países que han participado en este ambicioso proyecto, han tenido también éxito en alcanzar este nivel superior de uso de las TIC.

Los resultados de nuestro estudio muestran igualmente que las escuelas que tuvieron por objetivo integrar las TIC en su currículo deberían buscar favorecer los tipos de uso encontrados en el cuadrante D del modelo presentado, allí donde

las TIC son realmente integradas en la enseñanza y aprendizaje. Como señalaba un director de escuela, no se trata de un paso “*simple*” y “*no es siempre fácil*”, pero la consecuente mejora de la calidad de la educación demostrará a las escuelas que han elegido “*el camino correcto*”.

Las dificultades inherentes a la integración pedagógica de las TIC están presentes en África como en los países del norte (ver entre otros OCDE 2004; Wallace 2004; Zhao y Franck 2003). Como mencionamos anteriormente, la situación es sorprendente: mientras que las sociedades están más y más marcadas por las TIC, paradójicamente, la escuela no lo está. Y esto es válido tanto para África como para Europa o América

Sin embargo, el hecho que la escuela tome más tiempo en absorber los cambios sociales, no nos debe sorprender ni inquietar. Lo importante no es tanto la cuestión del momento de la llegada de las TIC a clase, sino su utilización juiciosa en la enseñanza para el desarrollo de las finalidades de la escuela. Para hacer esto, hace falta repensar la integración de las TIC a fin de trascender rápidamente la mera enseñanza de la informática.

NOTAS

1. Sitio del proyecto: <http://rocare-tic.crifpe.ca>.
2. El contexto favoreciendo un impacto particularmente significativo en la calidad de la educación, el cuadrante «D» se pone en evidencia en el gráfico.
3. Todas las entrevistas citadas han sido obtenidas en el cuadro de entrevistas semi dirigidas realizadas con los profesores o directores de las escuelas. Las entrevistas fueron grabadas con un lector digital mp3. Cada entrevista fue transcrita y analizada con ayuda del programa NVivo. .
4. Fuente: Bulletin électronique de l'UNESCO (consulté le 5 juillet 2007), http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=37695&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

BIBLIOGRAFÍA

- ADEA (2002). *Distance learning in sub-Saharan Africa: A literature survey on policy and practice*. Working Group on Distance Education and Open Learning. February.

- Annan, K. (2005). *Déclaration de M. Kofi Annan, secrétaire général de l'organisation des Nations Unies. Sommet mondial sur la société de l'information*. Deuxième phase, 16 novembre 2005, Tunis.
- Anzalone, S., Bosch, A., Moulton, J., y Murphy, P. (2002). *Enhancing learning opportunities in Africa distance education and information and communication technologies for learning*. The World Bank. March
- BECTA (2002). *ImpaCT2 : The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment*. London (UK) : BECTA ICT Research.
- BECTA (2003). *ICT and Attainment : A review of the literature*. London (UK) : BECTA ICT Research.
- BECTA (2005). *What the research says about barriers to the use of ICT in teaching*. London (UK) : BECTA ICT Research.
- BECTA (2006a). *Emerging Technologies for Learning*. London (UK): BECTA ICT Research.
- BECTA (2006b). *The BECTA review 2006. Evidence on the progress of ICT in Education*. London (UK): BECTA ICT Research.
- BECTA (2007). *Emerging Technologies for Learning (volume 2)*. London (UK) : BECTA ICT Research.
- Brotcorne, P. (2005). Investigating students' use of information and communication technologies (ICTs): How to enlarge the picture ? In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005*, 1110-1116. Chesapeake, VA: AACE.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fonkoua, P. (2006). *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*. Yaoundé : Éditions Terroirs.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (428-444). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come, *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Karsenti, T. (2003a). Plus captivantes qu'un tableau noir: L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. *Revue de la fédération suisse des psychologues*, (6), 12-21.
- Karsenti, T. (2003b). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, (127), 27-32.
- Karsenti, T. (2003c). *Problématiques actuelles et axes de recherche prioritaires dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte africain*. Rapport de recherche présenté au Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada. Ottawa: CRDI.
- Karsenti, T. (2001). Pédagogies et nouvelles technologies : former des enseignants pour le nouveau millénaire. *Actes du IX^e sommet de la Francophonie, Colloque Ethique et nouvelles Technologies, l'appropriation des savoirs en question*. Beyrouth, 24-28 septembre.
- Karsenti, T. (1999). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6 (3), 455-484.
- Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Bilan et perspectives de la recherche sur la formation initiale et continue des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 459-470.
- Karsenti, T., Toure, K. et Tchameni Ngamo, S. (2007). *Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC*. Ottawa : CRDI.
- Karsenti, T., Tourek, K., Maïga, M. et Tchameni Ngamo, S. (2005). *Les écoles pionnières TIC en Afrique : études de cas*. Rapport de recherche présenté au CRDI. Ottawa: CRDI.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu: Méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, S. (2003). Enhancing teaching and learning of science through use of ICT: methods and materials. *School Science Review*, 84 (309), 41-51.
- McCrorry Wallace, R. (2004). A framework for understanding teaching within the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2), 447-488.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: CA. Jossey Bass Inc., Publishers.

- Miles, M. B. et Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2e édition américaine, Bruxelles: De Boeck.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25 (43), 20-28.
- O'connor, K. (2002). Éléments personnels dans l'entreprise scientifique : probabilités objectives ou subjectives. Communication présentée au 70ème Congrès de l'ACFAS sur le thème: *La recherche qualitative appliquée : pour qui ? pourquoi?*
- Obama, B. (2006). *An honest government, a hopeful future*. Marked conference on August 28th. University of Nairobi, Nairobi, Kenya.
- OCDE (2004). *Completing the foundation for lifelong learning – An OECD survey of upper secondary schools*. OCDE.
- OCDE (2005). *Politiques d'éducation et de formation, le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions, OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand-Colin.
- Ruthven, K. y Hennessy, S. (2002). A practitioner model of the use of computer-based tools and resources to support mathematics teaching and learning. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 47-88.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research: Design and methods* (2nd Ed.) Beverly Hills, CA: Sage.
- Willis, J. y Jost, M. (1999). Software for analyzing qualitative data. *Computers in the Schools*, 15 (3-4), 117-50.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3th Ed.). Beverly Hills, CA : Sage.
- Zhao, Y. y Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 807-840.

ARTÍCULO ORIGINAL

Um ensaio sobre a importância do teatro na contemporaneidade educativa

Cristina Mendes Gomes Ribeiro

cribeiro@ispgaya.pt

ISPGaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário

RESUMO: Um olhar sobre as sociedades contemporâneas obriga, necessariamente, a fixar um cenário de mudanças que se registam um pouco por todos os sectores, não estando o sistema educativo alheado desse infiltramento nos seus espaços de intervenção. Partindo da lógica discursiva presente sobre a educação enquanto objecto de apropriação pela modernização ou pela democratização (Alves e Canário, 2004), seguimos o nosso traçado pelas implicações da globalização e pelo sentido de diversidade que se enranha nos corredores da escola, obrigando-a a mudar. Por fim, as fileiras que se cerram à volta da escola, forçando-a à mudança têm, no teatro, um excelente aliado, constituindo-se como um instrumento pedagógico recomendável em contextos de diversidade étnico-cultural dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE. Educação, Globalização, Diversidade de Alunos, Teatro e Competências Transversais.

Un ensayo sobre la importancia del teatro en la educación contemporánea

RESUMEN: Una mirada sobre las sociedades contemporáneas requiere, necesariamente, establecer el contexto de cambios que se están produciendo en todos sectores sociales. El sistema educativo tampoco es ajeno a estas filtraciones en sus espacios de intervención. A partir de la lógica discursiva presente en la educación como objeto de apropiación por parte de la modernización o la democratización (Alves y Canário, 2004), hemos intentado acercarnos a las consecuencias de la globalización y el sentido de la diversidad que penetra hasta en los pasillos de nuestras escuelas, obligándolas a un cambio. Por último, si nos circunscribimos al espacio alrededor de la escuela, obligándola a cambiar, el teatro se convierte en un gran aliado, ya que puede constituir una herramienta pedagógica recomendable en contextos de diversidad étnico-cultural del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación, Globalización, Diversidad, Teatro, Competencias Transversales.

An essay on the importance of theater in contemporary education

ABSTRACT: A look at contemporary societies requires, necessarily, to look at changes that are taking place a little for all sectors, specially at the education system. Starting

from this logical discourse on education as an object of appropriation by modernization or democratization (Alves e Canário, 2004), we follow our path by the implications of globalization and the sense of diversity that penetrates the spaces of the school, forcing it to change. Finally, we recommended the use at theatre in the education, being recommended as a teaching tool in contexts of ethnic-cultural diversity of its students.

KEYWORDS: Education, Globalization, Diversity of Students, Theatre and Cross Skills.

Fecha de recepción 30/09/2010 · Fecha de aceptación 18/11/2010

Dirección de contacto:

Cristina Mendes Gomes Ribeiro

ISPGaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e

Comunitário

Av. dos Descobrimentos, 333

4400-103 Vilanova de Gaia – Portugal

1. INTRODUÇÃO

São múltiplas as intermitências que, atravessando as sociedades contemporâneas penetram, de forma subtil, nos espaços escolares. Como atestam vários autores (Barroso, 2008; Candeias, 2005; Mander e Tauli-Corpus, 2006; Nóvoa, 2009; Spring, 2007; Touriñán, 2010), é certo que outros períodos da história foram marcados por enfoques diversificados que desenfreadamente sustentaram reformas educativas, nem sempre estruturantes. Contudo, em virtude das dinâmicas que emergem dos novos cenários económicos e sociais, o quadro actual em que vivemos introduz sérios questionamentos em redor da educação, trazendo para a ribalta educativa o problema das aprendizagens em contextos diversificados, marcados pela globalização, pelo pluralismo e por fluxos migratórios.

Perante as transformações que se interpenetram no seio educativo, é comumente reconhecido pela comunidade científica que o modelo escolar único e unificado é desrespeitador da complexidade humana, não sendo por isso capaz de sobreviver dentro de uma atmosfera em que gravitam sentidos pessoais e sociais acentuadamente diferenciados. Embora seja um tema que nos surge de forma recorrente, observamos que são os novos *modos de vida* (Fernandes, 2001) os que estão a forçar o debate sobre a (re)invenção dos modos de ensinar e de aprender. É o que Touriñán (2010) nos desafia a fazer, afirmando que “las circunstancias actuales

no son las de los siglos pasados en los que se construyó la escuela «actual»”(p. 21).

Porquanto que esses fenómenos sejam marcadamente económicos, culturais, sociais e simbólicos (Morais, 2010), tendencialmente agudizados ou secundarizados consoante a apropriação de que são objecto, as representações formandas em redor do figurino de vulnerabilidades que daí resultam se entranham nos corredores das instituições de ensino, impelindo-as à mudança. É desse modo que António Nóvoa afirma:

“A situação actual da Escola, em Portugal e no mundo, exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do *futuro presente*” (Nóvoa, 2009, p. 49).

Sendo certo de que a educação está permanentemente em crise, na actualidade ela vê-se confrontada com uma constelação de significados e de desafios sem precedentes. Porém, muitos são os especialistas que fazem *profissão de fé* na sua capacidade de enfrentamento e de resiliência, próprias do indivíduo, mas que podem ser extensíveis ao colectivo educativo. A aproximação que fazemos da capacidade de resiliência da educação perante o contexto de incertezas instaurado beneficia dos contributos de Cyrulnik (2003), quando o autor refere que a resiliência compreende “um conjunto de fenómenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes” (p. 225). Questionemo-nos se a educação será capaz de beneficiar da resiliência.

Sendo histórica, e por vezes contraditória, a permanente relação do universo educativo com domínio económico, materializada durante décadas pelo sentido de *troca económica*, típica do tempo da racionalização e da escola de massas (Alves, 2008; Candeias, 2005), é agora desafiada

a partir em busca de novos horizontes, galgando sempre por margens movediças. Todavia, a escola vê-se rodeada por águas cujas linhas simbólicas permanecem enroladas num “movimento social de rejeição” (Clavel, 2004, citado por Morais, 2010, p. 84), que teima em excluir todos aqueles que se vêm mergulhados no sentido da inadaptação, território contíguo à marginalidade e à pobreza.

Intimamente ligada à construção do capital cultural e social do indivíduo, com repercussões mais ou menos imediatas na sociedade, a escola surge como personagem principal na formação do *habitus* secundário (Bourdieu, 1989), determinante para a trajetória de vida, presente e futura do aluno. É dentro deste universo de (des)construção que os professores, actores colectivos, têm legitimado o seu interesse face à necessária mudança educativa. Como consequência, a sua intervenção pedagógica deverá estar implicada com a busca por novas didáticas que visem a promoção de aprendizagens essenciais para a construção de uma cultura que respeite o interculturalismo. Perante a necessária existência de uma convivência harmoniosa entre homens e culturas, a educação surge como elemento fundamental para “el éxito de la integración en el mundo, para proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas” (Tourinán, 2010, p. 24). Dentro desse debate sobre os processos de mudança há muito apregoados, parece ser inadiável apelar à reflexão sobre as práticas concretas, onde o lugar ocupado pela matriz técnica e científica parece estar agora numa tensa relação de vizinhança com uma matriz mais ampla, cujo sentido é de formação pessoal, profissional e cívica do aluno.

2. A EDUCAÇÃO SUBMETIDA A LÓGICAS DISCURSIVAS

Antes de seguirmos a nossa trajetória pelos desafios que o tratamento das questões ligadas às aprendizagens impõe a todos os actores educativos sem excepção, com especial incidência nos professores, urge reflectir sobre os discursos que atravessam o sistema educativo europeu, em particular o português.

Ao recuarmos algumas décadas, verificamos que para ser possível alcançar o “desenvolvimento mundial”, as organizações mundiais apropriaram-se da educação,

instrumentalizando-a em prol do crescimento económico “sees education as a key factor in economic development” (Resnik, 2006, p. 173). Ao postular uma relação de causalidade directa entre os níveis de escolarização com o desenvolvimento económico de um país, abriram-se brechas que permitiram o que Japiassu (2008) designa por lógica que “coisifica os seres humanos” (p.13).

Ao contrário do que seria imaginável face ao quadro social contemporâneo, a adesão inequívoca de alguns governos pela concepção economicista e instrumental da educação tem sido fértil (Alves, 2008), subordinando a educação à *lógica da modernização* em detrimento da *lógica da democratização*, enquanto agente de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Alves e Canário, 2004). Exemplo do infiltramento das fileiras da modernização no discurso governamental mais amplo vem da Cimeira de Lisboa de 2000 ao definir um plano estratégico para todos os países da União Europeia, capacitando-os a formar uma economia do conhecimento mais competitiva do mundo. Porém, como nos alertam diversos autores, essa concepção de educação colocada ao serviço de uma economia dita global, muito sustentada em mitos¹, não contribui para uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação no rompimento das teias de “produção de novas formas de desigualdade escolar e social” (Alves, 2008, p. 225). A este propósito, e referindo-se à obra de Faure (1973), José Manuel Tourinán (2010) retoma a problemática que sobrevoa as estruturas educativas, fazendo referência às “tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica” (p. 19), aprisionando a educação a espaços restritos, marcados pela efemeridade de tendências.

Particularizando o contexto português, observa-se que o uso da *lógica da modernização* pelos sucessivos governos tem sido recorrente nos seus discursos, socorrendo-se de metáforas discursivas que aproximam a figura do governo dos que são governados (Alves, 2008), estratégia válida para que a mensagem seja de acesso amplo e descodificado. Todavia, corremos o risco de que o alargamento do interesse público pela coisa educativa contribua para desviar a atenção da essência dos problemas que atravessam a espaço educativo. É o que nos alerta Nóvoa (2009), quando refere que o “excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza

das práticas” (p. 17). Em sintonia, também Nóvoa e Dejong-Lambert, (2003) afirmam que, ao gerar entropias, esses *discursos gasosos* que são amplamente disseminados pelos governos, dificultam a emergência de modos alternativos de pensar e de agir, inscritos na *lógica da democratização*.

3. GLOBALIZAÇÃO: UMA ATENÇÃO REDOBRADA PARA A EDUCAÇÃO

Falar de globalização, pressupõe aflorar o nosso entendimento não enquanto conceito abstracto, mas tão-somente como fenómeno complexo que, como atesta Spring (2007), se materializa pelo crescimento do paradigma económico, estendendo as suas influências nos mais diversos domínios, em particular, na educação. Porém, antes mesmo de chegar à sua acção sobre o universo escolar, existe um leque de conquistas há muito alcançadas pelo ser humano que, devido aos interesses de grandes grupos económicos, permanecem agora em estados de perigosas intermitências (Mander e Tauli-Corpus, 2006).

É desse modo que convictos da existência de “dire global rules of the game” (p. 7), os autores de *Paradigm Wars* se inquietam com a amplitude de consequências da globalização para a vida humana, por eles rotuladas de devastadoras. Não partilhando, em exclusivo, desta visão emaranhada em efeitos perversos, acreditamos ser necessário a promoção de novos olhares, sustentados na análise cuidada das ameaças e das oportunidades que emergem das políticas de globalização e que, inevitavelmente, afectam o nosso quotidiano.

Assim, estamos em crer que tanto professores como alunos devem ser convocados para um exercício reflexivo e alargado às mundividências construídas, evitando leituras infiltradas por discursos conformistas e sectoriais. Aos professores, espera-se que sejam capazes de mobilizar os alunos, e toda a comunidade, para uma reflexão mais ampla sobre a globalização, numa perspectiva de abertura a outro paradigma. Como afirma Villegas (2008), é preciso ver o mundo com vários pontos de vista “seeing the word through various worlviews” (p. 698).

Enquanto personagens do palco educativo, cabe a cada de um a escolha, para nós e para as nossas crianças, entre “values like ownership and

possession and/or sharing and caring” (Villegas, 2008, p. 696). Aqui reside a essência que diferencia as duas lógicas propostas por Alves e Canário (2004), nomeadamente a lógica de modernização *versus* lógica de democratização.

Por conseguinte, ao se permitirem questionar sobre a eminência de novos cenários, práticas e representações sociais, os actores educativos estarão aptos a se tornarem nos protagonistas da mudança do paradigma vigente, marcadamente economicista como vimos. Esse questionamento sobre os resultados das práticas seguidas nos domínios da multiculturalidade por países como a França, Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra, são apontados por Touriñán (2004) como estando na origem da necessária (re)conceptualização da educação. É esse o desafio que Joel Spring (2007) nos propõe, referindo haver alternativa ao quadro actual, mediante o surgimento de um novo paradigma educacional, que habita noutra hemisfério de acção, cujos modelos de intervenção são legitimadores de uma educação para uma convivência sustentada no interculturalismo (Touriñán, 2010).

Segundo a perspectiva deste autor, é urgente substituir os discursos e as políticas de convergência dos sistemas educativos², na medida em que se apresentam como veiculadores de ideias como “sociedade do futuro, aprendizagem ao longo da vida, sociedade do conhecimento” (Alves, 2008, p.219), currículo único e global, certificação por objectivos (Spring, 2007) e, transversalmente, de uma visão de “trabalho” segundo a visão *taylorista* moderna. É por isso que Pinto Antunes (2009) advoga da necessária ruptura com um modelo escolar enferrujado, que permanece preso “às noções de razão, cientificidade, método e verdade como correspondência” (p. 151).

Como alternativa, estes autores nos incitam a aderir a um novo modelo de educação, possível mediante a introdução de reformas em toda a organização escolar, visando assim assegurar a presença real da igualdade de oportunidade educativa. Desse modo, permitirá avançar no sentido do desenvolvimento das capacidades humanas, harmonizando a sua presença numa frágil biosfera. Daqui resulta a concepção de um modelo educativo que se efectiva no processo de auto-crescimento e de auto-realização de todos os cidadãos sem excepção. Todavía, como revela

Touriñán (2010), é necessário que se “salvague 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”. Com esta centralidade, sustentada no desenvolvimento integral de todas as capacidades do ser humano, actor *em e de* transformação, a educação estará a dar o seu contributo para o esbatimento das diferenças e assimetrias existentes (Pinto Antunes, 2009).

