

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2011
Nº 17**

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA: Rosa M^a Esteban Moreno

SECRETARIA: Mercedes Blanchard Giménez

VOCALES

Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid)
Blanchard Giménez, Mercedes (Universidad Autónoma de Madrid)
Camina Duránte, Asunción (Universidad Autónoma de Madrid)
Cerrillo Martín, Rosario (Universidad Autónoma de Madrid)
Esteban Moreno, Rosa María (Universidad Autónoma de Madrid)
Fernández Prieto, Manuel Santiago (Universidad Autónoma de Madrid)
Gómez García, Melchor (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Martín Bris, Mario (Universidad de Alcalá de Henares)
Medina Rivilla, Antonio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Nieto Díez, Jesús (Universidad de Valladolid)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid)
Parra Ortiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Pérez Serrano, Gloria (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Real García, Julio (Universidad Autónoma de Madrid)
Santos Guerra, Miguel Ángel (Universidad de Málaga)
Vitón de Antonio, María Jesús (Universidad Autónoma de Madrid)

DISEÑO DE PORTADA INICIAL: Amador Méndez

CONSEJO ASESOR

De La Herrán Gascón, Agustín (UAM)
García Garrido, José Luis (UNED)
García Yagüe, Juan (Profesor Emérito UAM)
Huber Günter, L. (Universidad de Tubinga, Alemania)
Lacariere Espinoza, José Luis (UNIVO, México)
Lázaro Martínez, Ángel (UCM)
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires)
Sosa Fariña, José Antonio (Universidad de La Laguna)
Valle López, Javier (UAM)
Velázquez Vázquez, Daniel (Universidad Nacional Autónoma de México)

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
tendenciaspedagogicas@uam.es
<http://www.tendenciaspedagogicas.com>

ISSN: 1989-8614

Desarrollo técnico y maquetación: CBT España

ÍNDICE

Presentación de la Revista Nº 17	1
<i>Rosa María Esteban Moreno</i>	
Presentación del Monográfico: Comunidades de aprendizaje	2
<i>Mercedes Blanchard Giménez</i>	
Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos	3
<i>Roseli Rodrigues de Mello</i>	
Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. Artículo traducido	19
<i>Olivia Salimbeni</i>	
Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje	33
<i>Ángela Ferreyra Angélica</i>	
Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria	51
<i>Rosa María Píriz Collado</i>	
La creación como estrategia para la construcción del conocimiento	65
<i>Nora Aimaretti</i>	
Proyectos musicales inclusivos	74
<i>Marta Fernández Carrión Quero</i>	
Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio	83
<i>Manuel Rodríguez Sánchez</i>	
El pensamiento didáctico	103
<i>Héctor Monarca</i>	
Contenidos on line adaptados a los estilos cognitivos de los estudiantes a través de mapas conceptuales en ruralnet	117
<i>Lourdes Villalustre Martínez y María Esther del Moral Pérez</i>	
La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe	133
<i>Víctor Cantero</i>	
Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. Artículo en versión original (Italiano)	157
<i>Olivia Salimbeni</i>	
RESEÑA: Claves para el autoconocimiento	
RESEÑA: Discapacidad intelectual en la empresa	
RESEÑA: Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. -EEES-	
RESEÑA: La práctica de la innovación educativa	

NÚMERO 17: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El Nº 17 de Tendencias Pedagógicas presenta 6 artículos en relación con las Comunidades de Aprendizaje y la necesaria coordinación entre los Centros educativos y las Instituciones del entorno que provoquen la transformación social. En este momento, donde se escuchan voces a favor de la separación de los alumnos excelentes, las Comunidades de Aprendizaje, son una muestra real de que otra escuela es posible, en la que todos los alumnos tienen cabida y cada uno de ellos, puede aportar desde sus intereses, aptitudes y motivaciones, mucho a sus compañeros.

Por estudios que se están desarrollando en estos momentos, en relación con las Comunidades de Aprendizaje y que no han podido llegar a nuestra revista a tiempo para este número, serán incluidos en la sección de miscelánea del número 18.

Como complemento de estas experiencias, el apartado de Miscelánea presenta cuatro artículos, desde la reflexión sobre dos metodologías diversas, que utilizamos en la universidad, como la clase magistral y el portafolio, de Manuel Rodríguez, o la reflexión teórica del Pensamiento Didáctico, de Héctor Monarca, también se presentan dos artículos de experiencias llevadas a la práctica como la enseñanza on line de una asignatura universitaria por Lourdes Villalustre y M^a Esther del Moral o la unidad didáctica presentada para la enseñanza bilingüe en un centro de Secundaria, a cargo de Víctor Cantero.

Desde aquí, nuestro agradecimiento a todas las personas que forman parte de este número, con sus aportaciones, al trabajo desarrollado por los evaluadores y a la coordinadora del monográfico Mercedes Blanchard Giménez.

Esperamos que nuestra revista os aporte conocimientos para la formación y la aplicación práctica, y os anime a participar en ella con el envío de artículos para su publicación, porque son muchos los trabajos interesantes y dignos de conocer que se desarrollan en todos los niveles educativos de nuestro país y de otros, como hemos presentado en nuestros dos últimos números.

Rosa M^a Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

Hablar de las Comunidades de Aprendizaje es tratar de un proyecto basado en la concepción del aprendizaje dialógico, desde una perspectiva comunicativa. Como dice Habermans la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje “desarrolla un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones” (Habermas, 1989/19887-88; AAVV, 1990).

Su objetivo: buscar el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todo el alumnado. En su página web¹, la red de las Comunidades de Aprendizaje informa que “la Comisión Europea ha publicado un comunicado en el que se describe las contribuciones de las comunidades de aprendizaje en la disminución del fracaso escolar:

Schools as ‘learning communities’ agree on a common vision, basic values and objectives of school development. It increases the commitment of pupils, teachers, parents and other stakeholders and supports school quality and development. ‘Learning communities’ inspire both teachers and pupils to seek improvement and take ownership of their learning processes. It creates favourable conditions also for reducing school drop-out and for helping pupils at risk of dropping out (Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda)”.

Para ello, el CREA² (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona) se ha encargado durante años de investigar cómo trabajar el éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria, y ha favorecido la formación de profesores y el asesoramiento para la transformación de los Centros en Comunidades de Aprendizaje. “Lleva a cabo proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales: en concreto, se centra en el análisis de la sociedad actual, su problemática y las medidas que contribuyen a resolverla, y presta especial atención al ámbito de la educación y la formación”

Por sus planteamientos y sus experiencias educativas, las Comunidades de Aprendizaje buscan la inclusión educativa y social de las personas que participan en ellas.

Mercedes Blanchard Giménez

Coordinadora del monográfico

¹ www.comunidadesdeaprendizaje.net

² http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/institutspropis/crea.html

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: DEMOCRATIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

**Roseli Rodrigues de Mello
Universidade Federal de São Carlos
Brasil**

Resumen

El siguiente texto se dedica a la presentación de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje como camino metódico de transformación democrática de los centros educativos, a partir de prácticas comunicativo-dialógicas. Se refiere más específicamente al desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Brasil, realizando un balance de su efecto en el contexto brasileño. Está organizado en tres apartados distintos: una introducción al tema, la presentación del actual contexto, que demanda una nueva organización de los centros educativos, y la presentación de Comunidades de Aprendizaje. El texto finaliza con una breve conclusión argumentativa en favor de la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje; gestión democrática; aprendizaje dialógico; escuelas democráticas; relación comunidad-escuela.

Abstract

The present text focuses on presenting the Learning Community proposal as a methodological way to generate democratic change in the school system by using practices based on communicative dialogue. Specifically, it describes the development of learning communities in Brazil and at the same time it evaluates the efficacy of its implementation within the Brazilian context. It is, therefore, organized in 3 distinct sections: 1) an introduction to its theme; 2) a description of the present context, which requires a new way to organize places devoted to learning; and 3) a presentation of the learning community proposal. The article is finalized with a brief argumentative conclusion in favor of the learning community proposal.

Key Words

Learning communities, democratic management, dialogic learning, democratic schools, relationship between local communities and their schools.

Introducción

Está creciendo mundialmente y paulatinamente el firme reconocimiento de que los profesionales de la educación deben articularse con los familiares de los estudiantes y con la comunidad del entorno para la construcción de una escuela mejor para todas las personas. Haciendo parte de este movimiento, la propuesta aquí abordada procura ofrecer camino metódico y cuidadoso para tal articulación. En tiempos en que innovación es palabra de orden en la academia, es preciso no descuidar de la científicidad, del estudio sistemático, evitándose la experimentación irresponsable, pautada apenas en buenas ideas e intenciones, sin preocupación de los resultados e impactos producidos por las acciones propuestas en la vida de los estudiantes. Más allá de la utopía de transformar los contextos, también hay elementos teóricos e empíricos que ayudan a profundar los procesos de aprendizaje, de participación y de democracia en la escuela, cuando se trata de la propuesta de **Comunidades de Aprendizaje**.

Vale aquí esclarecer que generalmente el término está siendo utilizado de manera indistinta como referencia a varias situaciones: a las ciudades educadoras, a espacios en la red mundial de informática; como referencia a grupos colaborativos de formación y de investigación entre profesores e investigadores; para designar procesos unidos al aprendizaje organizacional y a la gestión del conocimiento y de la información en empresas. En América Latina, muchas veces y equivocadamente, el término, u otros próximos a él (comunidades aprendientes, por ejemplo), ha sido vinculado a procesos exclusivamente de educación no formal, lo que es fruto de comprensión limitada de la concepción de educación de Paulo Freire (1999), por él mismo ya denunciada en "Pedagogía de la Esperanza".

Disolviendo la profusión de sentidos dados al término y tornándolo más preciso, utilizaremos siempre **Comunidades de Aprendizaje** para reportarnos a la propuesta elaborada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, y que se refiere a un cambio cultural y social en centros educativos, para articular comunidad y escuela (Elboj et al., 2003).

Comunidades de Aprendizaje es una intervención educativa que tiene como idea central la comprensión de que **escuela es barrio y barrio es escuela**. La propuesta fue creada y viene siendo desarrollada y perfeccionada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona/España, desde la década de 1990. A partir de 2003, el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), de la "Universidade Federal de São Carlos", el cual, la autora del presente texto, coordina, se juntó al trabajo del CREA, haciendo la difusión y el desarrollo de la propuesta en Brasil y en otros países de América

Latina, entrando en diálogo entre diferentes culturas para la construcción de una escuela para todos y todas.

Transcurrida casi una década de lo que nos llevó, en NIASE/UFSCar/Brasil, a buscar alternativas de transformación de las prácticas y relaciones en las escuelas, y que nos hizo encontrar Comunidades de Aprendizaje como respuesta, estudiar su propuesta, implementarla con permanente acompañamiento e investigación, afirmamos que ella ofrece instrumentos efectivos para ese trabajo.

La primera investigación (Mello, 2002), realizada en los años de 2001 y 2002, buscó verificar los procesos de su desarrollo en las escuelas españolas, proyectando las posibilidades de implantación de la propuesta en Brasil. Fue investigación de pos-doctorado, realizada por la autora y financiada por la “Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo” (FAPESP).

Profesora de práctica de enseñanza y pasantía supervisada en el curso de Pedagogía, el primer encuentro de la referida autora con **Comunidades de Aprendizaje** fue motivado por la necesidad de obtener instrumentos para apoyar las prácticas transformadoras que ocurrían en las escuelas públicas con las cuales trabajaba y para superar las que en ellas generaban desigualdades. Se angustiaba, junto con las comunidades escolares, frente a la dificultad de comunicación entre escuelas y familias; la repartición desigual de conocimiento escolar por región de la ciudad; al aprendizaje escolar sufrible de un número muy grande de estudiantes; al desencantamiento progresivo de los niños y jóvenes con la escuela; al desencantamiento progresivo de los educadores y educadoras con la profesión; al descreimiento creciente del profesorado en la posibilidad de que la realidad vivida pudiese ser diferente; al sentimiento de soledad de las profesoras y profesores, entre otros. Se preguntaba cómo podrían, todas y todos, soñar con y en la escuela y efectivamente construir la escuela soñada.