Spring (2007), Mander e Tauli-Corpus (2006) e Nóvoa (2009) estão em concordância quando rejeitam as lógicas de escala que se materializam numa cultura global, num modelo de escola global e num currículo global, filosofia contrária à presença de uma educação que visa o desenvolvimento do indivíduo e da sua felicidade. Neste sentido, o paradigma formado pela globalização teima em sobreviver enaltecendo as fragilidades humanas (Spring, 2007).

“exacerbates social inequality because it is based on a philosophy of scarcity of resources whereby everyone’s needs cannot be provided for, which leads to unhappiness, poor health, distrust, fear, and a lack of information for many” (Villegas, 2008, p. 693).

É dentro desta arena, marcada pela deambulação de fenómenos que não se limitam, em exclusivo, a afectar os países em vias de desenvolvimento que a autora situa os desafios da educação (Villegas, 2008). As âncoras que durante décadas fixaram o modelo escolar dentro de cenários controlados e previsíveis, típicos de quem habitou num *palácio iluminado* (Nóvoa, 2009), foram soltas, deixando a escola sem as certezas e a protecção que são comuns aos palcos matizados por inferências lógicas e objectividades. É por isso que, ao considerar que estamos a viver uma fase de transição, o autor afirma que “a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu próprio lugar, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*” (Nóvoa, 2009, p.43). Dentro desta perspectiva, o encerrar de um ciclo histórico dá-se quando o próprio modelo educativo se insurge contra noções de “*a escola pode tudo*” e de “*transbordamento*” da escola (Nóvoa, 2005) face à múltipla acumulação de missões e conteúdos a que se vê obrigada. É nesse sentido que este investigador defende que ao *transbordamento* típico da modernidade

escolar, se sucederá um período de *retraimento* na contemporaneidade escolar, dando assim espaço ao (re)centrar da escola na aprendizagem.

4. A NECESSÁRIA MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como ficou exposto, estamos próximos da transição entre paradigmas educativos, muito devido ao leque de transformações que advêm da era da globalização, cenário rico para que nos deixemos infiltrar pelo sentido da diversidade. As mudanças operadas dentro do panorama da mobilidade demográfica na Europa têm sido objecto da atenção da comunidade científica em geral, e da investigação em educação em particular. Todos os níveis de ensino têm beneficiado de estudos realizados sobre as dinâmicas que envolvem a acção de *ensinar* e de *aprender* dentro do palco da diversidade (Antunes, 2009; Faganel, 2005; Mander e Tauli-Corpus, 2006; Spring, 2007; Touriñán, 2010).

Muitos são os factores que fazem da Europa, uma das regiões do planeta Terra mais propícia ao crescimento da diversidade. Composto por diferentes países com identidade própria, o continente europeu reúne uma interessante diversidade de culturas, línguas e pessoas. As distâncias geográficas são agora esbatidas graças à implementação de projectos conjuntos que incentivam a livre circulação de pessoas por todo o espaço comunitário. Ao rompimento das fronteiras físicas, somam-se as fronteiras económicas e educativas, permitindo ao cidadão europeu experienciar uma vivência assinalada pela heterogeneidade étnica e cultural. Como referem Faganel (2005) e Touriñán (2010), é dentro deste cenário, marcado pela riqueza da diversidade, que surge a necessidade de mudança dos modelos clássicos de ensino, abrindo espaço para o aparecimento de novas práticas docentes, cuja matriz de intervenção pedagógica privilegie as pedagogias ligadas às *áreas de experiência* e às *formas de expressão*, materializada na construção de experiências no aluno e na promoção da capacidade de expressão das suas forças e fraquezas, respectivamente (Touriñán, 2010).

Embora situado na periferia, a longa tradição de Portugal com outras comunidades, fazem deste país um *tubo de ensaio* para muitos imigrantes que anseiam por novas oportunidades. Embora durante séculos as terras lusas tenham

convivido com a homogeneidade, os movimentos migratórios especialmente marcantes no final do século XX, alteraram o panorama português convertendo-se num palco heterogêneo e multicultural, onde à diversidade social e económica, juntam-se a cultural e a étnica (Araújo, 2005). Com efeito, de uma matriz marcadamente preenchida por emigrantes portugueses atraídos por novas respostas noutros países, passamos a ser um país de acolhimento para milhares de cidadãos de outras nacionalidades, culturas, credos e histórias.

O fenómeno provocado por estas correntes migratórias traz consigo uma constelação de desafios para a sociedade portuguesa em geral, e para a comunidade educativa em particular. Estamos em crer que, necessariamente, nos forçará à mudança de conceitos, modelos e práticas engessadas. À cerca disso, muitos são os debates que se intensificam no panorama educativo, em particular nas questões que se ligam com os novos conceitos de aprendizagem, que vão muito para além dos conhecimentos, considerados como *competências de carácter geral*, tocando agora na esfera das emoções, dos sentimentos e da consciência (Nóvoa, 2009) que, necessariamente, fazem parte do universo de *competências de carácter transversal* (López, 2010), exigindo a presença de pedagogias mais ligadas à experiência e à expressão.

Segundo se observa nas múltiplas definições existentes, não há um consenso em torno da definição de competência, sendo contudo de utilização corrente. Este facto parece revelar a sua, ainda jovem, existência nos processos de ensino-aprendizagem. Seguindo a definição apresentada por Mateo (2007, citado por López, 2010), podemos verificar que a adesão aos programas educativos baseados em competências exige uma série de mudanças ao nível da metodologia, da organização e das práticas pedagógicas:

“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (p. 86).

O desenvolvimento de competências, em particular das consideradas transversais, nomeadamente a criatividade, capacidade de resolver problemas, intuição, comunicação,

capacidade de aprender a aprender e sentido de iniciativa é, para muitos autores, considerado como essencial para a harmonizar os processos de integração da diversidade étnico-cultural (Antunes, 2009; Touriñán, 2010). Como referem os autores, as práticas escolares devem ser consentâneas com a valorização do pluralismo cultural num claro respeito e apreço por outras culturas. Sendo protagonista no processo de conquista de um espectro alargado de competências pelos alunos heterogêneos, a educação estará a dotar os cidadãos de “habilidades vendáveis”, referidas por Rodrigues (2000, p. 183), que são, ou serão, valorizadas pela sociedade contemporânea. Desse modo, como refere o autor, estará a contribuir para a redução das situações de exclusão social, que tristemente nos trazem para a ribalta. Perante o exposto e num importante ensaio sobre a planificação escolar por competências, Carlos López nos incita ao questionamento das nossas práticas enquanto professores num palco marcado pela heterogeneidade de rostos, idades, culturas e histórias. Aliás, talvez sejam esses mesmos alunos, com diferentes estratégias de aprendizagem e com maior protagonismo, a forçar a mudança nos métodos de ensino (Touriñán, 2010).

5. TEATRO: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

“Of all arts, drama involves the participant most fully: intellectually, emotionally, physically, verbally, and socially. As players, assume the roles of others, where they learn and become sensitive to the problems and values of persons different from themselves. At the same time, they are learning to work cooperatively in groups, for drama is a communal art, each person necessary to the whole” (McCaslin, 1990, p. 2).

Enquanto expressão artística central no universo das artes, cuja origem se cruza com a própria origem da natureza humana, o teatro é a primeira invenção humana que permite ao indivíduo tornar-se capaz de todas as outras invenções e criações (Silveira, 2009). Talvez por isso seja palco de apaixonantes debates no interior de várias áreas do saber. No decurso da nossa investigação temos registado que as pontes que ligam o teatro à educação, em particular, aos métodos de ensino-aprendizagem, têm sido fortalecidas com os contributos que provêm da

produção científica em ciências sociais e humanas, com especial incidência, nos domínios da Psicologia, Educação e Saúde (Ribeiro, 2009; Ribeiro e Pino Juste, 2010). Esses elementos espelham a importância desta forma de expressão artística que, embora tenha a sua origem nos palcos da Antiga Grécia, tem na contemporaneidade educativa um terreno fértil para a sua (re)descoberta.

Seguindo uma trajetória de (re)invenção do modelo educativo, como consequência da constelação de fenómenos sociais, é imperioso que se dê o rompimento com os princípios de uniformização escolar, pois já não são capazes de responder às necessidades e projectos de vida dos alunos heterogéneos. É por isso que Nóvoa (2009, p. 65) afirma que “hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da diversificação pedagógica como referência para uma escola centrada na aprendizagem”.

Na abertura de novos horizontes para a representação do real, não se limitando à sua mera reprodução, pensamos que o teatro em contexto educativo estará a ajudar o aluno a descobrir o mosaico de símbolos e significados que tendencialmente permanecem escondidos. É desse modo que Tejerina Lobo (2005) afirma ser necessário desenvolver actividades que ajudem a “romper el cerco de la indiferencia y de la insensibilidad sobre los problemas propios y ajenos (...) en fin una implicación emocional e intelectual” (p. 5). Em sentido comum avança Basadre (1995) quando resgata a discussão sobre a emergência da dimensão artística como plataforma para desmecanizar o ser humano, constituindo-se num ponto de partida para aceder às suas dimensões não racionalizáveis, essenciais para a aprendizagem em contextos de diversidade.

Por quanto que o protagonismo dos saberes ainda permaneça enclausurado dentro do universo de conhecimentos científico-tecnológicos, os novos traçados sociais obrigam ao alargamento dos requisitos necessários para a inserção harmoniosa do aluno na sociedade contemporânea, alcançável pela via do desenvolvimento de competências transversais. É nesse sentido que Pino Juste (2001) defende a inclusão da prática teatral em contextos mais amplos, afirmando que a sua aplicação adquire um duplo sentido “canaliza-la imaxinación e a criatividade para favorece-lo desenvolvimento

personal e social, e estimula-lo trabalho de grupo para facilita-lo domínio de habilidades sociais básicas como a conversa, o respeito mutuo, etc.” (p. 16).

“a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia” (Tourrián, 2010a).

Ao assumir que o teatro desperta a emoção, deixando fluir o que de mais íntimo o ser humano possui, verifica-se que ao privilegiar novos diálogos com a arte, mediante a criação de espaços de subjectividade, a educação estará a abrir-se para a “ressensibilização” (Silveira, 2009, p. 370) do aluno, predispondo-o para criar, amar e para se dar a *si*, ao *outro* e ao *mundo* (Basadre, 1995).

Considerando que o teatro é “una herramienta exploratoria que nos proporciona conocimiento sobre nuestra realidad y reflexión sobre nosotros mismos...Es un espejo en el que nos vemos representados” (Tejerina Lobo, 2005, p. 6), a sua apropriação pelos professores contribuirá para demolir com as didácticas tradicionais (Mello, 2004), imersas num paradigma que muito contribuiu para o empobrecimento da escola. Somos então desafiados a olhar para o teatro não apenas como uma forma de arte, expressão das múltiplas circunstâncias que penetram na experiência humana, mas também como agente formador e construtor. É assim, indissociável do desenvolvimento mais amplo do ser humano, por conseguinte, indissociável da educação, na medida em que “lo humano y lo educacional son «significantes-significados» mutuamente” (Vazquez Lomelí, 2009, p. 68).

Sendo capaz de romper com um certo *habitus* instalado nas escolas de “puro fantasiar do jogo dramático” (Koudela e Santana, 2006, p. 66), potenciado pela imitação irreflectida, estamos em crer que a educação será capaz de se apropriar do teatro, beneficiando de uma linguagem plural e consciente, que se incorpora ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Daí que Muñoz Hidalgo (1998, citado por Pino Juste, 2001, p. 17) afirme que o teatro “es el ejercicio de orientación hacia la libertad, la independencia de la mente y la

reflexión crítica ideal de la educación en una sociedad abierta y que lucha por ser democrática”.

É o que defendem os autores quando afirmam que o teatro, pela sua contribuição única, figura-se “talvez como a última possibilidade de resgatar o ser humano diante do processo social conturbado” (Koudela e Santana, 2006, p. 65) que atravessa a sociedade, infiltrando-se nos espaços escolares. Neste sentido, Tejerina Lobo (2005) nos desafia a olhar para o teatro em contexto educativo como um instrumento gerador de autocrítica e de problematização da própria realidade:

“El teatro no debería entrar en la escuela sin mantener esa vertiente transgresora: descubrimiento de lo que uno es en relación con su marco contextual pero también con el mundo global y aspiración una humanidad igualitaria, libre y creadora” (p. 6).

Se considerarmos que o comprometimento do aluno perante a aprendizagem beneficia dos laços de afetividade e das (re)significações construídas a partir de vivências e histórias de vida (Silveira, 2009), então a metodologia de ensino com recurso aos múltiplos canais que envolvem o teatro enquanto fenómeno artístico-pedagógico, fomenta o surgimento de novas zonas de proximidade entre alunos, professores e toda a comunidade. Estas pontes de encontro decorrem da acção teatral, permitindo que, em conjunto, experimentem o fazer teatral através dos jogos e exercícios; desenvolvam a apreciação e compreensão estética da linguagem cénica, através da observação dos ensaios e do espectáculo e contextualizem estética e historicamente o eixo temático em estudo (Japiassu, 2008).

Todavía, é necessário que o professor se deixe conduzir por um novo sentido de entrega, na medida em que é “importante que el profesor atiende verdaderamente a los alumnos en toda su complejidad personal, que aprenda a escucharlos y crea realmente en ellos para estimular la autoestima, la firmeza y la alegría de vivir” (Tejerina Lobo, 2005, p. 4). Neste âmbito, a presença do teatro na escola deverá resultar da aproximação ao teatro enquanto arte e não limitando-se à expressão dramática.

Em síntese, verificamos que os espaços construídos dentro e fora da escola, com impacto

nas rotinas pedagógicas, são agora desafiados a incorporar novos recursos que, assentes na dialéctica entre a teoria e a prática, ajudem a compor uma nova *praxis*, (re)contextualizada num sentido mais amplo da existência do aluno. É tempo de transformar os enfoques pedagogizantes, tanto nos discursos como nas práticas, permitindo à escola e aos professores, rasgar com os constrangimentos da (in)definição, limitadora do papel de mera transmissão de saberes, para se constituírem como parceiros de descobertas. Espera-se que o sistema educativo seja capaz de saltar a âncora da normalização que tende a enclausurar os domínios do pedagógico num universo restrito dos saberes científicos para, de forma decisiva, incentivar, estimular e desafiar os seus alunos a seguir novos caminhos pela busca de saberes emergentes que, embora possam se configurar como sendo não-disciplinares, são indispensáveis à interpretação do conhecimento de si, extensível ao outro e à sociedade.

Por fim, a natureza rica que circula à volta do universo de acção do teatro em contexto escolar, quer no domínio instrumental e estético, quer no domínio cultural, oferece um campo ilimitado para investigações futuras que ajudem a superar “la falta de delimitación y definición objetiva de los procedimientos educativos” (Vazquez Lomelí, 2009, p. 64). Havendo ainda um longo caminho a percorrer para colmatar “la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas de los procesos educativos en teatro” (p. 64), estamos em crer que o nosso ensaio poderá constituir-se como um contributo válido para ajudar a (re)conceptualizar a acção teatral nos espaços educativos marcados pela diversidade.

NOTAS

1. Num ensaio sobre a globalização, Malia Villegas discorre sobre este assunto, identificando a existência de três mitos que sobrevivem nos espaços de decisão política e económica, afectando o espaço educativo: a promoção do avanço tecnológico se traduz na expansão do conhecimento humano, comunicação e saúde; os riscos da globalização existem apenas para os países em vias desenvolvimento; a globalização é útil na preservação da vida e dos recursos naturais (Villegas, 2008).
2. Estes discursos são simbolicamente considerados por Nóvoa e Dejong-Lambert (2003) como

fenómeno de passagem do estado líquido para o sólido.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, N. (2008). Políticas de educação-formação par jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26 (1), 209-230.
- Alves, N. e Canário, R. (2004). A Escola e a Exclusão Social: das Promessas às Incertezas. *Revista Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010.
- Antunes, C.P. (2009). Percursos na criação dramática: relato e análise de um projecto de intervenção pedagógica no ensino superior. *Revista Profissão Docente*, 20 (9), 1-19.
- Araújo, M. (2005). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: CES (Projecto Oficina do CES).
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 33-58.
- Basadre, C.B. (1995). *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XL (176), 477-498.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Faganel, A. (2005). Diversity And Quality Assurance In European Higher Education. Disponível em: <http://oliver.efri.hr/~euconf/2005/files/6th%20session/1st%20faganel%20diversity.pdf>, acedido em 21 de Setembro de 2010.
- Fernandes, A.T. (2001). Formas e mecanismos de Exclusão Social. *Sociologia*, 1, 9-66.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino de teatro* (7ª edição). São Paulo: Papirus Editora.
- Koudela, I. e Santana, A. (2006). GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação: Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In Carreira, A., Cabral, B., Ramos, L. & Faria, S. (Orgs), *Metodologias de pesquisa em artes cénicas* (pp. 63-76). Rio de Janeiro: 7Letras.
- López, C.R. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Mander, J. e Tauli-Coprus, V. (2006). *Paradigm wars: Indigenous people's resistance to globalization*. San Francisco: Sierra Club Books.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- Mello, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non-traditional working class student teachers. *Westminster Studies in Education*, 27 (2), 263-285.
- Morais, J.C. (2010). *Sociedade em rede e exclusões sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de doutoramento em Sociologia não publicada).
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA-Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. e DeJong-Lambert, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. In David Phillips and Hubert Ertl (coord.), *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-72.
- Pino Juste, M. R. (2001). Teatro y exclusión social. *Revista Galega de Teatro*, 26, 13-20.
- Pinto Antunes, M.C. (2009). Educação: Uma oportunidade para Todos – Da Educação Escolar à Educação ao Longo da Vida. In: acta do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro. *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*. Braga: Universidade do Minho.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture, *Comparative Education Review*, 50 (2), 173-195.
- Ribeiro, C.M. (2009). Quando a sala de aula se transforma em palco e o aluno em Prometeu. In: II Congresso Internacional do CIDInE: *Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.
- Ribeiro, C.M e Pino Juste, M. (2010). O teatro como objecto de investigação para a produção científica de língua portuguesa. In: acta do I Congresso Iberoamericano de Pedagogía Teatral. Vigo: ESAD Galícia.
- Rodrigues, E.V. (2000). O Estado-Providência e os processos de Exclusão Social: Considerações Teóricas e Estatísticas em torno do Caso Português. *Sociologia*, 1, X, 173-202.
- Silveira, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do

- Oprimido. *Educação em Revista*, 25 (03), 369-394.
- Siqueira, R. L., Botelho, M. I. e Coelho, F. M. (2002). A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7 (4), 899-906.
- Spring, J. (2007). *A new paradigm for global school systems: Education for a long and happy life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades* (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Touriñán, J. M. (2010a). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña, Netbiblo.
- Vazquez Lomelí, C.M. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. *CALLE14 – Revista de Investigación in el campo del arte*, 3, (3), 60-73.
- Villegas, M. (2008). Editor's review of paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization and a new paradigm for global school systems: education for a long and happy life. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 689-699.

ARTÍCULO ORIGINAL

Formación en Psicomotricidad. Percepción del trabajo corporal realizado por el alumnado de postgrado

Isabel Viscarro Tomás

isabel.viscarro@urv.cat

Departamento de Pedagogía
Universidad Rovira i Virgili.

Dolors Cañabate Ortiz

Dolors.canyabate@udg.edu

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona

M. Asunción Martínez Vera

mariaasuncion.martinez@urv.cat

Departamento de Pedagogía
Universidad Rovira i Virgili

Roser Güel

roser.guell@udg.edu

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona.

RESUMEN: Este estudio muestra la percepción de los participantes en un Curso de Postgrado de Psicomotricidad, sobre los procesos de Enseñanza–Aprendizaje seguidos en el ámbito formativo del trabajo corporal. A partir de los resultados obtenidos, se definen las competencias profesionales de los formadores que, desde la perspectiva del alumnado, promueven más eficazmente aprendizajes significativos globales que pueden ser utilizados en la práctica educativa presente y futura de los propios estudiantes. El trabajo concluye identificando las características de los aprendizajes realizados, más valorados por el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Competencias Profesionales, Postgrado, Psicomotricidad.

Psychomotor training. Perception of body work done by postgraduate students

ABSTRACT: This study shows the perception of participants in a postgraduate course of psychomotor training on the processes of teaching–learning training followed in the field of bodywork. From the results, define the professional skill of trainers, from the perspective of students; more effectively promote global significant learning that can be

used in educational practice and future of the students themselves. The paper concludes by identifying the characteristics of the most valuable learning achieved by students.

KEYWORDS: Professional Competent, Postgraduate, Psychomotricity.

Fecha de recepció 11/02/2011 · Fecha de aceptació 22/02/2011

Direcció de contacte:

Isabel Viscarro Tomás

Departament de Pedagogia

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Rovira i Virgili

Campus Sescelades. Crtra. de Valls, s/n

43007 - Tarragona

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Formación de Postgrado en Psicomotricidad

Desde una perspectiva dinámico-relacional, la formación del psicomotricista se entiende como un proceso de construcción personal que debe contemplar tres ejes diferenciados y a la vez interrelacionados: la formación teórica, la formación personal o formación profesional a través del trabajo corporal, como la denomina Viscarro (2010), y la formación didáctica, por ser un modelo formativo que incide en la totalidad de la persona. Con ello y, de acuerdo con Pascual (2002) y con Romero y Campos (2010), se pretende atender las necesidades de formación tanto personal como profesional del alumnado. Esta formación personal y humana, que pone en juego los principios actitudinales de la persona, es necesaria para poder acoger, contener, escuchar, comprender, respetar..., palabras todas ellas que forman parte de un sistema de actitudes que ha de adoptar el adulto en su intervención con los pequeños.

Este es un esquema de formación en Psicomotricidad (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985) bastante generalizado. La estructura ha sido y es utilizada en muchos de los programas formativos que se realizan, lo que no implica que su desarrollo sea el mismo ya que existen variedad de propuestas que han proliferado en las dos últimas décadas. Cada institución elabora el

programa en función de diferentes variables: los contenidos, el número de créditos, el ámbito de intervención y de los referentes teóricos. Esta manera de organizar la formación permanente está ampliamente avalada por diferentes instituciones y universidades que organizan estudios específicos de profundización en Psicomotricidad, sobre todo en su vertiente educativa, como es el caso de las universidades Autónoma de Barcelona, Islas Baleares, La Laguna, Alfonso X, Girona, Valencia, Vic, Zaragoza y de L'Associació per l'Expressió i Comunicació (AEC) o el Centro de Práctica PMT (Vigo), por nombrar algunas. También es el caso, del curso de Especialista Universitario en Educación Psicomotriz objeto de estudio.

Sería interesante también conseguir la movilidad de los estudiantes, ya que es un factor esencial para lograr el objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es decir, eliminar las fronteras educativas entre los países miembros para conseguir una mejora en la calidad formativa, académica e investigadora de las universidades europeas (Declaración de Bolonia, 1999). En España, según Castro y Buena-Casal (2008), la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, en 2006, establece la movilidad de profesores universitarios e investigadores españoles o extranjeros y de estudiantes como una línea prioritaria en su trabajo, para promover la internacionalización, la calidad y la excelencia de los recursos humanos en materia de docencia universitaria e investigación.

1.2. La formación profesional a partir del trabajo corporal

Este artículo se centra en el eje de formación profesional a partir del trabajo corporal que, como se refleja en la Figura 1, forma parte de un estudio más amplio que engloba los tres ejes formativos de la propuesta que presentamos.



Figura 1: Estructura del Postgrado

Para Cerenini (1993), *la formación personal* tiene la función de permitir que el profesional ponga en juego su expresividad psicomotriz y las propias dinámicas de relación, dos aspectos que contribuyen, a través de un proceso de movilización y de evolución, a la reafirmación de la identidad profesional. En este sentido Valsagna, hace un planteamiento de la formación corporal del psicomotricista desde la confluencia de aportaciones teóricas de disciplinas como la salud, la educación y el arte. Propone la creación de un espacio y la utilización de unas estrategias metodológicas que por medio de la práctica vivencial permitan a la persona poner en juego sus saberes, es decir, “un trabajo corporal en un proceso de aprendizaje que sensibiliza, aborda el movimiento y la tonicidad, e intenta el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones en el propio accionar, y en el vínculo con los otros” (2003, p. 7).

Nosotros hacemos referencia a la formación que creemos debe recibir el alumnado que se está formando, pero no olvidamos el papel que juegan los formadores en este proceso. Según Vives y Viscarro (2003), las funciones del profesorado se concretan en:

- Abrir caminos para la exploración, investigación y relación
- Sostener el marco referencial a partir de propuestas ajustadas
- Contener las situaciones de expresividad motriz desarrolladas

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. Planteamiento del problema

Este estudio está contextualizado en las diversas ediciones del programa de Postgrado en Psicomotricidad que la Universidad Rovira i Virgili ha organizado, con periodicidad bianual en los cursos 1999-2000, 2001-02, 2003-04 y 2005-06. La primera edición, la del curso 1999-2000, titulada “Formación en Psicomotricidad preventiva y de ayuda”, fue organizada conjuntamente con el Departamento de Psicología mientras que las restantes se ofertaron enteramente desde el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Pedagogía.

El desarrollo de la primera edición y los resultados de la evaluación final realizada llevaron a parte del equipo docente a plantearse algunos interrogantes sobre el grado de ajuste de la propuesta formativa a los objetivos del curso y a las características de los participantes. A partir de los resultados se introdujeron cambios de carácter organizativo y metodológico que fueron incorporados en las siguientes ediciones del Curso de Postgrado, promovido esta vez desde el departamento de Pedagogía y que se denominó “Especialista universitario en educación psicomotriz”.

Las modificaciones iban dirigidas a adecuar aquellos ámbitos de la formación del Postgrado que, tomando como base la percepción del

alumnado, se habían mostrado más débiles a la hora de responder a sus necesidades formativas. En concreto, las respuestas al cuestionario que se utilizó como instrumento de recopilación de datos mostraron un amplio margen de mejora en el eje de la Formación Profesional a través del trabajo corporal. A partir de este análisis se replantearon los aspectos siguientes:

- El tipo de actividad: se diversifican los contenidos, los instrumentos de comunicación, las formas de representación y los recursos utilizados.
- La secuencia y la presentación de las actividades responden a un hilo conductor e incorporan los objetivos y las consignas que dan claridad a la propuesta, facilitando así la atribución de significado por parte del alumnado.
- La retroalimentación que se le proporciona al alumnado, dirigida a facilitar información sobre el propio proceso de aprendizaje, a plantearse relaciones entre los aprendizajes realizados en los tres ámbitos de formación y dar seguridad al estudiante.

La introducción de estos cambios fue evaluada en las siguientes ediciones del Postgrado a partir del mismo cuestionario utilizado en la edición precedente. Finalmente, los resultados de cada edición fueron comparados entre sí, obteniendo de manera emergente las categorías de análisis.

Como a partir del segundo curso en que se incorporaron los cambios, el proceso de evaluación, realizado utilizando el mismo cuestionario, ha dado resultados similares en cada una de las ediciones del programa, para el trabajo que se presenta se analizan los resultados del primer y último curso de los cuatro realizados (edición 1999-2000 y 2005-2006).

Para ampliar el alcance de la investigación se han incluido los datos relativos a la edición del programa “Intervención psicomotriz en el ámbito educativo escolar” realizado durante el curso 2007-08 en la Universidad de Girona. Dicho programa fue diseñado a partir del proyecto del Postgrado “Especialista universitario en educación psicomotriz” de la Universidad Rovira

i Virgili, adaptándose para su realización al nuevo contexto. A este respecto, cabe destacar que este eje de la formación ha sido impartido en todas las ediciones del Postgrado excepto en la primera, tanto en Tarragona como en Girona por la misma formadora.

2.2. Objetivos

El objetivo fundamental es definir las competencias profesionales de los formadores de formadores que, desde la perspectiva del alumnado, promueven más eficazmente aprendizajes significativos globales dejándolos disponibles para ser utilizados en la práctica educativa presente y futura de los estudiantes de Postgrado en Psicomotricidad.

La concreción de este objetivo requiere:

- Analizar la calidad, pertinencia y ajuste de los procedimientos docentes a partir de la percepción del alumnado.
- Realizar un estudio comparativo de la percepción que tienen los alumnos sobre las competencias profesionales en distintas ediciones de estudios de Postgrado relacionándolas con las modificaciones introducidas en la intervención de los formadores.

3. METODOLOGÍA

Por las características de esta investigación se ha seguido un enfoque descriptivo en la modalidad "ex post facto" cuyas peculiaridades permiten obtener información para describir y explicar los fenómenos de la realidad que se pretende estudiar (Tejada, 1997).

El análisis hecho en profundidad de este caso esperamos que nos permita generar hipótesis y tomar decisiones respecto a la mejora del mismo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

3.1. Muestra

El cuestionario se aplicó al terminar el período formativo, en cada una de las ediciones, distribuyéndose a todos los participantes individualmente (muestra invitada).

| | MUESTRA INVITADA | MUESTRA ACEPTANTE | PORCENTAJE |
|-----------------|------------------|-------------------|------------|
| Curso 1999-2000 | 35 | 28 | 80% |
| Curso 2005-2006 | 30 | 28 | 93,3% |
| Curso 2007-2008 | 20 | 20 | 100% |

Tabla 1. Representatividad de la muestra

3.2. Instrumento para la recogida de información

Como método de recogida de datos se optó por el cuestionario. La elección de este instrumento metodológico nos permite obtener información tanto cualitativa como cuantitativa. Para el diseño del cuestionario, proceso complejo y delicado, se han seguido las orientaciones de Duverger (1996) y Tejada (1997). Una vez diseñado el cuestionario se procedió a su validación, realizada por un grupo piloto de profesionales del ámbito educativo y de especialistas en Psicomotricidad.

Su contenido, constituido por 26 ítems, se estructuró en cinco dimensiones:

1. Valoración general del curso compuesta por 2 ítems.
2. Valoración de los contenidos, dimensión conformada por tres aspectos: formación teórica (6 ítems), formación didáctica (4 ítems) y formación profesional a partir del trabajo corporal (2 ítems). El presente estudio se centra en los resultados de estos dos últimos ítems.
3. Valoración de los aspectos organizativos configurada por 6 preguntas.
4. Valoración del aprovechamiento del curso y de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos compuesta por 2 preguntas.
5. Sugerencias que los participantes quisieran aportar en relación a las dimensiones anteriores formada por 4 preguntas.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos ha seguido dos procedimientos diferentes en función de la tipología de la pregunta. Para las preguntas cerradas se ha utilizado el Software estadístico SPSS versión 13 para Windows. Para las preguntas abiertas, los procedimientos que se acostumbra a utilizar en estudios cualitativos para valorar los datos obtenidos son tan variados y singulares que a veces pueden resultar genuinos no tan sólo de la disciplina en la que se sitúan sino del propio investigador (Taylor y Bogdan, 1986; Gil, 1994). En nuestro caso se procedió a agrupar la información obtenida en categorías. Para ello se revisaron todas las respuestas dadas, se vaciaron manualmente y se codificó e integró la información para simplificarla y dar sentido a los datos obtenidos relacionándola con los fundamentos teóricos de la investigación, a pesar de saber que “la categorización constituye un acto de simplificación, y simplificar significa arriesgarse” (Silveira, 2003, p. 19).

En este trabajo, como ya se ha descrito en las dimensiones del cuestionario, nos centramos en el análisis comparativo de los resultados obtenidos en dos de los ítems de la segunda dimensión del cuestionario, uno de respuesta cerrada: “*En relación a la formación personal, ¿el curso ha dado respuesta a tus expectativas iniciales?*” (valoración en una escala de 1 a 6) y otro de respuesta abierta: “*Argumenta los motivos de esta valoración*”, que dan información sobre la percepción del grado de ajuste de la propuesta formativa a las expectativas iniciales del alumnado. Su contenido nos permite a su vez, valorar el grado de satisfacción de los participantes en el curso y plantear propuestas que puedan aumentar la calidad de la formación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través de la pregunta en la que los participantes puntúan, en

una escala de 1 a 6, el “Grado de ajuste de la Formación Personal recibida a sus expectativas iniciales” quedan reflejados en el gráfico siguiente:

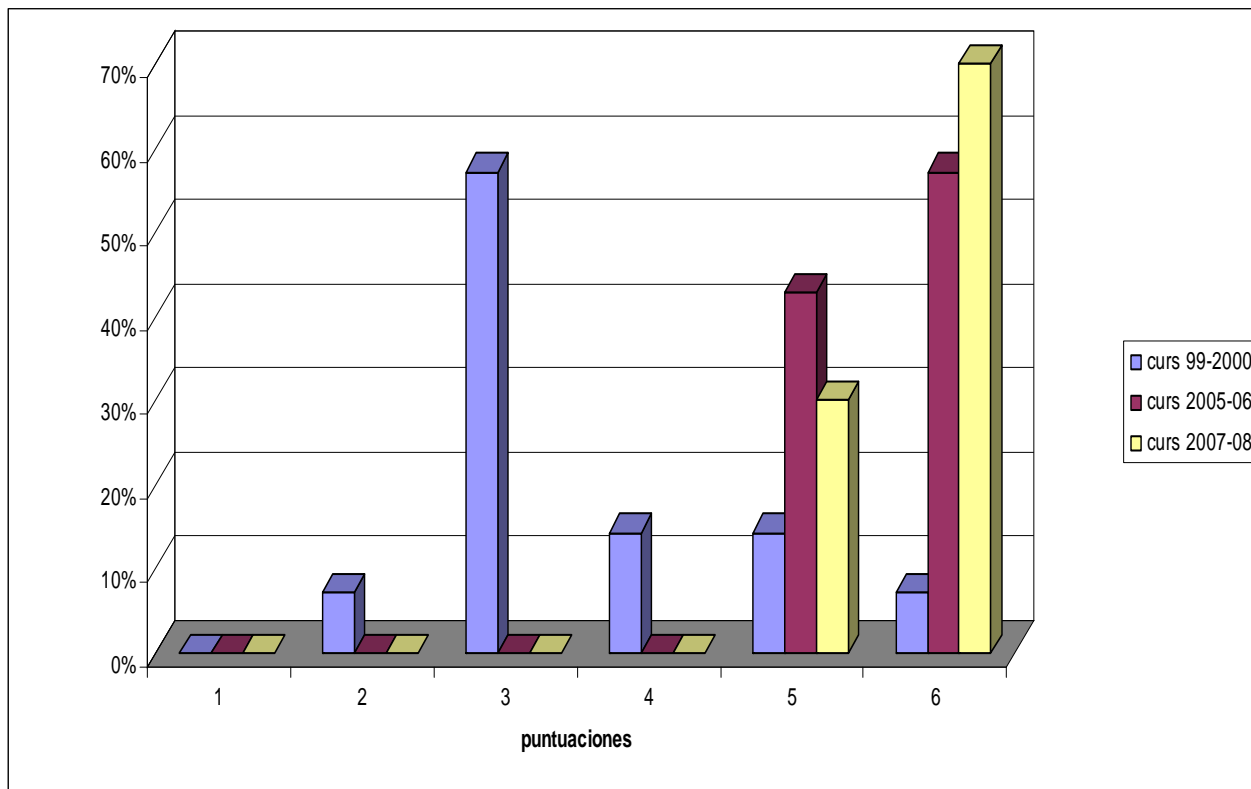


Gráfico 1. Ajuste de la Formación Profesional a través del trabajo corporal a las expectativas iniciales

Se observa una percepción de mejora, por el alumnado, en los postgrados de las dos últimas ediciones, aquellas que incluyeron los cambios metodológicos.

Un 64,2 % de los participantes en el curso 1999-2000 puntúan el grado de ajuste entre las expectativas iniciales al respecto y la oferta real del curso, en la mitad inferior de la escala de puntuación.

El porcentaje se invierte en los dos cursos siguientes, el 2005-06 y el 2007-08, en los cuales el 100% de los participantes cuantificaron el grado de acoplamiento del eje formativo a sus expectativas iniciales en el tercio superior de la escala de puntuación.

En relación a la segunda pregunta: “Argumenta los motivos de esta valoración”, los participantes justifican la relación percibida entre

expectativas iniciales y formación recibida. Las respuestas a esta pregunta, permiten obtener información sobre las razones que han producido la percepción del grado de ajuste o desajuste entre las expectativas iniciales y la realidad de la formación recibida.

Un primer análisis de los datos recogidos en la primera edición, muestra debilidades en relación a la estructura de las sesiones, la retroacción de las formadoras y la claridad de las propuestas, lo que según las mismas fuentes dificulta la funcionalidad de los aprendizajes, enrarece las relaciones, el clima de trabajo y obstaculiza el autoaprendizaje, así como la integración de los saberes construidos.

Los datos de la evaluación de las ediciones posteriores permiten redefinir las categorías de análisis y traducir la mayoría de ellas en las siguientes competencias docentes:

- Progresión de los aprendizajes. Competencia para proponer secuencias de aprendizaje que faciliten la construcción de aprendizajes cada vez más complejos. Comporta conocer las características específicas del objeto de estudio y su didáctica, así como la situación de cada estudiante respecto a su nivel de aprendizaje (Perrenaud, 2007). Implica la cesión progresiva del control del docente al estudiante.
- Gestión del tiempo. Competencia docente que permite organizar el ritmo de la actividad respondiendo a las necesidades de los estudiantes, a las características de la actividad y de los contenidos.
- Claridad de las propuestas. Competencia para definir y comunicar los objetivos de las propuestas formativas planteadas dando consignas claras para la resolución de la situación que permitan al alumnado aceptarlas o adaptarlas con seguridad (Díaz y Hernández, 1999).
- Retroacción. Competencia para escuchar, acoger, comprender y retornar las producciones de los estudiantes con respeto y desde la distancia justa que permite la descentración. Facilita a los estudiantes información sobre su propio proceso de aprendizaje. Comporta un acompañamiento individual y de grupo.
- Funcionalidad de los aprendizajes. Competencia del docente para crear situaciones que ayuden a los estudiantes a realizar aprendizajes que puedan ser utilizados en situaciones diferentes de las que les han permitido asimilarlos, aprendizajes disponibles para transformar su práctica educativa.
- Generación de autoconocimiento. Competencia docente que permite crear situaciones de aprendizaje que faciliten a los estudiantes la reflexión sobre su manera de aprender generando metacognición y autorregulación (Beltrán, 2000).
- Generación de bienestar personal. Competencia que facilita a los participantes superar las situaciones de incertidumbre que todo aprendizaje presupone. Permite acoger, contener y hacer evolucionar las producciones del grupo manteniendo la seguridad físico-emocional tanto individual

como grupal. Crea un clima acogedor y favorecedor de interacciones entre las personas que forman el grupo (Cenerini, 1993).

- Aprendizajes integrados. Competencia para interrelacionar los tres ejes formativos e integrarlos en las propuestas de trabajo corporal. La formación teórica es la que justifica la práctica y asimismo la práctica enriquece la teoría. Éstas, a su vez, requieren de una implicación corporal y la adquisición de un conjunto de actitudes y funciones que el educador/psicomotricista pone en juego en la intervención. En palabras de Rota (1993, p. 37), *“la claridad teórica repercute en la claridad de las intervenciones, a nivel personal, tiene un efecto de contención, de marco de seguridad mínimo y de vigilancia continua que nos interroga”*.
- Capacitación del formador. Grado de competencia y de experiencia que muestra el docente y que le permite ser consciente de los propios límites y de las capacidades.

En la Tabla 2 se presentan las categorías mencionadas así como las valoraciones que en relación a las mismas, han realizado los estudiantes de las tres ediciones del Postgrado, que conforman la muestra.

Los resultados ponen de relieve los cambios en la percepción que muestran los estudiantes en las tres ediciones del Postgrado estudiadas. Estos son significativos entre la primera edición y las dos siguientes, coincidiendo con los cambios metodológicos y docentes introducidos.