Fue en medio del proceso de busca de instrumentos teórico-metodológicos que la autora encontró la propuesta de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Llamaba su atención el hecho de ser una propuesta que estaba siendo efectiva desde el final de los años 70, en escuelas de España. No se trataba, por tanto, apenas de una proposición teórica o de propuesta no comprobada por la práctica escolar. Además de eso, focalizaba lo que, en su entender, era la esencia de la necesaria transformación de la escuela: la posibilidad de establecerse dentro de la institución y en su entorno diálogos efectivos y acciones compartidas entre sus diferentes agentes.

Partió entonces para España, y en los años de 2001 y 2002, la autora realizó el pos-doctorado junto al CREA, de la Universidad de Barcelona. En aquel momento, pretendía conocer la propuesta para entender sus bases teóricas y metodológicas, bien como su desarrollo, evaluando también los resultados producidos. Así, se insirió intensamente en la vida del CREA (realizando las lecturas y participando de grupo de estudios y de las

orientaciones con las/los colegas del Centro), bien como en la vida de cinco escuelas de educación infantil y de enseñanza fundamental que daban inicio al proceso de transformación, o que ya se habían transformado en Comunidades de Aprendizaje. En ese período, también realizó prácticas en la Escuela de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Verneda de Sant-Martí, la primera Comunidad de Aprendizaje de España.

Poco a poco, entre lecturas, discusiones, interacciones, trabajo en las escuelas, fue percibiendo que Comunidades de Aprendizaje permitía concretamente la realización de una utopía, no como realidad dada, sino como camino en el cual se anda y se construye cotidianamente el mundo futuro, a cada paso dado - el presente como parte constitutiva del futuro, que se hace de sueño. La teoría envuelta en la propuesta fue revelándose instrumento potente, que ayuda a construir el camino y que en él también va edificándose; posibilita la construcción dialogada de las escuelas, escapando de activismo que muchas veces guía las innovaciones educacionales, o del verbalismo teórico que, al apartar la teoría de la práctica, sirve apenas para culpar o justificar las acciones de quien, cotidianamente, hace la escuela.

Impresionada con el proyecto, tenía, sin embargo, la noción de que lo que estaba viviendo en España traía elementos generales para el trabajo en Brasil, pero también elementos que se daban en el contexto específico de España: funcionamiento del sistema educacional; contexto social y económico; relación entre las diferentes culturas en interacción viva en las escuelas por intermedio de personas de diferentes orígenes étnicas y territoriales (población gitana, marroquí, latinoamericana de lengua española y de lengua portuguesa, africana subsahariana, catalana, vasca, española); presencia de hablantes de diferentes lenguas en una misma sala de aula. Retornando a Brasil, se habría que confirmar el proyecto para el contexto brasileño.

Con apoyo de la literatura pertinente, fue posible iniciar la reflexión sobre las especificidades del contexto brasileño, aún cuando estaba en España. Sin embargo, fue al regreso a Brasil, en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en escuelas públicas del país, a partir de 2003, que se dio la profundización de la comprensión. En la vivencia del proyecto en escuelas brasileñas, dialogando con las compañeras y compañeros del Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), y con estudiantes, profesoras y profesores, familiares, dirigentes y colaboradores de esas escuelas, que el proyecto fue tomando cuerpo.

En los años siguientes, la autora dirigió cinco tesis de doctorado y cinco tesinas de máster sobre el proceso de apropiación de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje y de su referencial teórico para el contexto brasileño. Además, dirigió dos investigaciones con financiamiento nacional sobre el impacto de la transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje en Brasil. Es en base a tal recorrido que el presente texto es desarrollado.

Contexto Actual

En el contexto actual, globalización y Sociedad de Información (Flecha, Gómez & Puidvert, 2001) son términos que marcan noticias, políticas y producción sociológica, componiendo un cuadro que aquí llamaremos, con base en Ianni (2004), de Globalismo.

En cuanto a globalismo, el actual contexto trae consecuencias tanto para el universo social como para el universo cultural, lo que significa cambios no apenas en el trabajo o en la economía, sino también en las familias, en la escuela, en la vida personal y en la posibilidad de participación en la sociedad.

Según Ianni (2004), los cambios económicos y productivos, en la era del globalismo, tiene fundamentos en medios materiales, en objetos que cada vez más se tecnifican y posibilitan la configuración y la expansión de las nuevas formas de producción, de comercio, de relaciones con el mercado de mano de obra. El desarrollo de las nuevas tecnologías de información y de comunicación hizo posible la transmisión de informaciones y la comunicación en tiempo real, concretizando la organización del trabajo de manera transnacional y en red, habiendo compresión espacio/tiempo en las decisiones, tanto en el espacio privado como en lo público.

La nueva división transnacional del trabajo envuelve la redistribución de las empresas, corporaciones y conglomerados por todo el mundo. Al mismo tiempo, forma una cadena mundial de ciudades globales. Internamente, la reestructuración de las empresas busca agilidad y capacidad de innovación, traducidas en la flexibilización de los procesos de trabajo y producción, combinándose "(...) trabajadores de distintas categorías y especialidades, de manera a formarse el trabajador colectivo desterritorializado." (Ianni, *Ibid.* p. 14). La vida y el trabajo en el mundo rural también fueron y están siendo fuertemente alterados en la era del globalismo, en un proceso de creciente urbanización e industrialización, provocando el crecimiento de migraciones de individuos, familias y grupos para los centros urbanos próximos y distantes, nacionales y extranjeros. En ese sentido es que se estaría procesando la disolución del mundo rural, principalmente en países como Brasil.

Mayor intelectualización de las actividades es otra característica del trabajo en el globalismo. Ianni (2004) explica que la actividad humana se volvió fundamental y más intelectual. Las dos características anteriores dan fundamentación para la composición de la tercera característica del trabajo en el globalismo: la flexibilización de los procesos, tanto internamente, en las empresas y servicios, como en las redes nacionales y transnacionales que se formaron.