De todas las categorías que fueron destacadas y evaluadas negativamente en la primera edición, dos de ellas, la gestión del tiempo y la claridad de las propuestas, dejan de ser mencionadas en las siguientes ediciones. El resto de las categorías que fueron valoradas negativamente son valoradas en las ediciones posteriores de manera positiva sin que esto excluya la coexistencia de alguna respuesta negativa en el caso de la retroacción de los formadores y de la funcionalidad de los aprendizajes, tal como se apreciará más adelante en los gráficos relativos a cada una de las categorías.

| CATEGORÍAS EMERGENTES | VALORACIÓN | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
| | Curso 1999-2000 | | Curso 2005-06 | | Curso 2007-08 | |
| | positiva | negativa | positiva | negativa | positiva | negativa |
| Progresión de los aprendizajes | 2 | - 8 | 10 | | | |
| Gestión del tiempo | | -12 | | | | |
| Claridad de las propuestas | | -9 | | | | |
| Retroacción de los formadores | | -2 | 1 | -1 | 1 | |
| Funcionalidad de los aprendizajes | 3 | -8 | 15 | | 9 | -2 |
| Generación de autoconocimiento | 2 | | 12 | | 7 | |
| Generación de bienestar personal | 1 | -7 | 8 | | 4 | |
| Aprendizajes integrados | | -1 | 3 | | 3 | |
| Capacitación del formador | | -6 | 3 | | 2 | |
| Valoración del trabajo corporal | 4 | -6 | 13 | | 10 | |

Tabla 2. Categorías emergentes

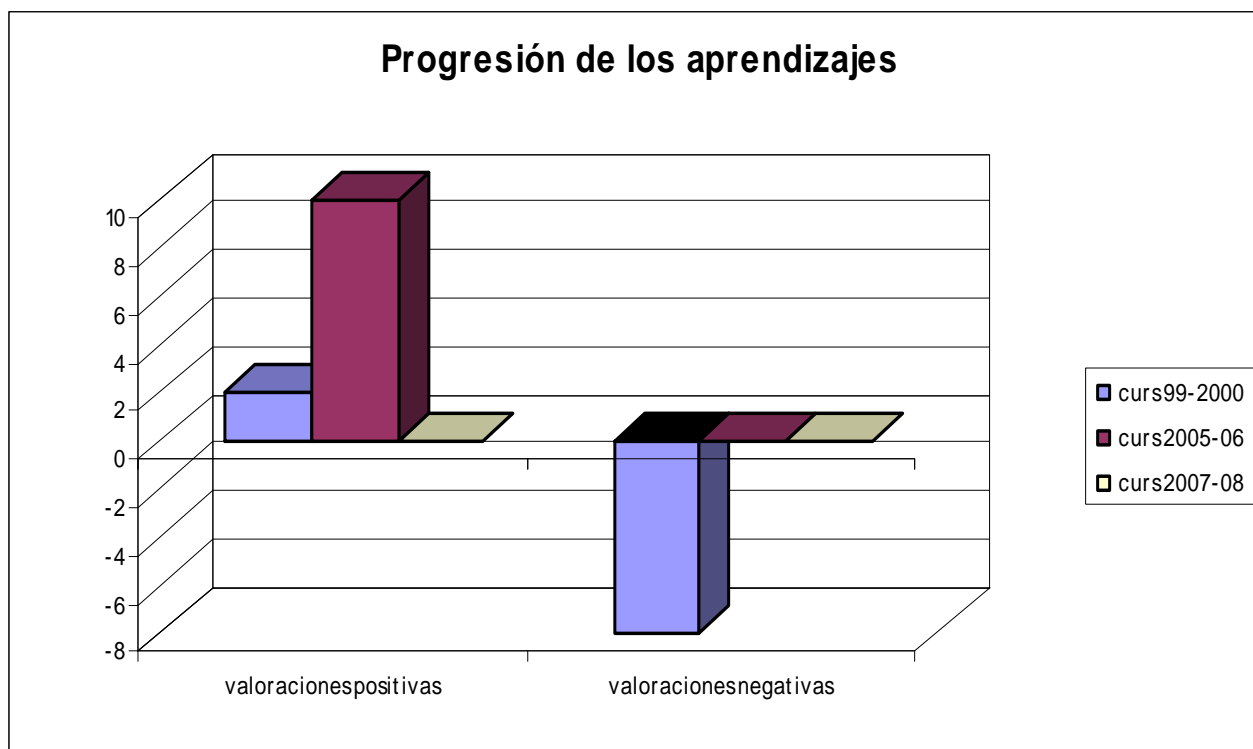


Gráfico 2. Progresión de los aprendizajes

Como se observa en el Gráfico 2, esta competencia solo es valorada por los participantes del primer y del segundo curso. En ambos casos con la misma frecuencia (f=10), la diferencia radica en el sentido de las valoraciones, mayoritariamente negativas en el curso 1999-2000 y positivas en el curso 2005-06.

Como valoraciones negativas manifiestan la falta de continuidad y las sesiones muy repetitivas: “No he descubierto demasiada cosa nueva, la mayoría de ejercicios ya los había

realizado en otros cursillos en menos tiempo y mejor aprovechados” (1.C2) (El primer número hace referencia a la edición de postgrado y la sigla “C” seguida de un número identifica el cuestionario del que se ha extraído la respuesta). Las apreciaciones positivas hacen referencia a la adecuación, variedad y diversificación de las propuestas: “Ha sido un trabajo rico, diverso y variado” (2.C18).

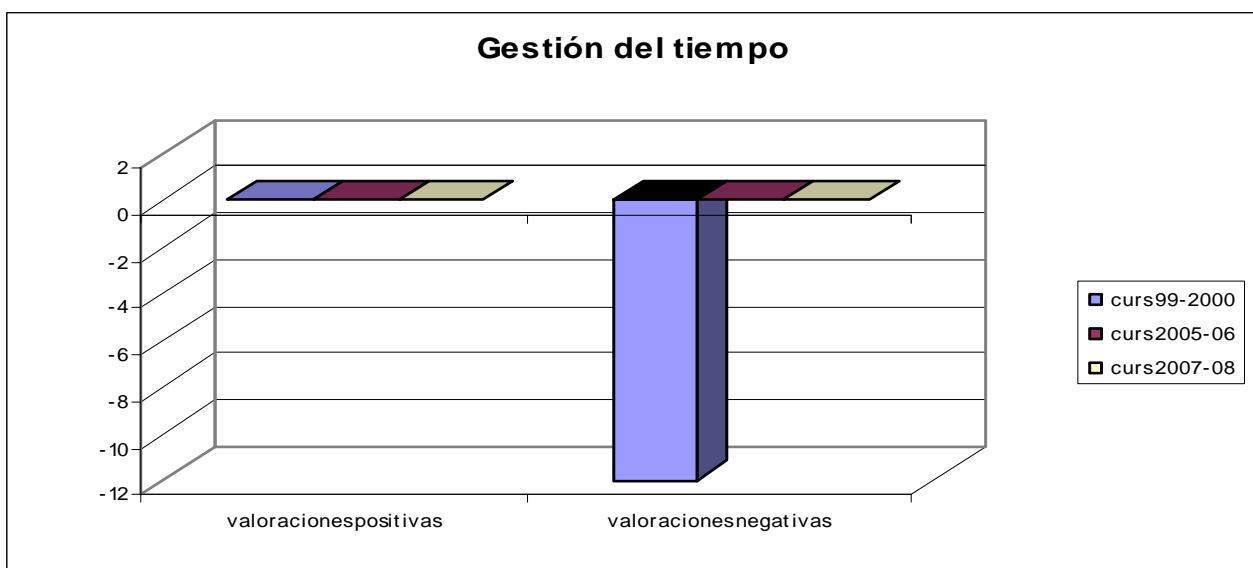


Gráfico 3. Gestión del tiempo

Esta categoría tan solo ha sido valorada en el curso 1999-2000. Los participantes manifestaron una vivencia de vacío en relación al tiempo de las sesiones: “Creo que muchas veces se nos hacían

hacer cosas sólo para pasar el tiempo” (1.C11), lo que comportaba una sensación de futilidad: “He tenido la sensación de pérdida de tiempo” (1.C26).

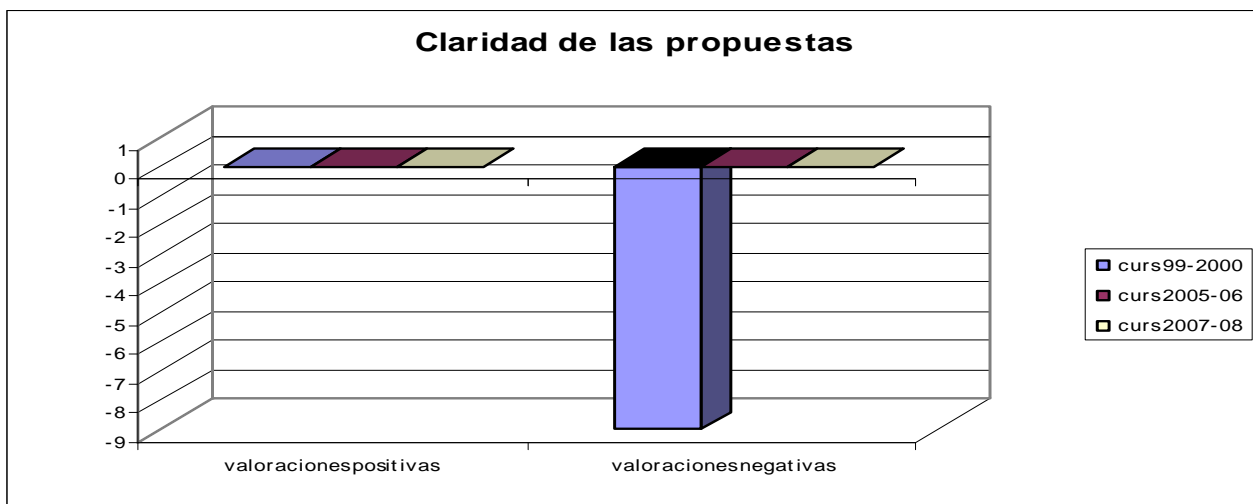


Gráfico 4. Claridad de las propuestas

Esta competencia sólo se ha valorado en el curso 1999-2000. Las 9 respuestas dadas por el alumnado en relación a la claridad de las propuestas han sido negativas. Algunas de las razones que dan ponen de manifiesto la falta de objetivos claros y explicaciones de lo que se hacía y para qué se hacía, así como de pautas de trabajo claras: “Íbamos perdidos en lo que nos

pedían las formadoras y en muchas ocasiones no entendíamos las consignas” (1.C28). “Tenía la intención de disponer de una formación personal con unos objetivos tan concretos como los descritos en el tríptico informativo; pero excepto en alguna situación excepcional la Formación Personal ha sido, si se me permite, descafeinada” (1.C24).

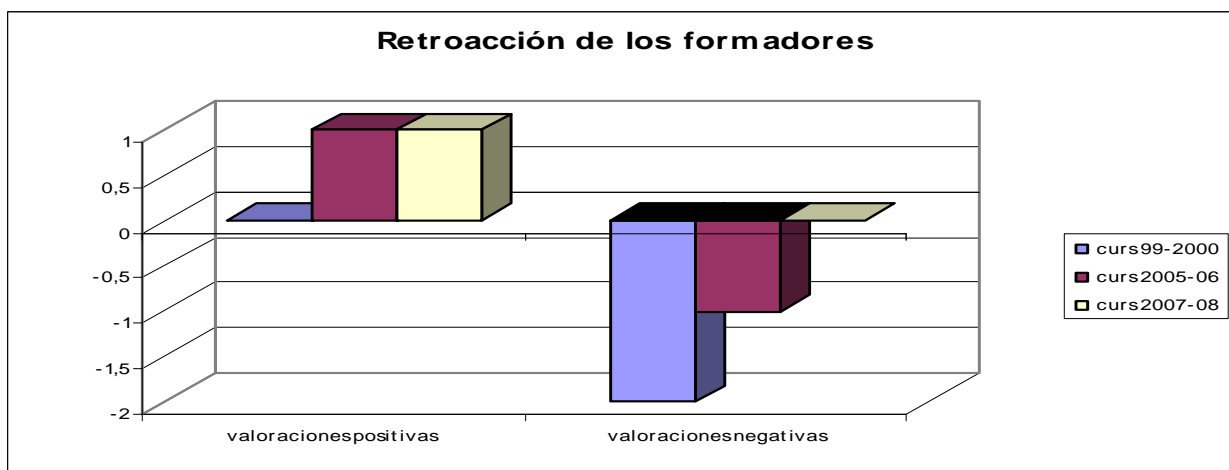


Gráfico 5. Retroacción de las formadoras

La retroacción de las formadoras ha aparecido como categoría de respuesta en los cuestionarios de las tres ediciones estudiadas. En

el curso 1999-2000 dos participantes la valoran negativamente. En relación al curso 2005-06 esta competencia es destacada en dos respuestas en

una de ellas positiva y en la otra negativamente. Finalmente, el curso 2007-08 es mencionada por una respuesta positiva. Estas valoraciones, tanto en un sentido positivo como negativo, van en la línea de las descripciones que a continuación transcribimos: “comentar más las cosas a nivel de gran grupo, porque las reflexiones personales se

quedan solo en esto y, a veces, no sabes si es correcta tu interpretación” (1.C6). “Destaco como aspecto muy rico el diálogo del principio y final de las sesiones que nos llevaba a hacer reflexiones muy profundas sobre el niño, la intervención y la educación en general” (3.C14).

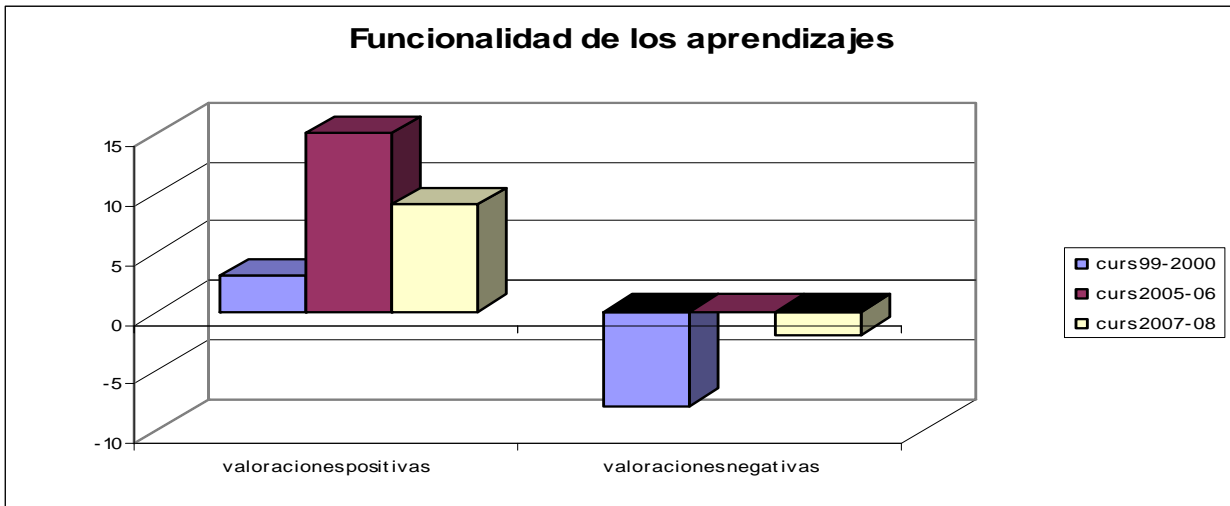


Gráfico 6. Funcionalidad de los aprendizajes

Como se refleja en el Gráfico 6, el curso 2005-06 un número destacado de participantes (f=15) han valorado positivamente la funcionalidad de los aprendizajes para ser transferidos a diferentes situaciones educativas, seguido de nueve participantes (f=9) en el curso 2007-08 y de tres (f=3) en el curso 1999-2000. “Ha estado no solo de formación, sino de reflexión en relación a la práctica con los niños” (2.C12). “Me hizo entender mucho mejor lo que

pueden sentir los niños en la sala de psicomotricidad” (3.C19).

De las respuestas negativas ocho se concentran en el curso 1999-2000 y dos en el curso 2007-08. Algunas valoraciones van en la línea de: “No sabía bien el por qué de todo lo que estábamos haciendo (aún no lo sé ahora), sin ningún objetivo concreto” (1.C11).

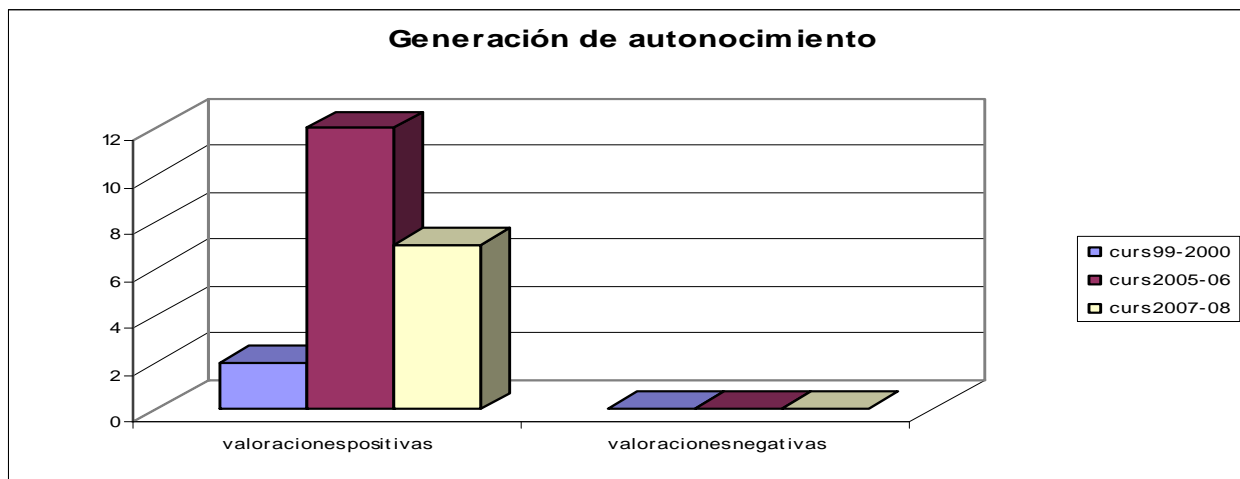


Gráfico 7. Generación de autoconocimiento

En esta categoría se observa que todas las valoraciones realizadas por los participantes son positivas con frecuencias de respuesta más elevada en el curso 2005-06 ($f=12$) y de 7 participantes en el curso 2007-08. Es en la única categoría que se produce esta situación. Como describe uno de los participantes: “Es bueno

experimentar y ver qué sentimos nosotros y conocer cuáles son nuestros miedos o inquietudes para poder entender mejor a los niños y sus necesidades o demandas” (1.C8). “Ha estado muy bien poder adentrarnos en nuestra persona, buscar los sentimientos y emociones que desconocemos” (2.C11).

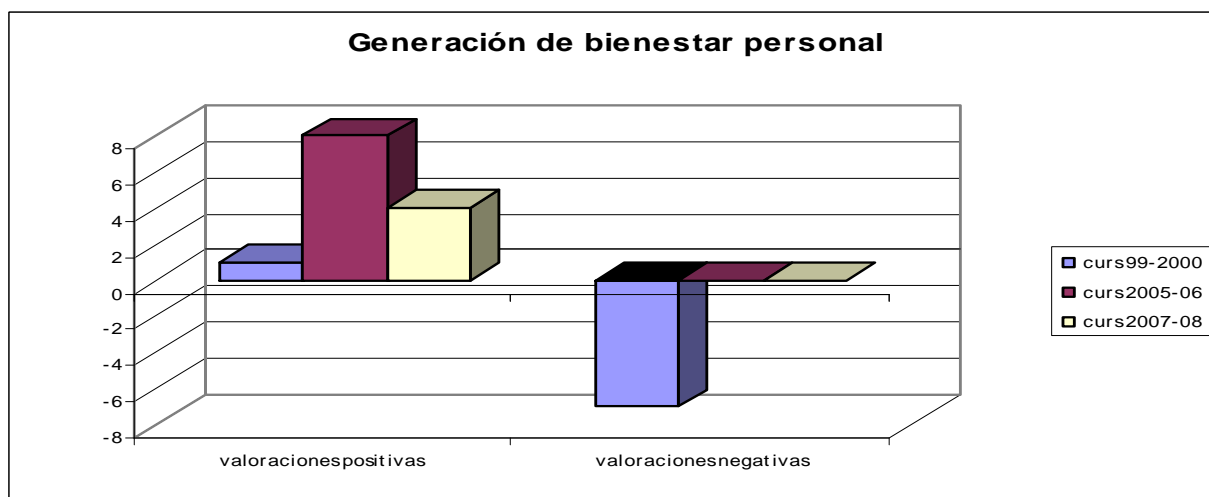


Gráfico 8. Generación de bienestar personal

En esta categoría, 8 participantes han hecho una valoración positiva (2005-06) del clima de bienestar personal generado en las sesiones, seguido de 4 que lo hacen en el curso 2007-08 y

finalmente de un participante que lo considera adecuado en el curso 1999-2000.

Transcribimos algunas de las valoraciones extraídas de los cuestionarios realizados por los participantes: *“He estado muy cómoda en toda la formación, ha sido una de las partes en la que más he disfrutado”* (2.C14). *“El sentir que podía disfrutar del juego corporal, de la relación con los compañeros compartiendo ilusiones y experiencias”* (3.C19).

Por el contrario se observa una frecuencia considerable de valoraciones negativas que se dan únicamente en el curso 1999-2000; éstas van en el sentido de la que se describe: *“Creo que no se ha sabido crear un clima adecuado para interiorizar y exteriorizar nuestros sentimientos”* (1.C26).

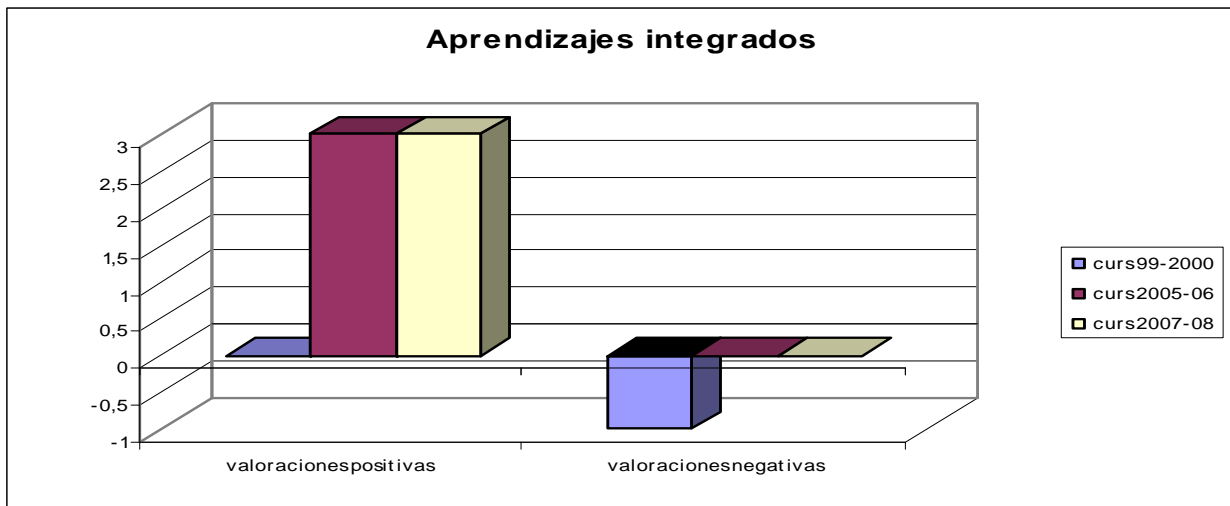


Gráfico 9. Aprendizajes integrados

La frecuencia en las respuestas obtenidas en esta categoría ha sido baja. Se observa que en los cursos 2005-06 y 2007-08 los participantes (f=3) han destacado positivamente la interrelación de los aprendizajes de los tres ejes formativos en las propuestas de trabajo corporal. *“La parte de la formación me ha gustado mucho porque me ha permitido experimentar en la sala de psicomotricidad con todo el material, con los*

otros... porque ponemos en práctica la teoría y además, me ha hecho entender muchas cosas que ves y vives en las prácticas con los niños” (2.C13).

Sólo un participante (f=1) del curso 1999-2000 lo destaca negativamente: *“No se han dado pautas sobre la relación entre la formación personal y la teoría”* (1.C23).

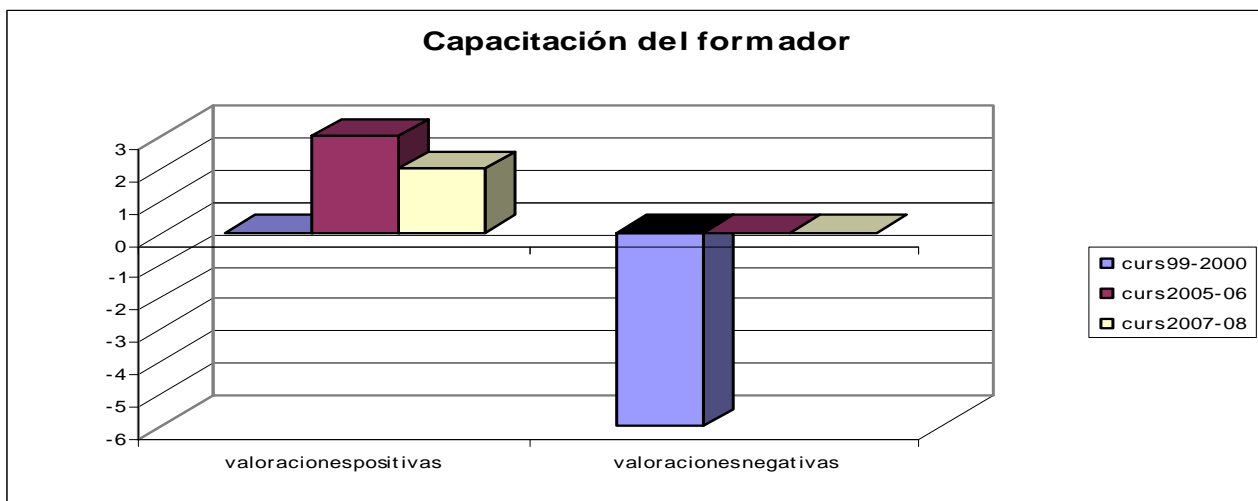


Gráfico 10. Capacitación de las formadoras

Las respuestas dadas por los participantes han puesto de manifiesto la percepción del alumnado en relación al grado de competencia global del docente. Ésta se destaca en las tres ediciones analizadas. En el curso 1999-2000 la valoración que hacen (f=6) es negativa alegando razones como “*pienso que eran poco expertas y que iban un poco perdidas*” (1.C15).

En los cursos 2005-06 y 2007-08 en los casos en que aparece, (f=3) y (f=2) respectivamente, es valorada positivamente. En palabras de los estudiantes “*me gustó mucho la forma de actuar y la actitud de la formadora, su concepto tan innovador del cuerpo y del movimiento, aprendí mucho de ella*” (3.C10).

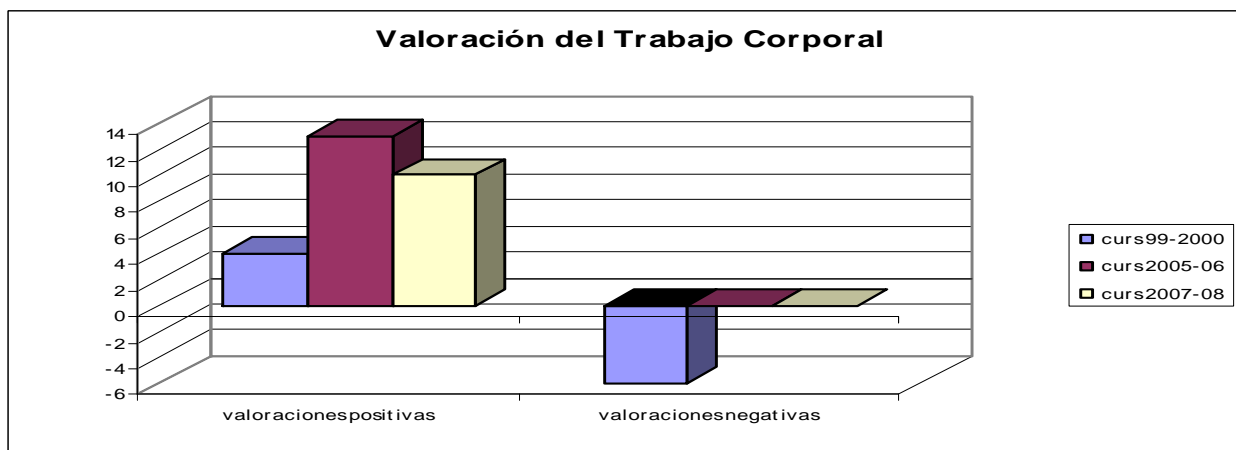


Gráfico 11. Valoración del Trabajo Corporal

En esta última categoría, que valora globalmente la formación recibida en este eje formativo, la frecuencia en las respuestas ha sido considerable tal y como se puede apreciar en el

gráfico. En el curso 2005-06 han sido 13 los participantes (f=13) que han hecho una valoración global positiva, seguida de cerca por los 10 estudiantes (f=10) del curso 2007-08 y

finalmente por 4 alumnos (f=4) del curso 1999-2000: “Es muy útil a la hora de trabajar con los niños porque esta formación te aporta mucho, sobre todo en relación a las actitudes” (3:C20). “¿Qué puedo decir de todo lo que he aprendido y del gozo que he sentido participando? Muchas gracias” (2.C2).

En el curso 1999-2000 también se han recogido valoraciones negativas (f=6) como: “Es el bloque que menos ha cubierto mis expectativas, he de decir que eran altas, pero creo que si se quiere dar una buena formación tienen que hacerla profesionales muy experimentados en este ámbito” (1.C3).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto cómo la evaluación del formador por parte del alumnado facilita la identificación de los comportamientos relacionados con un mejor ejercicio docente (Blanco, 2009). A partir de estos comportamientos la investigación propone una definición de las estrategias y las competencias del profesorado subyacentes que, desde la perspectiva de los estudiantes de la muestra, más contribuyen a la calidad educativa.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto los aspectos de la propuesta que son percibidos como más ajustados a sus demandas o expectativas y como potenciadores de aprendizaje. Por un lado, algunas de las expectativas sobre los resultados que esperan obtener de su formación. Por otro, algunas de las características que deberían tener los resultados del aprendizaje realizado respecto al alumnado:

- Ser funcionales e integrales
- Generar autoconocimiento y bienestar personal

Para ello creen que el formador ha de ser capaz de:

- Secuenciar y clarificar adecuadamente las propuestas
- Organizar el tiempo de la sesión de manera que no se produzcan vacíos
- Dar la retroacción ajustada al alumnado de manera que les permita completar,

descontextualizar y resituar los aprendizajes realizados

Del ajuste entre expectativas y maneras de hacer de los formadores se desprende la valoración global que los estudiantes hacen sobre la capacitación del profesor y sobre la valoración de la propuesta educativa. En este sentido se ponen de manifiesto las concepciones que tienen los estudiantes de Postgrado, que ya han realizado su primera formación como educadores o Maestros, sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la formación continuada.

El estudio también permite observar cómo la actitud del formador puede resultar decisiva en la percepción positiva que el alumnado desarrolla acerca de la formación recibida. En este sentido, el análisis comparativo de los resultados obtenidos en las tres ediciones nos permite definir algunos de los rasgos del formador más valorados por los participantes: neutralidad, disponibilidad, cercanía, capacidad de diálogo y empatía.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Técnica.
- Beltrán, J.A. (2000). Aspectos teóricos y conceptuales sobre habilidades cognitivas. *Symposium de programas de intervención cognitiva*. Universidad de Granada.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74. <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Cenerini, G. (1993). Formació permanent o especialització en la pràctica psicomotriu. *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i pràctica Psicomotriu* (p. 53-57). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociológica.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado en educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (43), 123-135.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Romero, S. y Campos, M.C. (2010). The higher education graduates of the teacher of physical education and their competences. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (2), 167-182.
- Rota, J. (1993). Pràctica psicomotriu. La formació en el marc dels cursos anuals i triennal d'ajuda psicomotriu: Un itinerari de creixement personal. *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i pràctica Psicomotriu* (p. 35-39). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Silveira, M.C. (2003). Rutines, activitat a l'escola. A *Infancia* (43), 19- 26.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Valsagna, A. (2003). La formación corporal del psicomotricista. En *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 11, 5-12.
- Viscarro, I. (2010). Evolució de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil: El cas de les comarques de Tarragona. Tesis doctoral. URV. (no publicada).
- Vives, I. y Viscarro, I. (2003). El treball corporal. Material elaborado para el Curso de Postgrado "Especialista universitari en educació Psicomotriu", 2003-04. Departamento de Pedagogía. URV (documento no publicado).

ARTÍCULO ORIGINAL

Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura

Florencia Stelzer

florenciastelzer@gmail.com

Mauricio Alejandro Cervigni

cervigni@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación
(IRICE-CONICET/UNR)
Centro de Estudios Universitarios en Neurociencias de Rosario (CEUNR)
Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario (UNR)

RESUMEN: Las políticas educativas confeccionan el currículo académico, en función de qué conocimientos y aptitudes se consideran necesarios para la correcta inserción del sujeto en una cultura particular. De esta forma, el óptimo desempeño académico podría ser considerado como un indicador del potencial productivo del individuo dentro de su comunidad. Numerosas investigaciones, han vinculado el desempeño académico de los sujetos, con la capacidad de control ejecutivo de los mismos. El presente artículo, constituye una revisión de los diferentes vínculos hallados entre el desempeño en procesos de control cognitivo y el rendimiento académico en niños y adolescentes. El objetivo de tal revisión será identificar los principales procesos ejecutivos asociados al desempeño académico y el modo en que los mismos impactarían sobre el rendimiento de los estudiantes. Se concluirá mencionando la falta de unicidad en lo referido a las relaciones específicas existentes entre ambos constructos, destacándose la necesidad de incrementar el número de estudios que indaguen el vínculo entre ambos. Consideramos que dicho conocimiento podría facilitar la utilización de estrategias didácticas que, apoyándose en tales procesos de control cognitivo, favorezcan el rendimiento de los alumnos en las diferentes áreas del currículo académico.

PALABRAS CLAVE: Desempeño Académico, Funciones Ejecutivas, Lectura, Matemática.

Academic achievement and executive functions in childhood and adolescence. A review

ABSTRACT: Educational policies plotted the academic curriculum, based on what knowledge and skills considered necessary for the proper insertion of the subject in a particular culture. Thus, the optimal academic performance could be considered as an indicator of the productive potential of the individual within the community. Numerous investigations have linked academic performance of individuals with their capacity of executive control. This paper is a review of the various links found between cognitive control and academic performance in children and teenagers. The aim of this review is

identify main executive processes related to academic performance and how these would impact on the performance of students. It will conclude by mentioning the lack of integration with regard to the specific relations between the two constructs, highlighting the need to increase the number of studies that investigate the link between them. We believe that such knowledge could facilitate the use of teaching strategies that rely on such cognitive control processes, enhance the performance of students in the different areas of the curriculum.

KEYWORDS: Academic Achievement, Executive Functions, Reading and Mathematical.

Fecha de recepción 21/12/2010 · Fecha de aceptación 21/03/2011

Dirección de contacto:

Florencia Stelzer

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación
(IRICE-CONICET/UNR)

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas, confeccionan el currículo académico en función de qué conocimientos y aptitudes se consideran necesarios para la correcta inserción del sujeto en un sistema cultural particular. De este modo, el currículo académico delimitaría, entre otras cosas, los aprendizajes necesarios para el adecuado desenvolvimiento social de los sujetos dentro su comunidad. Asimismo, la adquisición de dichos conocimientos, se hallaría vinculada a la capacidad productiva del sujeto dentro del sistema social. De esta forma, el óptimo desempeño académico (DA) de los estudiantes, podría ser considerado como un indicador del potencial productivo del individuo dentro de una cultura.

El DA, puede ser entendido como la capacidad del sujeto de responder a las exigencias de dicho currículo. El mismo estará influido por múltiples variables, las cuales pueden ser agrupadas en cuatro grandes factores. En primer lugar, variables relativas al alumno (temperamento, recursos cognitivos, conocimiento previo, estrategias de aprendizaje) (Blair y Razza, 2007; Stright, Gallagher y Kelley, 2008; Rudasill, Gallagher y White, 2010), en segundo lugar, variables asociadas al docente (personalidad, estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas, etc.) (Lee, Sugai y Horner, 1999; Tuckman, 2003; Lassen, Steele y Sailor, 2006); en tercer lugar, variables relativas al entorno familiar en el cual el niño se desarrolla (máximo nivel de instrucción alcanzado por los progenitores, estimulación proporcionada por los

mismos, etc.) (Westerlund y Lagerberg, 2008; Blondal y Adalbjarnardottir, 2009); y finalmente, factores referidos a las características del ambiente escolar (infraestructura, recursos materiales, etc.) (Bohanon, Fenning, Carney, Minnis, Anderson-Harris, Moroz *et al*, 2006; Algozzine y Algozzine, 2009).

En el ámbito de la neurociencia cognitiva del desarrollo, numerosas investigaciones han vinculado el desempeño académico de los sujetos, con los recursos cognitivos y afectivos que los mismos poseerían (St Clair-Thompson y Gathercole, 2006; Blair y Razza; Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent y Numtee, 2007; Bull, Espy y Wiebe, 2008). Específicamente, algunos autores han señalado que existiría un vínculo entre la capacidad de los individuos de ejecutar procesos de control cognitivo (funciones ejecutivas) y el rendimiento de los mismos en actividades de lectura, escritura y cálculo (Blair y Razza; Geary *et al.*, 2007; Bull, Espy, y Wiebe, 2008). En lo referido al estudio de tal relación, pueden ser mencionados tres enfoques de abordaje de la misma. En primer lugar, una perspectiva centrada en el estudio de la relación existente entre el rendimiento en algunos procesos ejecutivos y determinadas disfunciones o trastornos en el aprendizaje (principalmente en la capacidad de lectura y el cálculo aritmético) (Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent y Numtee, 2007; Geary, Hoard, Nugent y Byrd-Craven, 2008). En segundo lugar, un enfoque abocado al estudio de la interrelación entre rendimiento ejecutivo y DA en poblaciones de niños sanos (Blair y Razza; Geary *et al*, 2007). Finalmente, una tercera perspectiva focalizada en el estudio del impacto que los programas de estimulación cognitiva tienen sobre el rendimiento de determinados procesos ejecutivos y, consecuentemente, en el posterior rendimiento académico (Posner y Rothbart, 2005; Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno y Posner, 2005).

Dada la importancia que presenta el adecuado DA de los sujetos para la futura inserción social-laboral de los mismos, en el presente artículo se realizará una revisión de los diferentes trabajos que han vinculado el desempeño en procesos de control cognitivo, con el rendimiento académico en poblaciones de niños sanos. El objetivo de tal revisión, será identificar los principales procesos ejecutivos asociados al DA y el modo en que los mismos impactan sobre el rendimiento de los estudiantes. Consideramos que dicho conocimiento podría facilitar la utilización de estrategias didácticas que, apoyándose en tales procesos de control, favorezcan el rendimiento de los alumnos en las diferentes áreas del currículo académico.

2. LOS PROCESOS DE CONTROL COGNITIVO. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Numerosos estudios han señalado la importancia del correcto desarrollo de los procesos de control cognitivo denominados funciones ejecutivas, para la correcta adaptación del individuo a su ambiente (Carlson y Moses, 2001; Rueda, Posner y Rothbart, 2005; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes y Morrison, 2007; Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson y Grimm, 2009). Tales procesos, estarían vinculados a la capacidad de ejecutar un comportamiento no estereotipado en respuesta a demandas específicas del ambiente (Garon, Bryson y Smith, 2008). Es decir, los procesos cognitivos implicados en el funcionamiento ejecutivo (FE), permiten regular el comportamiento inhibiendo patrones de respuesta sobreaprendidas, modulando el pensamiento, el comportamiento y la afectividad, en pos de la solución de una situación problemática. Diversos autores han considerado como funciones ejecutivas a: la memoria de trabajo, el control de la atención e inhibitorio, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones, entre otros.