Como se puede notar, tal caracterización hecha por Ianni (*ibid.*), autor brasileño, coincide con la hecha por autores de otras nacionalidades, como es el caso de Castells (2002).

Las migraciones transnacionales que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX expresan, más allá de los movimientos de fuerza de trabajo en el

mercado mundial, tensiones y luchas envolviendo naciones y nacionalidades, religiones y lenguas, crisis de regímenes políticos y declive de estados nacionales. En este contexto, las migraciones transnacionales provocan reacciones fuertes y agresivas en los países ricos y dominantes contra trabajadores provenientes de los antiguos tercero y segundo mundos (Ianni, 2004).

Hay también, en los países del tercer mundo, reacciones a los inmigrantes de países del tercer mundo, acompañando las imágenes jerárquicas y las disputas fabuladas y alimentadas por los medios de comunicación.

Se coloca aquí la discusión sobre la diversidad en el contexto actual, que toma dimensiones distintas de lo que estaba puesto cuando las relaciones e identidades estaban más calcadas en la idea de nación, de identidad nacional. Diz Ianni (2004):

“La misma mundialización de la cuestión social induce unos y otros a que perciban las dimensiones propiamente globales de su existencia, de sus posibilidades de conciencia. Juntamente con lo que es local, nacional, y regional, se revela lo que es mundial. Los individuos, grupos, clases, movimientos sociales, partidos políticos y corrientes de opinión pública son desafiados a que descubran las dimensiones globales de sus formas de ser, actuar, pensar, sentir e imaginar. Todos son llevados a que perciban algo más allá del horizonte visible, a que capten configuraciones y movimientos de la máquina del mundo.” (p. 22).

En el globalismo, se intensifica, así, la transculturación. En el contacto, se crean tensiones, conflictos, luchas, mutilaciones culturales, pero también nuevos contextos socioculturales, posibilidades de producción material y espiritual. (IANNI, 2004, p. 171). *La transculturación genera procesos de diferenciación, reafirmación de identidades, recuperación de tradiciones, de invención de identidades.* (Ianni, 2004. p 116).

Frente a ese panorama, con Ianni (ibid.) y Habermas (1998) vemos la necesidad de un nuevo universalismo. Habermas (ibid.) es el fundamento de Ianni y vale aquí ser recuperado:

“Pero, ¿qué significa universalismo? Que se relativice la propia forma de existencia, atendiéndose a las pretensiones legítimas de las demás formas de vida; que se reconozcan iguales derechos de los otros, a los extraños, con todas sus idiosincrasias y todo lo que en ellos resulta difícil de entender; que cada uno no excluya y condene todo lo que se desvíe de ella; que los ámbitos de la tolerancia deban tornarse infinitamente mayores de lo que son hoy. Todo esto es lo que significa universalismo moral.” (Habermas, 1998, p. 117).

Frente al multiculturalismo intensificado, como convivio de diferentes en un mismo territorio (Flecha, 1994), en el caso de Brasil, se puede pensar que tanto las naciones indígenas, como los negros africanos que fueron traídos al país en situación de esclavitud, en el origen de las relaciones, no vivieron el contacto con otras culturas por proceso de inmigración (en busca de mejores condiciones de vida), y ni en pie de igualdad (la cultura dominante era la blanca europea, a ser aprendida como 'la cultura'). Con el transcurso de la historia del encuentro, tales culturas fueron vistas y tratadas por las dominantes (europea de diferentes países, después del proceso migratorio) de manera estereotipada y controlada, no estando aún en situación de igualdad. Su permanencia en el transcurso de la historia se debe al intenso movimiento de lucha y de resistencia de sus miembros.

Brasil multicultural es una realidad histórica y en permanente movimiento. Así, hablar al respecto de la diversidad cultural y multiculturalismo como valor positivo, superando el ámbito de la retórica y asumiendo el ámbito de la vida, implica tomar posición, tomar decisiones, actuar para la transformación de las desigualdades que se esconden por detrás de la diversidad. El desafío es garantizar igualdad efectiva de derechos a los diversos grupos y personas.

Autoprotección y derecho son principios que no pueden ser contrapuestos, si queremos construir una globalización desde abajo. Se pone, aquí, la cuestión de la ciudadanía mundial de que hablan Habermas, Ianni y tantos otros teóricos que han buscado elaborar análisis y teorías que nos ayuden a construir un mundo mejor. Y en ese sentido no podríamos dejar de mencionar a Freire (1999), al defender la necesidad de unidad en la diversidad para construcción de un mundo más hermoso.

En fin, la transculturación y el multiculturalismo son realidades y desafíos en el actual contexto. Por eso, es importante transformar el contacto en convivencia, para que se construyan conjuntamente posibilidades de igualdad, aprendizaje mutuo y para que nos eduquemos en la diversidad para la igualdad.

En el caso de la escuela, ella es el espacio de contacto entre diferentes personas y grupos, con una peculiaridad que intensifica posibilidades y conflictos puestos en la sociedad multicultural: es apenas en ella que, en nuestra sociedad, se da el encuentro permanente entre muchas personas, diversas personas, un día después de otro, a lo largo de años, alrededor de objetivos – por lo menos declarados – de constitución de una vida mejor para todos, teniéndose, por tanto, de que se establezcan acuerdos mínimos de convivencia formativa, educativa¹. Esto evidencia el lugar central de la escuela

¹ Estaciones de metro, estadios de fútbol y clubes, por ejemplo, reúnen gran número de personas por momentos, pero que no tienen que convivir y comprometerse entre sí, mismo que en ellos cada persona pueda ir acompañada o esporádicamente establecer algún vínculo. Iglesias, asociaciones, partidos políticos, etc. reúnen personas que a ellos se dirigen porque desean, a ellos se vinculan por elegir propósitos y que en ellos permanecen si quieren y por cuánto tiempo quieran. En Brasil, no es infrecuente escuelas con más de mil estudiantes, repartidos en tres turnos de clases.

en la construcción de una sociedad donde la diversidad sea valor positivo y también evidencia la necesidad de que profesionales de la educación trabajen en colaboración con familiares y comunidad circundante. Diálogo y comunicación, así, son fundamentales.