En la actualidad, se han postulado diferentes modelos cognitivos que intentarían dar cuenta del modo en que dichos procesos operarían para alcanzar el logro de una meta. Algunos autores han planteado que los FE conformarían un constructo único, que presentaría una serie de sub-procesos asociados. Un ejemplo de tal visión del FE, son los modelos de Norman y Shallice (1986) y Braddeley (1986). Los primeros autores,

han postulado que los procesos de control cognitivo implicados en el FE, se caracterizan por la intervención de un sistema de supervisión de la atención (SAS), que regularía diferentes sub-procesos vinculados al mismo. Por otro lado, Braddeley (1986), ha concebido un modelo del FE basado en la memoria de trabajo. Dicho modelo postula la existencia de un sistema ejecutivo central, el cual controlaría e integraría la información proveniente de dos subsistemas subordinados, denominados respectivamente, bucle articulario y agenda viso-espacial. El primero de éstos estaría encargado del almacenamiento transitorio de contenidos de carácter verbal y del 'habla interna'. Por otro lado, el segundo subsistema sería el responsable de la creación y manipulación de imágenes viso-espaciales.

En contraposición a tal perspectiva unitaria del FE, otros investigadores han postulado que detrás del término FE se agrupan diferentes procesos cognitivos independientes entre sí. Es decir, no existiría un proceso central que module la actividad de diferentes sub-componentes. Por ejemplo, Diamond, Prevor, Callender y Druin (1997) han postulado que la memoria de trabajo y el control inhibitorio constituirían componentes disociables entre sí, con trayectorias de desarrollo independientes. Asimismo, otros autores a favor de una visión no unitaria del constructo FE, han empleado el análisis factorial de los resultados de diferentes pruebas consideradas ejecutivas, para discriminar los diferentes componentes del constructo. No obstante, la cantidad de componentes identificados y las variables que han sido resumidas en los mismos, varían entre los diferentes autores. Desde otra perspectiva, otros investigadores han basado la identificación de los diferentes componentes del FE, en el reconocimiento de las diversas redes neuronales activadas durante la realización de determinadas tareas consideradas ejecutivas (Aron, Behrens, Smith, Frank y Poldrack, 2007; Aron, Durston, Eagle, Logan, Stinear y Stuphorn, 2007).

Finalmente, existe una tercera visión, en la cual se postula que las FE constituirían un constructo unitario, pero con componentes parcialmente disociables (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, 2000). Un ejemplo de tales modelos es el propuesto por Miyake *et al* (2000). Tales autores describieron tres componentes ejecutivos claramente diferenciados –aunque no totalmente

independientes– que contribuían de manera diferencial al rendimiento en tareas de control ejecutivo.

La diversidad existente de modelos cognitivos, presenta un impacto a la hora de vincular tales procesos con el DA de los sujetos. Este hecho se debe a que los diversos modelos postulados, constituyen una representación abstracta de las operaciones implicadas en la realización de diferentes tareas consideradas ejecutivas (tareas que de alguna forma implican el control del comportamiento, pensamiento y afectividad). No obstante, existiendo una amplia variabilidad en las demandas específicas de las diferentes tareas ejecutivas, aún resulta difícil comprender la “esencia” del constructo (Zelazo, Craik y Booth, 2004). Este hecho conduce a que el término FE sea utilizado como un término “paraguas”, que englobaría a diversas funciones (Tirapu-Ustároz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira y Pelegrín-Valero, 2008; Tirapu-Ustároz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira y Pelegrín-Valero, 2008).

Más allá de dicha pluralidad, existe un común acuerdo entre los diferentes autores, en que el FE puede ser comprendido desde una perspectiva funcional en relación a lo que tales procesos implican, esto es, la regulación del comportamiento, pensamiento y afectividad conforme al logro de metas (Zelazo, Craik y Booth, 2004). De este modo, el control cognitivo implicado en el FE sería crucial para la adaptación del niño a las demandas de su comunidad. En lo referido a las exigencias específicas del contexto escolar, un correcto desarrollo de los procesos de control ejecutivo, posibilitaría al niño reconocer y representar mentalmente las diferentes situaciones problemáticas planteadas por los docentes. Asimismo, tales capacidades posibilitarían al niño tanto el diseño y ejecución de estrategias mentales de resolución de las mismas, como la evaluación y corrección de su rendimiento, en función de las contingencias resultantes de su comportamiento (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane y Shelton, 2003; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, *et al*, 2007; Graziano, Reavis, Keane y Calkins, 2007; McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes y Morrison, 2007; Brock *et al*, 2009).

3. ESTUDIO DE LA INTERRELACIÓN ENTRE DICHS PROCESOS EN POBLACIONES DE NIÑOS SANOS

Numerosas investigaciones han indagado la relación entre el FE infantil y el desempeño académico de los mismos en Matemáticas (Bull y Scerif, 2001; Espy *et al*, 2004; Bull, Espy y Wiebe, 2008), Lectura (Swanson, 1999; Helland y Asbjørnsen, 2000), y capacidad de resolución de problemas (van der Sluis, de Jong y van der Leij, 2007). En la actualidad existe cierto consenso entre los diversos autores, respecto de la presencia de una relación entre el desempeño ejecutivo y rendimiento académico. No obstante, aún no existe un acuerdo absoluto entre éstos respecto de la correspondencia específica entre ciertos aspectos del FE y el rendimiento en determinados dominios de los currícula académicos.

Por ejemplo, Geary *et al* (2007) realizaron un estudio en el cual evaluaron la relación entre el rendimiento de niños en pruebas matemáticas y su desempeño en tareas de memoria de trabajo (WM) y velocidad de procesamiento (SP). En dicho estudio, los niños fueron separados en tres grupos en función de sus competencias matemáticas. El primer grupo, estaba integrado por niños que mostraban un desempeño matemático disfuncional (DD), el segundo grupo, estaba conformado por niños que evidenciaban un rendimiento bajo (BD) y, finalmente, el tercer grupo estaba integrado por niños que presentaban un rendimiento normal (ND). Geary *et al* (2007) hallaron que los niños con un ND eran más rápidos y tenían mayor precisión a la hora de responder a tareas que presentaban demandas de identificación de conjuntos numéricos, recuperación y retención de información numérica, estimación lineal y capacidad de conteo. Asimismo, la capacidad de reconocimiento de conjuntos numéricos se hallaba relacionada con el desempeño de los mismos en tareas de memoria de trabajo visoespacial. Por otro lado, si bien las puntuaciones para dichas tareas eran semejantes entre niños BD y ND, el primer grupo procesaba dicha información de modo más lento, requiriendo de un esfuerzo mayor en la determinación del tamaño de los conjuntos. Por otro lado, los niños con DD presentaron un bajo rendimiento en estas pruebas. Dicho hallazgo, condujo a estos autores a postular que tales niños presentarían un déficit en la capacidad de representación numérica.

Por otro lado, las evaluaciones en tareas de detección de errores de conteo, evidenciaron que tanto los niños BD como los niños ND podían reconocer los mismos sin dificultades. No obstante, los niños DD fallaban en la detección de dichos errores a razón de 1 de 3 ensayos. Geary *et al* (2007) postularon que tales fallos estarían asociados a una inadecuada intervención del ejecutivo central de la memoria de trabajo (modelo de funcionamiento ejecutivo de Braddeley). Asimismo, dicho grupo de niños presentarían dificultades en la correcta recuperación de contenidos aritméticos de la memoria a largo plazo. Finalmente, los niños DD en comparación con los niños BD, presentaban déficits en la inhibición de asociaciones irrelevantes de contenidos en la memoria de trabajo. De este modo, el desempeño más pobre de este grupo se debería en parte a los fallos en el ejecutivo central.

Por otro lado, Marzocchi, Lucangeli, De Meo, Fini y Comoldi (2002), realizaron un estudio en el cual compararon el rendimiento de grupos de niños con y sin déficit de atención, en la resolución de problemas aritméticos redactados con y sin información irrelevante para la resolución de los mismos. Tales autores hallaron que el grupo de niños categorizados como “desatentos” presentaban un rendimiento inferior a los niños categorizados como “normales” en las tareas que presentaban información irrelevante para la resolución del problema. No obstante, el rendimiento de ambos grupos era semejante en los problemas en los cuales no se presentaba información irrelevante desvinculada a la resolución del problema. En función de tales resultados, estos autores postularon que la capacidad de resolución de problemas aritméticos redactados, estaría asociada a la habilidad de inhibición de la información irrelevante para la resolución de los mismos. Es decir, existiría una asociación entre la capacidad de control inhibitorio de representaciones irrelevantes y el rendimiento de los niños en problemas aritméticos redactados.

Desde otra perspectiva, Blair y Razza (2007) realizaron un estudio longitudinal en el cual estudiaron la relación existente entre algunas FE (control de la atención, control inhibitorio) y en rendimiento de niños en tareas de Matemática y Lengua. Los niños fueron evaluados dos veces. La primera de ellas, fue realizada durante el transcurso de su asistencia al jardín (rango de

edad: 3 años y nueve meses a 5 años y 8 meses). La segunda evaluación, se realizó durante el cursado del ciclo preescolar (rango de edad: 5 años y 7 meses a 6 años y 11 meses). Específicamente, se evaluaron las capacidades de *effortful control* (factor temperamental asociado al autocontrol), comprensión de creencias falsas, control inhibitorio, cambio de atención e inteligencia. Los resultados a los cuales arribaron estos autores, mostraron que durante el jardín las puntuaciones de los niños en cambio de atención y control inhibitorio, no predecían el desempeño de los niños en las tareas de reconocimiento fonológico y de letras. No obstante, las puntuaciones en control inhibitorio, se hallaban vinculadas al desempeño en las tareas matemáticas durante ese periodo. Por otro lado, durante el ciclo preescolar, las puntuaciones en control inhibitorio, cambio de atención e inteligencia, se hallaban asociadas a la capacidad literaria de los niños (reconocimiento fonético y de conocimiento de letras). Asimismo, los reportes de maestros de *effortful control*, las puntuaciones en control inhibitorio, cambio de atención, inteligencia y comprensión de falsas creencias durante el período preescolar, se hallaban vinculadas a la capacidad matemática del niño. Tales resultados indicarían que la influencia del FE sobre el desempeño académico, dependería tanto de la competencia académica implicada, como del período evolutivo considerado en el vínculo entre ambos constructos.

Por otro lado, Bull, Espy y Wiebe (2008) realizaron un estudio longitudinal en el cual evaluaron el modo en que el rendimiento de preescolares en la capacidad de memoria a corto plazo, memoria de trabajo y algunas FE (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y planificación), impactaban sobre el desempeño académico de los mismos a los 7 años de edad (3° grado del ciclo primario). Tales autores, hallaron que el desempeño en tareas de memoria a corto plazo y FE se hallaba asociado a un mejor rendimiento inicial de los niños en las habilidades matemáticas y de lectura. Asimismo, dicha superioridad en el rendimiento académico, se sostenía a lo largo de los años de la primaria considerados. Por otro lado, el rendimiento de los niños en las tareas de memoria viso-espacial, operaría como un predictor de la capacidad matemática de los mismos durante la primaria. Asimismo, los análisis correlacionales y de regresión realizados por tales autores, revelaron

que la memoria viso-espacial y la memoria de trabajo operaban como predictores del desempeño matemático infantil en todos los períodos en los cuales éstos fueron evaluados. Finalmente, el resto de las FE (control inhibitorio, flexibilidad, planificación) actuaban como indicadores de la capacidad de aprendizaje en general. Es decir, no se hallarían asociados al rendimiento de un dominio específico.

Desde otra perspectiva, St Clair-Thompson y Gathercole (2006) evaluaron la relación entre el rendimiento en las FE de monitorización, cambio de atención, actualización, inhibición y memoria de trabajo (verbal y espacial) de niños (11 a 12 años) y su respectivo rendimiento académico (Matemática, Lengua, Ciencia). Tales autores hallaron que, al controlar el efecto de la WM sobre el desempeño académico, el rendimiento de los niños en control inhibitorio se encontraba vinculada al desempeño académico en las tres áreas curriculares evaluadas (Matemática, Lengua, Ciencia). Por otro lado, el rendimiento en WM verbal explicaba parte de la varianza del rendimiento en lengua. No obstante, la WM viso-espacial se hallaba estrechamente vinculada al rendimiento en Inglés, Matemáticas y Ciencia. En síntesis, tales resultados evidencian que, en general, existiría una contribución inespecífica de los diversos procesos ejecutivos sobre el desempeño académico infantil.

Por otro lado, Lee, Ee Lynn y Fong (2009) estudiaron la relación entre el rendimiento en memoria de trabajo y algunas FE (inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva) y la representación y solución de problemas redactados en niños (11 años de edad). Tales autores hallaron que el rendimiento de los niños en las tareas de WM, explicaba un 25% de la varianza de la capacidad de representación y resolución de problemas. Por otro lado, el rendimiento en Literatura, explicaría el 20 % de la varianza de tal capacidad. Finalmente, la habilidad para discernir entre relaciones cuantitativas, explicaría otro 10% de dicha variación. En síntesis, los resultados a los cuales arribaron estos autores, evidenciarían una asociación entre el rendimiento en WM y la capacidad de resolución de problemas. Asimismo, tales resultados indicarían que la capacidad de resolver problemas matemáticos presentados verbalmente, se hallaría asociada a la habilidad de decodificar y asignar valores abstractos a las relaciones cuantitativas

postuladas en los diferentes problemas. Tales requisitos en la resolución de problemas estarían basados parcialmente en la capacidad de WM.

Desde otra perspectiva, Latzman, Elkovitch, Young y Clark (2010) hallaron que existiría una demanda específica de los diferentes FE, para competencias académicas diversas. Específicamente, tales autores analizaron la relación entre diferentes FE y el rendimiento de adolescentes (11 a 16 años) en Ciencia, Estudios Sociales, Lectura (vocabulario y comprensión de textos) y Matemática. Los resultados de las diversas sub-pruebas ejecutivas, fueron agrupados utilizando un modelo de análisis factorial (Latzman y Markon, 2009). En función de tal análisis, tales autores identificaron tres componentes ejecutivos denominados: flexibilidad cognitiva, monitorización e inhibición. Dichos constructos se hallaban vinculados al rendimiento de los adolescentes en todos los dominios académicos evaluados. Específicamente, la flexibilidad cognitiva se hallaba asociada a las habilidades en Lectura y Ciencia. Las puntuaciones en el constructo monitorización, se hallaban vinculadas a la capacidad de Lectura y Estudios Sociales. Finalmente, la inhibición se encontraba vinculada a las competencias en Matemática y Ciencia. De esta forma, tales resultados sugerirían que existiría una demanda específica de las diferentes FE, para dominios académicos diversos.

4. CONCLUSIÓN

Los hallazgos observados a través de las diversas investigaciones, indican que existe un vínculo entre ciertos procesos ejecutivos y el rendimiento de los niños en diferentes dominios de lo currícula académicos. No obstante, la relación específica entre ciertos aspectos del funcionamiento ejecutivo y los distintos dominios académicos aún no es clara. Este hecho podría deberse a la variabilidad que existe entre las diferentes pruebas consideradas ejecutivas. Asimismo, los diversos dominios académicos han sido evaluados a través de diversos criterios conforme a la edad de los participantes implicados en los estudios. Este hecho dificultaría el análisis comparativo de las correlaciones halladas entre las diferentes investigaciones.

No obstante, en la actualidad existe cierto consenso respecto del papel que la WM tendría

sobre los procesos básicos implicados en el aprendizaje del cálculo aritmético. La vinculación entre ambos procesos residiría en las demandas cognitivas intrínsecas a las operaciones necesarias para el cálculo aritmético. Es decir, la representación de cantidades numéricas implicadas en el cálculo aritmético, se hallaría asociada a la capacidad de memoria viso-espacial (Geary *et al.*, 2008). Por otro lado, las operaciones de cálculo aritmético requerirían de la utilización de información *on line* y su procesamiento consecuente. Esta actividad estaría fuertemente vinculada con el sistema ejecutivo central de la memoria de trabajo (Passolunghi y Cornoldi, 2008). Asimismo, en lo referido a la relación entre la capacidad de control inhibitorio y la habilidad para resolver problemas redactados o verbales de cálculo aritmético, el control inhibitorio intervendría en tal competencia a través de la supresión de la información irrelevante para solucionar el mismo (Marzocchi, Lucangeli, De Meo, Fini y Comoldi, 2002; Passolunghi, Marzocchi y Fiorillo, 2005).

Desde otra perspectiva, en lo referido al vínculo hallado entre memoria de trabajo y la capacidad de comprensión de textos, la misma podría estar asociada a que tal habilidad requiere de: (a) la utilización de información *on line* de lo descrito progresivamente en los documentos, (b) la capacidad de hacer inferencias que integren y generen sistemas de representaciones actualizadas en función de los datos proporcionados en el documento. Algunos autores han postulado que tales procesos se hallarían vinculados a la actividad del sistema ejecutivo central (Swanson y Ashbaker, 2000; Swanson y Sachse-Lee, 2001). No obstante, existe escaso consenso respecto del grado de participación que otros procesos considerados ejecutivos tendrían en tal actividad (monitorización, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva).

En síntesis, aún no es posible ser concluyente respecto de la existencia de una relación específica entre los diferentes procesos ejecutivos y los diversos dominios académicos. No obstante, existe un común acuerdo respecto de que alteraciones en habilidades vinculadas al FE –tales como la capacidad de recordar y ejecutar instrucciones, inhibir la presencia de estímulos distractores irrelevantes, mantener información *on line* y procesarla–, menguarían las oportunidades de los sujetos de aprender en clase. Este conocimiento, si bien es limitado, presenta

una particular relevancia a nivel de las estrategias didácticas para implementar con aquellos niños que presentarían un rendimiento académico inferior asociado a un déficit en el FE. La utilización en el aula de actividades que eviten la sobrecarga de información en la WM, podría favorecer el aprendizaje de tales niños. De este modo, la reducción de la complejidad y carga de la información para ser retenida, facilitaría el logro de un adecuado rendimiento académico.