Junto a los cambios ocurridos en la sociedad y en la cultura en el contexto del globalismo y de la sociedad de la información, se notan todavía otros elementos aún no mencionados.

La crisis de las autoridades tradicionales, el crecimiento de riesgos y opciones, la individualización social, la diversidad de opciones de vida, y la democratización de los sistemas vienen ocurriendo en el actual contexto, tanto en el ámbito familiar como de otras esferas sociales. Autores y autoras de las ciencias sociales indican, por eso, la existencia de un giro dialógico.

La propia producción de conocimiento ha tenido en cuenta ese cambio dialógico. Autores como Beck, Habermas y Flecha, Gómez y Puigvert, por ejemplo, han desarrollado su trabajo teórico a partir del diálogo con personas no especialistas, pero igualmente capaces de comprender su realidad. Tales autores y autoras son ejemplos, en las ciencias sociales, de la construcción de teorías dialógicas que buscan reconocer la fuerza y la importancia de la estructura y del sistema como un todo, como también de la agencia humana como siendo transformadora del mundo.

De acuerdo con Flecha, Gómez y Puigvert (2001) las sociedades actuales representan un contexto simbólico en el cual el diálogo está penetrando las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de casa, y ese ha sido captado por las ciencias sociales a partir de diversos análisis sociológicos. La sociología contemporánea, en la perspectiva de Flecha, Gómez y Puigvert (ibid.), tiene justamente la tarea de describir esas transformaciones dialógicas y las propuestas que contribuyan para fomentarlas o frenarlas, no dejando de considerar las importantes limitaciones que se colocan delante del movimiento dialógico.

La apuesta en una realidad fundamentada en el diálogo puede parecer ingenua y bastante utópica, pero, en la perspectiva de Comunidades de Aprendizaje, nos colocamos junto a las teorías de Habermas, Giddens, Beck, Flecha, Gómez y Puigvert en defensa de la comunicación y del diálogo como ejes de las relaciones sociales en la actual modernidad. Nuestra postura se debe no a una creencia ingenua en la perspectiva dialógica, sino a una creencia en las personas y en la capacidad de cada sujeto de construir y reconstruir las relaciones en las cuales se envuelve y las estructuras alimentadas por esas relaciones.

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje es extender a la escuela la posibilidad de diálogo como orientador de las acciones de los sujetos, vislumbrando una perspectiva de futuro en que valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad sean considerados como valores positivos y que sean más deseados por todos, que el autoritarismo, el poder indiscutible y la

discriminación. Al contrario de lo que algunas teorías pos-modernas² quieren hacernos acreditar, hay una diferencia importante entre unos y otros y las consecuencias por la valorización de una u otra perspectiva en la escuela y en el mundo.

Comunidades de Aprendizaje: constataciones desde el contexto brasileño

En vista del actual contexto y de las necesidades por él generadas, Comunidades de Aprendizaje es una propuesta que nos ayuda a tomar posición en favor de mayor diálogo y mayor democracia en los centros educativos, tanto por medio de gestión más democrática de los centros educativos, como por el establecimiento de prácticas de aprendizaje dialógica.

Participando de manera especial en la construcción de las bases teórico-metodológicas del CREA está el educador Paulo Freire (1997, 1999), con su formulación de la dialogicidad como base para el aprendizaje y la transformación. También la crítica a la racionalidad instrumental, hecha por Habermas (1987), en favor de la asunción de una racionalidad dialógica, pone en cuestión el tipo de funcionamiento que la escuela asume históricamente y, al mismo tiempo, ofrece la alternativa para la transformación.

Respecto de la perspectiva de la racionalidad comunicativa, el conocimiento instrumental que poseen los especialistas que trabajan en el sistema educativo estaría presente como un saber más, que se examina según las pretensiones de validez de los argumentos, para llegar a acuerdos que garanticen el aprendizaje de todos.

En la misma dirección, los argumentos expuestos en el diálogo entre la escuela, familiares y estudiantes acogen argumentos derivados del mundo objetivo, pero también del mundo social y del mundo subjetivo (como intersubjetividad). Su examen, en el diálogo, estaría hecho sobre pretensiones de validez, y no de poder (la posición del especialista, o sea, quien domina un conocimiento especializado no sería definitorio del valor del discurso en sí mismo).

Freire (1997, 1999) se une a esta perspectiva al indicar la palabra como vehículo del diálogo, destacando la indisociabilidad entre la reflexión y la acción, para que la palabra no se torne en expresión vacía (verbalismo o activismo). La palabra verdadera, para él, va a ser la palabra comprometida con la transformación y dicha en la interacción entre las personas, de manera igualitaria.

² Reconocemos que el término pos-modernismo abarca diferentes corrientes, pero en este trabajo nos referimos a autores como Foucault, Baudrillard, Lyotard, Jameson, Derrida y otros que enfatizan la creciente superficialidad en las relaciones sociales y las consecuencias destructivas para la formación de la identidad individual – un diagnóstico crítico fundamentado en el análisis de los efectos desintegradores de la mercantilización de la vida moderna. (Sobrinho, 1997)

Para Freire, la relación dialógica implica un hablar *con*, y no un hablar *por* o hablar *para*, pues no se trata de la conquista de una persona por otra; sino que es una conquista del mundo por los sujetos dialógicos.

En gestión de los centros educativos, en Comunidades de Aprendizaje, se trata de buscar una organización escolar menos jerárquica y más comunicativa, guiada por criterios formativos y no por la determinación cerrada de papeles sociales estáticos. Los conocimientos tácitos y diversificados de profesionales y no profesionales pueden ser fuentes de mejoría en este sentido. Al dialogarse con las familias, miembros de la comunidad local, y alumnado, se reorganiza la escuela a ser más democrática.

En una Comunidad de Aprendizaje, la participación de las familias, de estudiantes y de comunidad circundante es intensificada, fortaleciéndose los colegiados ya existentes (como el consejo de Escuela, por ejemplo) y se amplían su presencia en procesos de reflexión, de planificación y de acción.

La composición de comisiones mixtas, donde se encuentran profesionales de la escuela, estudiantes y sus familiares, bien como voluntariado, permite fuerte involucramiento de los diferentes agentes en busca de realizar los sueños y planos de aquella comunidad educativa, en beneficio del aprendizaje de todos. En reuniones periódicas (semanales, quincenales, o mensuales), establecidas conforme a las necesidades de aquel centro educativo, se analizan las necesidades, las realizaciones de los sueños ya organizados en plano de acción y se evalúan su concretización y andamio, para proyectar nuevas acciones.

Tales comisiones, por medio de la presencia de por lo menos uno de sus miembros, se reúnen todas, por lo menos una vez por mes para poner en análisis el andamio general de aquella Comunidad de Aprendizaje.

Como se puede percibir, se supera el aislamiento vivido por el gestor de la escuela y de su equipo gestor, en la tarea fundamental de planificar y poner en marcha los rumbos del centro educativo. Sabiendo que frecuentemente los profesionales de un centro educativo son personas externas al barrio donde se localiza, siendo por tanto distantes de la realidad que allí se constituye cotidianamente, traer personas de los alrededores y de las familias significa traer elementos de la realidad que escapan a los profesionales, bien como recursos de aquella localidad que siquiera se sabe que existen. Al mismo tiempo, en la diversidad de experiencias, de conocimientos, de perspectivas, los problemas son mejor descritos y entendidos en su complejidad y posibilidad de resolución.

Así ocurre, por ejemplo, en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda de Saint-Martí, en Barcelona.

En cuanto a las coordinaciones, al Consejo y a la Asamblea, Sanches Aroca (1999) explica que ellas tienen periodicidad, composición y funciones establecidas en un acuerdo hecho en las asambleas para esa finalidad, y que están también abiertas a cualquier miembro de la escuela que quiera participar.

La Coordinación Semanal está compuesta por representantes de las asociaciones Heura y Ágora, comisiones de trabajo, personas colaboradoras y colaboradores de jornada completa. Se reúnen semanalmente y cuidan de la vida cotidiana de la escuela, a partir de los principios y decisiones de los ámbitos mayores: avalan actividades, programan otras, discuten necesidades y proyectos del centro, animan a la comisiones de trabajo.

La Coordinación Mensual reúne a las colaboradoras y colaboradores en jornada completa y demás colaboradores, representantes del barrio, asociaciones de personas adultas y asociaciones de mujeres, y comisiones de trabajo, para discutir cuestiones relacionadas con las actividades desarrolladas en la escuela. Cada reunión es organizada por una comisión de personas que se ofrecen libremente para ello, al final del encuentro anterior.

El Consejo de Centro, o Comisión Gestora, se realiza cada mes y medio, e incluye igualmente a las personas colaboradoras, representantes del barrio y del Centro Cívico y de las asociaciones Heura y Ágora, así como a representantes de cada grupo de trabajo.

Es oportuno resaltar cómo la gestión y la información son compartidas en la escuela. Todos los que están en su espacio en tiempo integral atienden a las personas que buscan información. Las demás personas (colaboradoras, participantes y representantes de asociaciones, del Centro Cívico y del barrio) tienen participación en las discusiones y decisiones, y acceso a las informaciones en las propias aulas y en las reuniones semanales, mensuales y anuales, a las que pueden asistir. También hay una cartelera con las informaciones en la entrada de la escuela y un boletín impreso que se entrega mensualmente. La participación es una constante en el trabajo de la escuela y se ve en todos sus ámbitos.

En Brasil, las escuelas que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje se organizan de manera similar, aunque cada una tiene un grado particular de vínculo con la comunidad circundante. Vale comentar que la legislación nacional actual favorece e incentiva la gestión democrática de los centros educativos en el país, aunque no sea obligatorio que la función de gestor de la escuela sea ocupada por profesional electo por la comunidad escolar, u ocupante del cargo según la presentación del plan de trabajo evaluado por instancias competentes. Tales condiciones favorecerían la presencia de profesionales comprometidos con la democratización de la gestión de la escuela, aunque no sea su garantía; pero también favorecen la creación de mecanismos de cobranza de tal compromiso con un proyecto colectivo de escuela, como es el caso de Comunidades de Aprendizaje, lo que favorece, a su vez la democracia. Sin embargo, hay todavía por el territorio nacional gobiernos que hacen del cargo de director/gestor de la escuela cargo indicado por la Secretaría de Educación, cargo de confianza, lo que significa estar comprometido con el gobernante y no necesariamente con la comunidad escolar. En este tipo de caso, cuando gestores de los centros educativos se muestran comprometidos con la comunidad escolar, las formas de presión de

poder central crean fuertes mecanismos limitadores de la vida más democrática en la escuela.

Así, dependiendo del modelo adoptado por el gobierno local, para disposición de cargo de gestor del centro educativo (elección, selección a partir de un plan de trabajo o indicación por el Secretario de Educación), la posibilidad de realizarse la democratización y dialogización de la gestión de la escuela es mayor o menor. Y esto es algo que afecta directamente la mayor o menor posibilidad de democracia en la ciudad y, por consecuencia, en el país. Así, es una de las luchas que todavía hemos enfrentado, para democratización efectiva de la educación brasileña.

En el ámbito del aprendizaje en la escuela, la cooperación entre la escuela, las familias de los estudiantes y el entorno pasa a acontecer también como apoyo a la escolarización de sus niños y jóvenes – y esto se debe construir como un proyecto conjunto -, pero, al mismo tiempo, como disposición de la escuela de potencializar el aprendizaje de los niños y jóvenes y promover procesos de formación para los familiares y para los demás agentes del entorno.