Finalmente, quisiéramos concluir destacando la importancia de incrementar el número de investigaciones destinadas al estudio de la vinculación entre FE y DA en poblaciones de niños y adolescentes. Respecto de dicha afirmación, consideramos que la realización de estudios con características metodológicas semejantes (muestra, instrumentos, análisis estadísticos) y la ampliación del número de estudios longitudinales, debería constituir una de las principales metas de las futuras investigaciones. Estimamos que el conjunto de tales trabajos ampliaría la comprensión de la vinculación entre ambos constructos a lo largo del desarrollo y posibilitaría el diseño e implementación de estrategias didácticas específicas que, considerando los recursos cognitivos del sujeto, faciliten el correcto aprendizaje en los diferentes dominios de los currícula académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Algozzine, B. y Algozzine, K.M. (2009). Facilitating academic achievement through school wide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai y R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 521–550). New York: Springer.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Blair, C. y Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarden. *Child Dev.*, 78(2), 647–63.
- Blondal, K.S. y Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a

- longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729-49.
- Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K., Minnis, M., Anderson-Harris, S., Moroz, K., *et al* (2006). School-wide application of urban high school positive behavior support: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 131-145.
- Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L. y Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviours, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349.
- Bull, R., Espy, K.A. y Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Dev Neuropsychol.*, 33 (3), 205-28.
- Bull, R. y Scerif, G. (2001). Executive function as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273-293.
- Carlson, S. y Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032- 1053.
- Diamond, A., Prevor, M., Callender, G. y Druin, D.P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 62 (4, Whole No. 252).
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P. *et al* (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M.F., Stalets, M.M., Hamby, A. y Senn T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Dev Neuropsychol.*, 26 (1), 465-86.
- Garon, N., Bryson, S.E. y Smith, I.M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, 134 (1), 31-60.
- Geary, D.C., Hoard, M.H., Byrd-Craven, J., Nugent, L. y Numtee, C. (2007). Cognitive Mechanisms Underlying Achievement Deficits in Children With Mathematical Learning Disability, *Child Development*, 78 (4), 1343 - 1359.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Nugent, L. Byrd-Craven, J. (2008). Development of number line representations in children with mathematical learning disability. *Dev Neuropsychol.*, 33 (3), 277-99.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability, *Child Dev.*, 78 (4), 1343-59.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. y Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Helland, T. y Asbjørnsen, A. (2000). Executive functions in dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6, 37-48.
- Howse, R.B., Calkins, S.D., Anastopoulos, A.D., Keane, S.P. y Shelton, T.L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14 (1), 101-119.
- Lassen, S. R., Steele, M. M. y Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43, 701-712.
- Latzman, R.D., Elkovitch, N., Young, J. y Clark, L. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32 (5), 455 - 462.
- Latzman, R.D. y Markon, K.E. (2009). The factor structure and age-related factorial invariance of the Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS). Manuscript submitted for publication.
- Lee, K., Ee Lynn, N. y Fong, S. (2009). The Contributions of Working Memory and Executive Functioning to Problem Representation and Solution Generation in Algebraic Word Problems, *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 373-387.
- Lee, Y., Sugai, G. y Horner, R. H. (1999). Using an instructional intervention to reduce problem and off-task behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 195-204.
- Marzocchi, G.M., Lucangeli, D., De Meo, T., Fini, F. y Comoldi, C. (2002). The disturbing effect of irrelevant information on arithmetic problem solving in inattentive children. *Dev Neuropsychol.*, 21 (1), 73-92.
- McClelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C., Farris, C.L., Jewkes, A.M. y Morrison, F.J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43 (4), 947-959.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. y Wager, T. D. (2000). The unity

- and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Norman, D. y Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In R. Davidson, G. Schwartz, y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (Vol. 4, pp. 1–18). New York: Plenum Press.
- Rueda, M.R., Rothbart, M.K., McCandliss, B.D., Saccomanno, L. y Posner, M.I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proc Natl Acad Sci*, 102 (41), 14931-6.
- Rueda, M.R., Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2005). The development of executive attention: contributions to the emergence of self-regulation. *Dev. Neuropsychol.*, 28 (2), 573-594.
- Rudasill, K.M., Gallagher, K.C. y White, J.M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *J Sch Psychol.*, 48 (2), 113-34.
- Stright, A.D., Gallagher, K.C. y Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Dev.*, 79 (1), 186-200.
- St Clair-Thompson, H.L. y Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Q J Exp Psychol (Colchester)*, 59 (4), 745-59.
- Swanson, H. L. y Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? *Intelligence*, 28, 1–30.
- Swanson, H.L. y Sachse-Lee, C. (2001). A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: Domain-General or domain-specific deficiency?, *Journal of learning disabilities*, 34 (3), 249-263.
- Passolunghi, M.C. y Cornoldi, C. (2008). Working memory failures in children with arithmetical difficulties. *Child Neuropsychol.*, 14 (5), 387-400.
- Passolunghi, M.C., Marzocchi, G.M. y Fiorillo, F. (2005). Selective effect of inhibition of literal or numerical irrelevant information in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) or arithmetic learning disorder (ALD). *Dev Neuropsychol.*, 28 (3), 731-53.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2005). Influencing brain networks: implications for education. *Trends Cogn Sci.*, 9 (3), 99-103.
- Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira T. y Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I) *Rev. Neurol.*, 46 (11), 684-692.
- Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira T. y Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (II) *Rev. Neurol.*, 46 (12), 742-750.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on collage students achievement. *Journal of collage Student Development*, 44, 430-437.
- Van der Sluis, S., de Jong, P. F. y van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35, 427–449.
- Westerlund, M. y Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child Care Health Dev.*, 34 (2), 257-66.
- Zelazo, P.D., Craik, F.I.M. y Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167–184.

ARTÍCULO ORIGINAL

El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía¹

Maximiliano Ritacco Real

elrita@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN: En contextos de riesgo de exclusión social referimos a buenas prácticas en el liderazgo escolar se asocia a características como flexibilidad, autonomía, etc., apoyadas en valores democráticos y participativos en pos de contrarrestar el fracaso escolar y fomentando la cohesión social. Por ello, partiendo de una metodología cualitativa de investigación nos aproximamos a tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa, para identificar buenas prácticas educativas. Como resultado, identificamos y clasificamos buenas prácticas educativas reflejando actuaciones en todos los niveles y especialmente a nivel de liderazgo. Por último, establecimos conexiones entre las buenas prácticas identificadas permitiéndonos entenderlas como acciones convergentes en pos de objetivos comunes.

PALABRAS CLAVE: Exclusión social, Exclusión Educativa, Fracaso Escolar, Buenas Prácticas Educativas, Liderazgo Escolar.

The leadership of schools and good practice to school failure and social exclusion in the region of Andalusia¹

ABSTRACT: In context of risk of social exclusion to refer to good educational practices in school leadership is associated with features such as flexibility, autonomy, etc. supported by democratic and participatory values towards countering school failure and promoting social cohesion. Thus, from a qualitative research methodology we approach three IES (IES) in public contexts socio risk of exclusion, to identify good practices. As a result, we identify and classify actions reflect good educational practices at all levels and especially at the leadership level. Finally, we established links between the identified good practices allow us to understand and undertake actions towards common goals.

KEYWORDS: Social Exclusion, Educational Exclusion, School Failure, Educational Practices, School Leadership.

Fecha de recepción 23/11/2010 · Fecha de aceptación 21/03/2011
Dirección de contacto:
Maximiliano Ritacco Real
Departamento de Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18071 - Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las duras transformaciones económicas, sociales, etc., han causado nuevos patrones de división social asociados, fundamentalmente, con el empleo (y el desempleo), con las redes de seguridad del Estado

de Bienestar y con el acceso a los derechos y obligaciones civiles. Todo ello, ha tenido lugar dentro de un marco global que empodera y universaliza las posibilidades de competitividad y productividad segregando y marginalizando a aquellos que no encuentran las posibilidades de competir a esos niveles.

A nivel educativo, se está asignando un rol fundamental a la adquisición de competencias que permitan adaptarse a un mundo de rápidos cambios aceptándose las nuevas demandas neoliberales, a pesar de las restricciones y consecuencias que esto puede representar para los grupos sociales desaventajados.

En este sentido, y asociándonos con los valores del Estado de Bienestar, el concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo se refiere a medidas para reforzar las cualidades personales e individuales y así equilibrar el proceso de cohesión social, debilitando las tasas de fracaso escolar, abandono, y exclusión educativa.

Así pues, nuestra contribución se focalizará en tres centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en contextos de riesgo de exclusión educativa y social con el objetivo de analizar e identificar patrones pedagógicos y dinámicas de actuación en clave de buenas prácticas potenciadas por parte de los equipos directivos y los/as líderes de dichas organizaciones, en pos de favorecer el íntegro desarrollo del alumnado general y especialmente de aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Sin más, esperamos poder contribuir en la comprensión y análisis de éstas temáticas dejando una puerta abierta a futuras incursiones dentro de éste ámbito investigativo.

2. EXCLUSIÓN SOCIAL

A lo largo del último tercio del siglo XX hasta la actualidad los cambios socioeconómicos han virado hacia parámetros globales y fronteras difusas aumentando considerablemente las tasas de desempleo y la precarización laboral. Estos procesos sumados a otros fenómenos sociales (envejecimiento demográfico, diversidad étnica y racial, reestructuración del modelo familiar, etc.) han generado nuevas dinámicas de comportamiento individual y colectivo que alcanzan todas las dimensiones del

desarrollo humano (Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

A su vez y al tiempo que aumentaba hacia parámetros globales la complejidad para analizar dichas situaciones, fue consolidándose el estudio del término exclusión social como forma de definir y explicarlas (Castel, 1997; Sen, 2000; Luengo, 2004; Bolívar y López, 2009).

Así pues, como fenómeno social, la exclusión lleva aparejada una secuencia de procesos de polarización que producen un distanciamiento entre las escalas sociales definiéndose de esta forma su carácter dual, es decir, el estar dentro o fuera, incluido o excluido (Castel, 1997, Cueto, 2006; Bolívar y Pereyra, 2006).

Otros aspectos que han sido resaltados a lo largo de su estudio hacen referencia a su carácter estructural (asocia a los individuos a un posicionamiento en la estructura social), dinámico (describe fluctuaciones en las trayectorias sociales), multifactorial-multidimensional (no asociado a una sola causa) y heterogéneo (afecta a varios grupos y colectivos) (Sen, 2000).

Estas cuestiones, anticiparon una perspectiva espacial en donde diversos autores establecieron cuatro zonas o niveles permeables que integran los innumerables itinerarios individuales dentro del proceso de inclusión y exclusión. Las mismas son: zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y zona de exclusión (Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

Dentro de ellas, es posible describir múltiples situaciones asociadas a tantos factores como dimensiones de desarrollo humano pueden ser representadas. Entre ellos podemos mencionar: situación laboral (desempleo, seguridad laboral, etc.), situación residencial (vivienda en propiedad, alquiler, etc.), situación de relación (fuertes lazos sociales, ausencia o pertenencia a redes sociales), situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política), situación sanitaria-asistencial (grado de accesibilidad a la atención sanitaria), situación cultural (pertenencia grupos estigmatizados o no, grado de formación cultural) y situación educativa-formativa (nivel de formación, grado de escolarización).

Respecto a éste último (situación educativa-formativa), a lo largo del próximo apartado desarrollaremos su relación e implicación con el ámbito educativo.

3. EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Como veníamos señalando, el ámbito educativo forma parte de los factores que pueden empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social.

A su vez, la tendencia a lo largo de las últimas décadas nos evidencia que el contexto educativo se encuentra en la mira de las políticas de reforma que se alinean con las demandas de los sistemas productivos ubicando a la educación como el elemento clave para garantizar mejores opciones individuales (Dubet, 2005).

Dentro de este marco, la realidad nos describe que en los sistemas educativos actuales están ingresando alumnos con un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades en comparación con los más integrados y, por ende, egresando individuos cada vez menos escolarizados siendo las tasas de abandono prematuro cada vez mayores, lo que provoca una gran dificultad para la inserción en el mundo laboral y la integración social (Carabaña, 2004).

Acercando la mirada hacia los centros escolares, se ha afirmado que los procesos de exclusión social se están incorporando progresivamente en los mismos, generando así mecanismos de segregación y/o exclusión educativa, manifestando por un lado, que la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro del ámbito escolar, y por otro, que “la búsqueda de resultados escolares” ha asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social (Luengo, 2004).

Al respecto, la situación en España no llega a ser una excepción dado que los datos reflejados por el MEC (2009) en referencia al alumnado en situación de riesgo de exclusión educativa muestran que el 42,3% de alumnos de quince años no se encuentran en el curso propio de la edad y que el 17% son repetidores en el segundo curso de la Educación Secundaria.

Así pues, se ha declarado que España posee un serio problema de escolares que abandonan la enseñanza obligatoria sin titulación, especialmente en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30%, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo (Consejo Económico y Social, 2009).

Esta problemática es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que se manifiestan en los primeros cursos de la ESO (UNESCO, 2004; EUROSAT, 2009).

En este sentido, autores como San Andrés (2004) han destacado cómo las prácticas escolares son un elemento potencialmente influyente, tanto en dejar fuera de las oportunidades a las personas (zonas de vulnerabilidad y exclusión), como de mantenerlas dentro de las zonas de integración social.

Por ello y como desarrollaremos en el próximo apartado, nos asociamos a la idea de buenas prácticas educativas como aquellas que forman parte de las políticas inclusivas de los centros educativos intentando reconstruir las relaciones diseñando marcos organizativos de intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, De Maya, Díaz, Giménez y Rosetti, 2003).

4. EL LIDERAZGO DE LOS CENTROS Y LAS “BUENAS PRÁCTICAS” EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Las demandas a los sistemas educativos actuales se concretan en el rendimiento académico, la productividad, la competitividad escolar, etc., sin tener en cuenta los condicionamientos sociales y económicos de los grupos sociales más desfavorecidos (The Roehrer Institute, 2003). En este caso, y especialmente desde el contexto anglosajón, dichos planteamientos van acompañados de actuaciones escolares que responden a tales demandas del mercado productivo introduciendo un tipo de buenas prácticas (*best practice*) vinculadas a cuestiones como la eficacia o la rendición de cuentas (Fenstermacher, 1989).

En contraposición a ello, desde el contexto de la inclusión, se otorga relevancia a las buenas prácticas con la pretensión de: “ayudar a que los

alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábitos de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo y logren de ese modo éxito escolar y en la vida” (Cole, 2008: 3).

Así pues, la búsqueda de buenas prácticas educativas se relaciona directamente con los actuales planteamientos sobre los criterios de calidad de la intervención social, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social.

Para ello, nos hemos interesado en varios acercamientos específicos realizados por Ballart (2007), Bolívar y Escudero (2008) y Escudero (2009), entre otros, los cuales entienden las buenas prácticas educativas como intervenciones apoyadas en una serie de valores (participación, cooperación, equidad, colaboración, etc.) y experiencias dirigidas hacia objetivos formativos y aprendizajes relacionados con un buen hacer didáctico y pedagógico de toda la comunidad de enseñanza, buscando prevenir y elaborar medidas de respuesta asociadas, en nuestro caso, a la exclusión educativa y el fracaso escolar.

Dentro de este marco, y a la hora de señalar los elementos que pueden potenciar las buenas prácticas en los centros educativos, han sido numerosos los autores que han dirigido su mirada hacia aquellos que se ocupan de llevar las riendas de la escuela ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Antúnez, 1999; Bolívar, 2005).

Por ello, desde nuestra perspectiva, el liderazgo al que nos referimos y su posición formal ocupada en la organización del centro no son sinónimos, su función va más allá de la gestión siendo una forma especial de influencia sobre otros hacia el cambio voluntario de las preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes dirigidos hacia la cooperación profesional, la innovación en prácticas alternativas, etc. (Bolívar y López, 2009; Luzón, Porto, Ritacco y Torres, 2009).

En este sentido, autores como Blase (2002) o Johnson y Rudolph (2001) han ajustado las características anteriores en lo que se ha

denominado como “liderazgo facilitador”, conteniendo en sí mismo una visión compartida del centro, un alto grado de descentralización de las responsabilidades y autonomía de los profesores y una cultura colaborativa de trabajo.

Entendiendo estas características y otras de relevancia, en clave de dinámicas que potencian o son en sí mismas buenas prácticas dentro del ámbito educativo, avanzaremos hacia la identificación, selección y análisis de las mismas a partir de un proceso metodológico que reflejamos a continuación.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO, seleccionamos² tres centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía), bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión, y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar.

Nuestro diseño metodológico se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, permitiéndonos conocer las interpretaciones que se realizan acerca de la exclusión y de las dinámicas que subyacen a generar buenas prácticas, entre ellas cuestiones vinculadas con el liderazgo de los centros educativos.

Para el análisis y la interpretación de los datos, tomamos como referencia el concepto de buenas prácticas y la aplicación de unos criterios específicos de identificación de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa et al, 2003; Ballart, 2007).

En relación con ello, utilizamos los siguientes instrumentos de recogida de información:

- a) Análisis de datos y documentos oficiales³ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros –tasa de fracaso, índices de repetición, etc.–).

- b) Buscando identificar buenas prácticas, hemos realizado 34 entrevistas en profundidad con el objeto de indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un muestreo por conveniencia⁴, seleccionando a aquellos profesionales en los ámbitos de interés para la investigación (dirección, departamento de orientación, docentes, etc.).
- c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)⁵: nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

El proceso de categorización comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En un primer momento⁶ la utilización de esquemas de relación fue útil para establecer indicadores y pre-categorías. Se continuó con la reducción de los datos⁷ aplicando los criterios de identificación de buenas prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, emergieron categorías más generales y comprensivas con las cuales establecimos un orden de frecuencia individual.

Entre ellas, surge como una de las más resaltadas la categoría o ámbito de las buenas prácticas relacionadas con el liderazgo del centro educativo, permitiéndonos enfocar nuestro trabajo hacia su análisis individual.

Su caracterización y análisis desarrollado a continuación, se ha dispuesto en una serie de ejes que simbolizan algunas de las dimensiones del liderazgo educativo: optimizar la organización en sí misma, la del alumnado y del profesorado; incentivar el desarrollo profesional del profesorado; ir más allá de los propósitos inmediatos; establecer una cultura de colaboración; potenciar las relaciones interpersonales, entre otras.

6. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación posibilitó el surgimiento de una serie de sub-categorías⁶ vinculadas cada una de ellas a una frecuencia de buenas prácticas en el ámbito del liderazgo educativo. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (Gráfico 1).

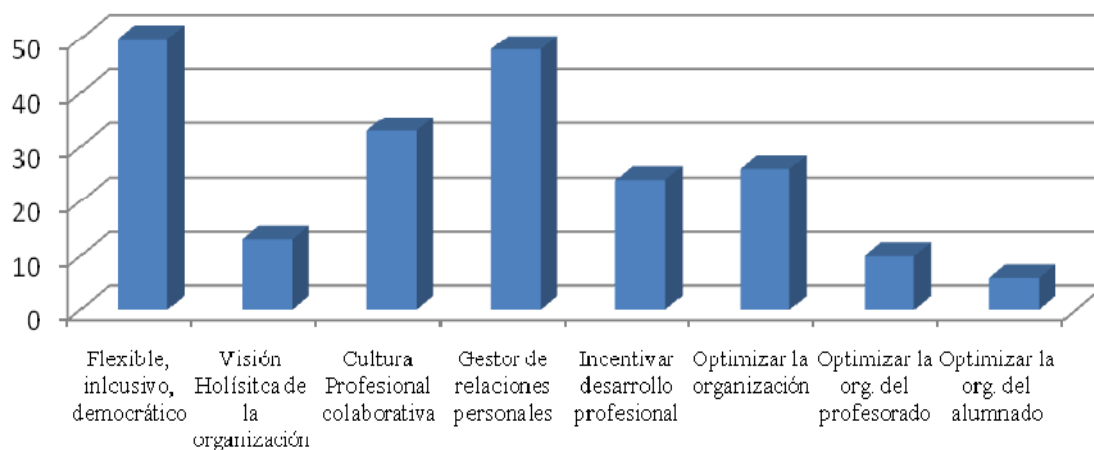


Gráfico 1.

Índices de frecuencia y sub-categorías de buenas prácticas identificadas en el ámbito del liderazgo educativo

Como es posible observar en el Gráfico 1, el valor otorgado a aspectos relacionados con ciertas

competencias necesarias para liderar organizaciones educativas en este tipo de

contextos o el establecimiento de criterios organizativos flexibles fundamentados en una perspectiva global del centro, entre otros, conforman parte de las dimensiones a que prestaremos atención a lo largo de este apartado.

Los aires de descentralización, autonomía y desregulación están haciendo viejos los roles del “director/a heroico”, burocrático y supervisor. Ahora se postula por un talante más flexible, inclusivo, comunitario y democrático que se empeña en crear nuevos roles, la mayoría informales, y estructuras que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas. Así es como lo expresan los entrevistados:

“...la directiva lo es todo en este centro, gente que se preocupa, yo vengo a trabajar a gusto, tu puedes contar con la gente que hay aquí, los jefes de estudios implicados, el director, yo no he visto como él hasta ahora mismo, humanamente, mucha implicación persona a persona, además ahora mismo hay muy buen clima por parte del equipo directivo transmitido a todo el centro”. (O.1)⁸ [...] “...aquí se interesan por todo, y el director está siempre en el pasillo, además que reconocen y confían en tu labor al nivel particular de tu y yo” (PDC.3).

Como podemos observar, lo manifestado conforma los pilares de un proyecto educativo general y compartido que intenta ir *más allá de los propósitos inmediatos* orientando las actuaciones del propio centro a partir de un compromiso conjunto en el que el director/a estimula para proporcionar nuevas ideas y enfoques. Así se contempla cuando uno de los directores de los centros presentó su proyecto de dirección:

“Cuando Antonio (director) se presentó, yo no tenía la más mínima gana de estar en el equipo directivo [...] lo ha conseguido. [Nos] presentó un proyecto ilusionante y ése era su objetivo [...] luego habría muchos objetivos más que se han ido cumpliendo” (JE.1).