Los cambios en el ámbito pedagógico, en una Comunidad de Aprendizaje, ocurren como fruto de la rica diversidad de formaciones y experiencias, que siempre caracterizan a las escuelas. Los cambios en el ámbito de las relaciones e interacciones entre todas las partes se pautan en principios compartidos: los de aprendizaje dialógico.

El concepto de aprendizaje dialógico, elaborado por el CREA, es compuesto por los principios que se articulan en las formulaciones teóricas para permitir describir lo que, en la práctica se da como una unidad. Estos principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias (Flecha, 1997 y Braga, Gabassa y Mello, 2010).

El diálogo igualitario supone que las palabras y proposiciones de cada participante serán consideradas por sus argumentos y no por las posiciones que ocupan (edad, profesión, sexo, clase social, grado de escolaridad, etc.). Esto significa que el poder está en la argumentación, entendida como presentación de razones con pretensiones de validez.

Para que el aprendizaje dialógico se establezca tienen que utilizarse las habilidades comunicativas en los entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad, participando de manera crítica y reflexiva en la sociedad. Así, otro concepto surge: el de la inteligencia cultural.

Al compartir diferentes puntos de vista y maneras de analizar y resolver las situaciones, por medio del diálogo guiado por la validez de los argumentos, necesariamente se establece un proceso de cambio con dos orientaciones comunicativas: una transformación interna, en cada participante, y la transformación externa buscada en beneficio de todos.

En este proceso de transformación, el acceso al conocimiento instrumental es una necesidad para la vida en la sociedad de la información y

la transformación del entorno. Se habla, entonces, de la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico.

Ante las múltiples posibilidades de elección de cómo vivir es difícil tener un proyecto único para todos los colectivos o personas, por lo que es igualmente difícil para la escuela saber qué valores afirmar. Así se torna fundamental, proponer, por medio del aprendizaje dialógico, la creación de sentido para las personas y para el grupo, en el marco del diálogo igualitario para que cada persona pueda examinar las posibilidades, reflexionar críticamente sobre ellas y hacer sus elecciones.

La solidaridad se transforma, en consecuencia, en un elemento de aprendizaje dialógico, desde la interacción persona-persona, como de las personas y su solidaridad hacia los grupos en situación de exclusión social.

Por medio del aprendizaje dialógico, cada persona va construyendo nuevas comprensiones sobre la vida y el mundo, reflexionando sobre su cultura y sobre las demás, puede escoger con mayor libertad su manera de vivir y de relacionarse. Es así también como, desarrollando el sentido de que este proceso ocurre con otras personas, se promueve el respeto a los diferentes modos de vida, o sea, a la igualdad de las diferencias.

En una Comunidad de Aprendizaje, tales principios son la base de la gestión del centro educativo, bien como de las prácticas de aprendizaje. Lo que se refiere a las prácticas de aprendizaje, la organización más comunicativa de las aulas se da con la entrada de familiares y voluntariado para diversificar e intensificar las interacciones en el proceso de aprender. Tal proceso se da por medio de grupos interactivos, de tertulias literarias dialógicas, tertulias dialógicas musicales, tertulias dialógicas de artes plásticas, y tantas otras formas interactivas diversificadas que aquella comunidad escolar va creando con fundamentación en los principios del aprendizaje dialógico.

Lo importante, en una Comunidad de Aprendizaje, es que las prácticas de aprendizaje no sean segregadoras o justificadoras de desigualdad en los niveles de aprendizaje. Lo importante es la apuesta en el máximo aprendizaje de todos, por medio de la diversificación y de la intensificación de interacciones.

Por ese motivo, el centro educativo debe ser entendido, todo ello, como espacio de intensificación del aprendizaje. La biblioteca gana cuando entra el voluntariado para dejarla abierta el máximo de tiempo, promoviendo interacción en las lecturas, en la realización de tareas, en la búsqueda de conocimiento: biblioteca tutorada. La informática gana cuando el voluntariado promueve encuentros entre familiares, niños y agentes del entorno para la exploración de las fuentes de acceso a información, aprendiendo a seleccionar y evaluar las informaciones de acuerdo con su calidad.

En esta perspectiva, en una Comunidad de Aprendizaje, el centro educativo promueve espacios de aprendizaje instrumental no apenas para sus estudiantes, sino también para los familiares de los estudiantes y para las personas del entorno. Cuanto más motivados estén los agentes educativos que

rodean a los niños y a los jóvenes – y sus familiares y adultos que los rodean -, todos aprenderán más (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010).

En Brasil, los centros educativos que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje se dedican intensamente a las prácticas dialógicas de aprendizaje, vía grupos interactivos, biblioteca tutorada, tertulias dialógicas (literarias, musicales y de artes plásticas). Sin embargo, en el ámbito de la formación de familiares, la política local de gestión (relacionada con la forma de proporcionar los cargos directivos en las escuelas, arriba mencionados) interfiere directamente: cuanto más amplia es la visión de los gobiernos locales de efectiva democracia en la gestión de los centros educativos, mayor el investimento de las escuelas en la formación de familiares y de su participación en la vida de la Comunidad de Aprendizaje. Cuanto al uso de la informática, los centros educativos están en la dependencia de la instalación de las redes en su barrio, o no. Luchas que profesorado y comunidad circundante están enfrentando bravamente (Mello, 2009).

Concluyendo la argumentación

A partir de lo expuesto en el texto, concluimos nuestra argumentación afirmando que, en Brasil, no podemos hablar linealmente sobre las condiciones de total desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje como alternativa metódica de democratización de la educación. El país, nacionalmente, ha caminado para esto, pero ni todos los estados de la federación, o las municipalidades, disfrutan igualmente de estas posibilidades. Dependiendo del gobierno de cada localidad, hay más aspectos transformadores o más obstáculos a vencer.

Sin embargo, sea en contexto local más favorable, sea en contexto local menos favorable, la propuesta teórico-metodológica de Comunidades de Aprendizaje viene mostrando su potencialidad. Los centros que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje no quieren volver atrás; quieren cada vez más realizar transformaciones, y para esto están trabajando y luchando.