Como se manifiesta por los entrevistados, el proyecto presentado por la dirección es una pieza clave. Ahora bien, dicha propuesta sería obsoleta, entre otras cuestiones, sin una *cultura profesional de colaboración* entre los implicados que facilite los cambios y modificaciones para la mejora del centro y en especial para las prácticas que apuntan al alumnado en riesgo de exclusión (espacios flexibles y versátiles, intercambio de

información, adaptaciones, etc.). Con respecto a ello, así se expresaba un profesor de uno de los centros:

“Cuando salió elegido democráticamente el proyecto que presentamos como alternativa a la continuidad de lo que había, yo quería algún cambio. Estamos hablando de un proyecto distinto en donde nosotros no imponemos, nosotros discutimos sobre las cuestiones y cambiamos las prácticas y vamos modificando aspectos a lo largo del proceso en pos de todos y sin dar la espalda a los padres y que comprendan que aquí se les escucha” (D.1).

Para poder llevar a cabo cuestiones como las señaladas, el director/a de los centros educativos actuales debe convertirse en un *gestor de las relaciones personales* que acontecen en el centro, sintiéndose uno más del grupo, pero prestando especial atención a las tareas de dinamización, de apoyo y de animación. Una de sus mejores bazas se sitúa en la delegación a otros miembros (compañeros/as, padres, madres...) de aquellas responsabilidades que permiten lograr los objetivos propuestos. Así se entrevisté en esta manifestación:

“Esa ilusión que ha tenido [el director] [...] pues a todo el que tiene ilusión se le ofrecen los cauces, se potencia que haya programas, proyectos, que venga gente de fuera, que las familias participen. Todo el que quiera hacer algo aquí es bienvenido (PDC.2). [...] “Aquí el equipo directivo es muy bueno, tienen mucha unión. Tienen un planteamiento que no excluye a nadie, nos incluye a todos: alumnos y profesores. Están por la labor de que esto funcione, a toda costa. Proponen con el ejemplo, el modelo, es decir, son los primeros que se parten la cara por esto [...] Es muy fácil engancharse en una dinámica como esa” (AyR.3).

Debido a este tipo de manifestaciones es que en ocasiones se habla del centro educativo como un lugar de aprendizaje en el que el profesorado debe tomar iniciativas para fomentar su capacitación. De ahí la importancia que tiene el *incentivar el desarrollo profesional* desde una perspectiva compartida por parte de los *líderes escolares*. Uno de los entrevistados se refiere a estas cuestiones en los siguientes términos:

“... [El director] ha conseguido, generar [...], rodearse de un grupo que [...], las ganas de trabajar y de perfeccionarse que tiene la gente ha aumentado” (A y R. 3).

Otra de las cuestiones fundamentales que se ha destacado en el contexto investigado es la que se refiere a *optimizar la organización* por parte del equipo directivo en pos de las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión. En este sentido, construir un clima de cooperación y de colaboración es considerado como uno de los pilares fundamentales de la vida organizativa del centro:

“... [Antes] había otra dinámica. [...] Ahora es importante [porque] hay gente alegre. Este es un instituto alegre” (JE.1). [...] “La valoración es bastante positiva. Ves como ha cambiado todo y por parte del equipo directivo hay muy buen clima y se ha transmitido a todo el centro y llega a todos los departamentos” (OT.3).

Ahora bien, respecto a cómo gestiona la dirección la *estructura organizativa en referencia al profesorado a cargo del alumnado en riesgo de fracaso escolar*, se refleja un alto grado de autonomía delegada hacia los profesionales y un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad en donde el director/a rompe con la rigidez de la estructura formal y jerárquica de la organización. Dentro de este marco, la negociación y el compromiso son aspectos clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro. Así lo manifiestan los implicados:

“Pero es que este centro es matemática pura [...] luego el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así cuadra” (D.1). [...] “Hago grupos interactivos con otro compañero del departamento de matemáticas y nos ha salido bien, este año yo le he dejado elegir el grupo que quisiera, a mí no me importaba” (T. 3).

Otra de las cuestiones mencionadas es alto grado de flexibilidad y responsabilidad de los implicados. Así pues, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas hacia la asunción de nuevos roles, más difusos y variados, aunque comprometiéndose con metas educativas de mayor nivel, porque le da significado a su trabajo, a la capacidad y al conocimiento. Así es valorado por los entrevistados:

“Tenemos que tirar entre todos y el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. Creo que es un razonamiento lógico [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer

ciclo y dividir la tarea” (D.2). [...] “Luego hacemos todos los programas que la Junta publica [...], hay que traer a gente, dividir la tarea de forma equitativa, cubrirnos, organizarnos, [...] y todo eso gracias a que desde la dirección nos dan esa libertad” (A y R. 1).

Como podemos apreciar, en estos contextos, la asignación de tareas por parte del director/a se lleva a cabo a través del consenso mutuo y el acuerdo, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado a nivel comunitario. Por ello, el profesorado comparte libremente los objetivos organizativos de los proyectos en los que está implicado el centro:

“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica” (D.1) [...] “este año yo tenía doce alumnos, y algunos grupos estaban descompensados, entre los profesores tutores creíamos necesario realizar cambios y hacer grupos más homogéneos y así poder trabajar académicamente a más nivel, y así lo hicimos [...] el director nos dio total libertad” (C. 3).

Asimismo, y en referencia al modo de gestionar por parte de la dirección la *estructura organizativa en referencia al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar*, las tareas a las que más relevancia se le otorga apuntan a la organización de los espacios y tiempos, a la adaptación de los recursos (humanos y materiales) y a la organización del currículum. Tal aspecto ocupa mucho esfuerzo e interés sobre todo a principio de curso para establecer los agrupamientos teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes. En los siguientes fragmentos podemos observar estas cuestiones:

“Los alumnos están organizados en grupos flexibles, de manera que salen de la clase dependiendo del ámbito y están atendidos aparte y luego van a las asignaturas no instrumentales con el resto del grupo [...] poco a poco vamos consiguiendo que vayan integrándose, lo primero es elevarles el nivel y arbitrar algunas estrategias específicas” (JE.1) [...] “Sí, hay grupos flexibles y esto funciona que al principio

de curso se hace una prueba inicial que es común para todos los niños y con esta prueba se reúne el departamento y hacemos grupos por competencias; así es cómo se distribuyen los alumnos” (JE. 2).

Otro tipo de estrategias se utilizan en otro de los centros con el mismo objetivo pero ahora son los profesores los que adaptan algunas de sus funciones para facilitar la tarea docente en el aula:

“Yo me juntaba con un montón de niños en la clase y era imposible atenderlos bien. ¿Qué dijo el director? A los grupos de PGS los juntamos por áreas específicas. El profesor que da lengua les da a los de electricidad y a los de administrativo. La de matemáticas, la que da matemáticas pues también los junta” (AyR.3) [...] “Una de las cuestiones que nos resulta más difícil es que la escuela sea inclusiva; que los niños no estén separados; y hay que tener muchas herramientas y estrategias [...] hay que ser creativos, en este caso elaboramos un programa de actuación y de organización del profesorado con los grupos” (D. 2).

Hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas* identificadas y organizadas dentro del ámbito del *liderazgo educativo en relación con el alumnado en situación de vulnerabilidad ante el fracaso escolar y la exclusión socioeducativa*. Su clasificación y análisis permitió que avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

Así pues, indagaremos acerca de cómo la relación entre la forma de llevar el liderazgo de los centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* definen una serie de características comunes y transversales que nos permiten entender dichas *buenas prácticas* como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN. LA HORIZONTALIDAD Y FLEXIBILIDAD COMO CUALIDADES DEL LIDERAZGO ESCOLAR

Las dinámicas que comprenden el desempeño del liderazgo escolar nos han focalizado hacia el análisis de las dinámicas de los centros educativos, al tiempo que favorecen el surgimiento de *buenas prácticas* en los contextos analizados. Lo que potencian tales dinámicas, así como las características de las mismas las hemos

asociado a dos conceptos clave: horizontalidad y flexibilidad. Estos aportes teóricos vienen avalados por autores como Antúnez (1999), Fullan (2002), Miranda (2002), Bolívar (2005), Domingo (2005) y López (2006).

La *flexibilidad* se refiere a la conformación de estructuras organizativas propuestas por los/as líderes del centro a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del mismo. Estas cuestiones se han reflejado en la adopción de una serie de criterios en: la agrupación del alumnado (ordenación, movilidad, rotación, nivelación, teniendo en cuenta el número de alumnos, necesidades, expectativas, etc.), en la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc., en cuestiones metodológicas (mayor individualización), en la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica), y en la rotación de los docentes entre las medidas de atención y los grupos de referencia (Murillo, 2002). Así pues, estas prácticas han dado paso a la asunción de nuevos roles por parte del profesorado en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas de prevención valorándose el trabajo del equipo directivo en el momento de adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones.

Cuando hacemos referencia al concepto de *horizontalidad*, nos referimos a aquellas prácticas que facilitan el consenso y el logro de equidad. Éstas se han manifestado en la proximidad en las relaciones y en el liderazgo participativo en la toma de decisiones, apoyada desde procesos democráticos y de colaboración. Las mismas se han expresado en las siguientes dimensiones: *liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes*. Los *objetivos y criterios comunes* apuntan a las propuestas organizativas por parte de la dirección del centro consensuadas por la mayoría de los implicados en relación con los tiempos, los espacios, el currículum (adaptaciones), la programación de las asignaturas (modificaciones y adaptaciones en la planificación) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.) que acuden a las medidas de prevención (Murillo, 2002; Bolívar, 2005). Estas cuestiones también han sido manifestadas en la *distribución de los recursos* hacia las medidas de prevención, no solo refiriéndonos a los de

carácter material y tangibles, sino también a los que incluyen la distribución de las tareas (cesión, negociación consensuada, rotaciones, etc.), la gestión y personalización de los espacios (identificación con un lugar y horario propio), y el desarrollo de proyectos conjuntos con asociaciones locales, entre otras (Johnson y Rudolph, 2001). Para que estas prácticas puedan llevarse a cabo se ha precisado un *liderazgo compartido* expresado en *prácticas* que fomentan la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones.

8. ADVERTENCIAS, CAUTELAS Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN

Hablar hoy de calidad de la educación se refiere a que los niveles de aprendizaje de todos los escolares sean equiparables, en el sentido de que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias. El sentido democrático y de equidad se refiere a estos términos. Es por ello por lo que los mejores esfuerzos de quienes lideran las organizaciones escolares se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

Al respecto, a lo largo del trabajo de campo realizado en esta investigación se ha detectado que la metodología de trabajo que se emplea es de corte “tradicional” puesto que emplea parámetros transmisivos de información, utiliza el libro de texto como herramienta principal, la figura del profesor es la portadora del conocimiento, etc. Así pues, podemos afirmar que aunque los planteamientos organizativos propuestos por parte del equipo directivo se encaminan, en muchas ocasiones, a la mejora de los aprendizajes, los diseños didácticos del aula deben avanzar hacia planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes.

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos por parte de la dirección para dinamizar la organización de los centros para que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo, es un hecho que los IES investigados no constituyen en sí mismos unidades totalmente cohesionadas de trabajo ya que son los departamentos los que asumen el protagonismo. El profesorado está adscrito a ellos

siendo quizás los estamentos de la organización con los que sienten más identificados profesionalmente, por lo que es difícil hablar de comunidad en sentido pleno.

En este sentido, al proponer la dirección del centro diferentes proyectos educativos partiendo de los intereses de la comunidad, por una parte, se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro y, por otra, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual puede ir construyendo el tipo de organización que los nuevos tiempos están reclamando.

En conexión con el anterior apunte debemos destacar que la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro, aunque no todo el profesorado está vinculado al proyecto e incluso hay sectores que están en contra de este tipo de prácticas. Ello nos pone en alerta de que la autonomía y la descentralización que opera en los IES deben estar enfocadas a unos criterios y objetivos explícitos y de los que se debe “dar cuenta”, no sólo a la administración, sino más bien a la propia comunidad escolar. Por ello, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho.

A la vista de los resultados de la investigación se han abierto diversas posibilidades para seguir indagando: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

NOTAS

1. Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

2. Grupo de investigación HUM 308: “Políticas y Reformas Educativas”, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
 3. Según Vallés (2009), esta estrategia permite un bajo coste y la obtención de una gran cantidad de material informativo y la no reactividad del mismo.
 4. Las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo” resultando en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía* (Vallés, 2009).
 5. Para más información acerca del NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx
 6. Destacamos dos vuelcos de información (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores) en donde las unidades de análisis se clasifican en las primeras pre-categorías de las que se extraen las prácticas sobresalientes.
 7. Fase de síntesis y selección de los resultados para su posterior interpretación (Vallés, 2009).
 8. La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3; **C**= Compensatoria; **AR**= Apoyo y Refuerzo; **PGS**= Programas de Garantía Social; **PDC**= Programas de Diversificación Curricular; **TAR**= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); **O**= Orientación; **D**= Directores/as; **JE**= Jefes/as de Estudio; **OT**= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)
- BIBLIOGRAFÍA**
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*. 24, 89- 110.
- Badosa, J; De Maya, S.; Díaz, L., Giménez, M. y Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). *La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local: Guía de buenas prácticas*”. Barcelona: Consell Comarcal de L’Alt Empordà. Universidad Autónoma de Barcelona y Urbal (Red mujer y ciudad).
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo.” *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (1–2), 24-54.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista Educación Social*. 26 (92), 859-888.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y la exclusión educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 52- 80.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información económica*. 180, 131- 140.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós
- Colas, P. y Buendía, I. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody’s Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America: USCD.
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>
- Cueto, B. (2006). Autoempleo, autónomos y economía social en España. *Perspectivas del Sistema Financiero*. 86, 35-48.
- Dubet, F. (2005). Exclusión Social, Exclusión Escolar. En J, Luengo (Coord.) *Paradigmas de gobernanza y de exclusión social en educación*, (pp. 93- 115). México: Ediciones Pomares.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1), 33- 55.
- Escudero, (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 3-10.
- EUROSAT (2008). *Early school leavers*. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M, Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 33- 54). Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, M. (2007). *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: edit.Um.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 10 (2), 34- 75.
- Luengo, J (2004). *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona- México: Pomares (Orig. 2001).
- Luzón, A; Porto, M., Ritacco, M. y Torres, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 216-238.
- MEC (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Miranda, M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (1-2) 34- 47.
- Murillo, J. (2002). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2), 20- 43.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables*. Buenas Prácticas en la Inclusión Social. Madrid: Cruz Roja Española.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines: Asian Development Bank.
- Tezanos, F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.
- The Roeher Institute (2003). *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. Canadá: The Roeher Institute.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.

RESEÑAS

Medina Rivilla, A. (coord.) (2009). Innovación de la educación y de la docencia. Madrid: Ramón Areces-UNED. 339 páginas. ISBN: 978-84-8004-945

Ernesto López Gómez
elopezeducacion@gmail.com
U.N.E.D.

Fecha de recepción 11/03/2011 · Fecha de aceptación 21/03/2011
Dirección de contacto:
Ernesto López Gómez
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas
Especiales.
UNED

La temática de la presente obra es ambiciosa, pues no se conforma con centrarse en la *innovación de la educación* sino que avanza hacia la *innovación de la docencia*. Nos encontramos así con una obra actual y pertinente por su temática pero sobre todo por su orientación y es que se dirige a todos aquellos educadores que quieran comprometerse con una educación y una docencia innovadora a partir de un conocimiento pensado sobre la realidad de la tarea educativa que les permitirá dibujar y guiar una práctica docente con perspectivas de futuro y en clave de calidad.

Que sea una obra coordinada por el Prof. Antonio Medina, referente en la temática, es sin duda una primera motivación para acercarnos a la obra pero ésta es mayor si descubrimos el elenco de profesores que han colaborado desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Jaén en ocho capítulos que componen el libro y cuyo contenido esencial sintetizaremos a continuación.

Así las cosas, comienza el coordinador de la obra con su aporte en los dos primeros capítulos donde ofrece, en el primero de ellos, una síntesis de los diversos modelos innovadores de las instituciones educativas. Estos modelos estimulan el pensamiento crítico del educador sobre los distintos estilos de cambio. El autor, además, nos

invita a complementar los distintos modelos asumiendo una perspectiva evaluadora en clave formativa que estime la pertinencia y el impacto de la innovación.

El segundo capítulo centra su atención en los modelos didácticos como fundamento del avance y la mejora transformadora del acto didáctico. El autor gusta recurrir, con estima y gran aprecio, al entender del Profesor Rodríguez Diéguez del acto didáctico como aquel proceso comunicativo mediante el cual el docente explicita los mensajes y a través del canal adecuado logra la intelección y comprensión de los mismos por los estudiantes. Así, de entre los modelos propuestos destacan el socio-comunicativo y el colaborativo donde el primero de ellos “facilita el conocimiento del proceso interactivo en toda su amplitud y desarrollo, construyendo la actuación humana desde una plena interacción y pluralidad relacional entre docente, estudiantes y comunidad educativa en general” (p.78); y, por otro lado, el modelo colaborativo –íntimamente ligado al anterior– tiene su sustento en un saber compartido que implica a la vez que anima a un proyecto común de innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción del modelo requiere complementariedad metodológica entre aquellos procedimientos heurísticos (narrativas, grupos de discusión, análisis de contenidos, entre otros) y didácticos (exposición y explicación de docentes y discentes, solución de problemas, análisis de tareas, etc.).

Si avanzamos en el estudio de la obra encontramos el aporte del Prof. Pérez donde nos presenta, en el tercer capítulo, un estudio de casos

de escuelas y prácticas innovadoras precedido por un interesante enmarque conceptual de la innovación educativa. Concluye señalando la importancia de considerar dentro de las instituciones la cultura y estructura, el contexto, los valores, las relaciones y la funcionalidad propia que la caracterizan. En el cuarto capítulo nos presenta el mismo autor aquellos aspectos a considerar en un proceso de planificación de la innovación donde deben existir mecanismos de supervisión que verifiquen su puesta en marcha en los distintos contextos.

La Prof. Albert Gómez contribuye a la obra con un trabajo sobre los proyectos innovadores en la formación en la empresa incidiendo en la nueva perspectiva que éstos han de asumir ante los nuevos modelos de gestión del conocimiento y de formación en competencias.

La autoría del capítulo sexto la debemos al Prof. Gairín, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona. En su trabajo descubrimos la complejidad asociada al reto de innovar en las instituciones educativas donde es indispensable concebir la calidad como gran objetivo, los estadios organizativos como referentes y la cultura de la organización como realidad subyacente desde la que proyectar las

innovaciones. Los enfoques encaminados a promover las innovaciones han de asumir qué entendemos por cambio y cómo se produce – modelos explicativos–, cómo generar el cambio – modelos para la intervención– y por último cómo ejecutar y organizar dicha intervención.

Termina la obra con los aportes del Prof. Pérez Navío y de la Prof. Cacheiro en dos trabajos donde se vincula, en el primero de ellos, a la tecnologías en el marco y contexto de innovación de las escuelas y más concretamente en el segundo trabajo se desarrollan distintos modelos para el diseño de páginas web educativas como estrategia de innovación docente.

Cabe concluir señalando el contagio que el lector percibirá del entusiasmo y el interés comprometido por la innovación que los autores comparten y vivencian a lo largo y ancho de las páginas de esta obra. Su propuesta es clara: se trata de hacer de la innovación educativa un modo de comprometerse con la mejora continua de las instituciones de formación. Éstas necesitan de sus profesionales un esfuerzo por indagar y caminar hacia las mejoras formas de hacer como claves de un futuro mejor y esperanzador para el mundo educativo.

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.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

Cualquier otro tipo de correspondencia puede mantenerse en la siguiente dirección:

Secretaría de Redacción de la “Revista de Investigación en Educación”
Facultade 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 from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

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. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.