De nuestra parte, entendemos que esta nuestra lucha hace parte de la lucha por el fortalecimiento de la democracia en Brasil, en las Américas y en el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Braga, Fabiana; Gabassa, Vanessa y Mello, Roseli (2010). *Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos: EDUFSCar.
- Castells, Manuel (2002). *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra (p.o. 1997).
- Elboj, Carmen; Puigdellívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, Ramón (1994). "Las Nuevas desigualdades Educativas". En Flecha y otros (p.55-82). *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Editora Paidós.
- Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Puigvert, Lidia (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (p.o. 1995).
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (p.o. 1992).
- Gómez, Aitor; Mello, Roseli; Santa Cruz, Ignacio y Sordé, Teresa (2010). "De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos" (p. 113-126). En Díez, Javier y Flecha, Ramón (coord.). *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1).
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de La acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, (p.o.1982).
- Habermas, Jürgen (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos, (p.o.1989).
- Ianni, Octavio (2004). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (p.o. 1996).
- Mello, Roseli R (2002). *Comunidades de Aprendizagem: Contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Deigualdades (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.
- Mello, Roseli R. (2009). "Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje" (171-181). García, Carme (org.). *Diálogo y aprendizaje*. Cultura y Educación, 21(2).

- Sánchez, Montse (1999). *La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream*. Harvard Educational Review, vol. 69 nº 3 fall.
- Sobrinho, Lemuel (1997). *O pós-modernismo e as ciências sociais: anotações sobre o atual estado da discussão*. Revista Impulso/ Piracicaba, nº 29. Vol.12, 1997. Disponível em <http://www.unimep.br> (consulta feita no dia 02 de fevereiro de 2011).
- VALLS, Rosa (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una Práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.

ESCUELA Y COMUNIDAD. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL SISTEMA ESCOLAR.

Olivia Salimbeni
Universidad de Florencia

Resumen (Español)

Este artículo se basa en los resultados de un proyecto en el que la autora participa. INCLUD-ED Project, “*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*” (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), es un Proyecto Integrado Prioridad 7 “*Citizens and governance in the knowledge-based society*” de VI Programa Marco de la Comisión Europea.

El objetivo principal del proyecto INCLUD-ED es analizar las estrategias educativas que contribuyan a la cohesión e inclusión social y las estrategias de educación que conducen a la exclusión social, en una iniciativa en contra de la exclusión social, proporcionando los elementos clave y pautas de actuación para mejorar la formación política y social. El coordinador del proyecto es la Universidad de Barcelona, junto con el CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) y El Departamento de Educación de la Universidad de Florencia (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) que forma parte del consorcio de investigación.

Abstract (English)

This article is based mainly on the results of a project to which the author is participating. INCLUD-ED Project, “*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*” (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), is an Integrated Project of the priority 7, “*Citizens and governance in the knowledge-based society*” of the 6th Framework Programme of the European Commission. The main objective of the INCLUD-ED integrated project is to analyse educational strategies that contribute to social inclusion and cohesion and educational strategies that lead to social exclusion, in the context of the European knowledge based society, providing key elements and action lines to improve educational and social policy. The Coordinator of the Project are the University of Barcelona and CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) and the Department of Education of the University of Florence (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) is part of the partnership.

Palabras clave:

Escuela, Comunidad, Minorías culturales, Género, Discapacidad

En la sociedad actual, la educación puede ser incluida como un recurso poderoso para alcanzar el objetivo de Lisboa de convertir a Europa como *"la economía más competitiva y dinámica basada en el conocimiento del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores oportunidades de empleo y con una mayor cohesión social"* (European Council, 2000: p. 2.). Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los sistemas escolares no están consiguiendo los resultados deseados debido a que muchos ciudadanos y sus comunidades, siguen excluidos del mundo de la educación y de la sociedad. Esta situación puede ser revertida, y recientes estudios están proporcionando los elementos clave para las escuelas que puede revertir este proceso.

Sobre la base de las investigaciones existentes, el proyecto de investigación INCLUD-ED, *"Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education"* (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) tiene como objetivo identificar buenas prácticas que contribuyen al éxito académico y a la inclusión social con un enfoque particular en los grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad).

La Comisión Europea define el éxito académico como una disminución en las tasas de deserción escolar, la finalización de la educación secundaria superior y la participación en la de tercer grado (European Commission, 2000; Directorate General for Education and Culture, 2000). El éxito académico está directamente relacionado con la inclusión social y el acceso a todos los sectores de la sociedad, incluido el empleo, la vivienda, la salud y la participación social y política. Por lo tanto, es esencial para desarrollar sistemas de educación de alta calidad y garantizar la plena inclusión social para todos y con mayor cohesión social *"establecer vínculos entre las instituciones y organismos previstos en los derechos sociales, económicos, culturales, políticos y civiles"* (Dragana, 2002).

Lejos de proporcionar una descripción detallada de las actuales actividades educativas en varios países europeos, o punto de referencia, en este artículo se presentan algunas estrategias que faciliten la inclusión social, a partir de la escuela y la participación de la comunidad de aprendizaje en la educación.

Varios autores indican que las prácticas de la escuela no son independientes de la comunidad, ya que el proceso de aprendizaje de un niño se desarrolla en múltiples espacios y con la interacción de diferentes agentes. Como resultado, la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos (Eptstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002).

La escuela debe promover la adquisición de habilidades necesarias para una participación activa en la sociedad (Castells et al., 1994). Esto es

especialmente importante para los estudiantes de contextos sociales específicos (estudiantes de fondo, bajo nivel socio-económico, las minorías culturales, inmigrantes, etc).

En algunos sistemas europeos de educación, la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos, tales como ayudar con las tareas escolares o de apoyo al aprendizaje fuera del horario escolar, ha demostrado ser un elemento que tiene un impacto decisivo en los resultados de los estudiantes.

Cuando varios miembros de la comunidad educativa llegan a un acuerdo en cuanto a una coordinación sistemática entre ellos con respecto a la educación que quieren ofrecer a los estudiantes, logran mejorar el rendimiento escolar. La comunidad educativa es capaz de transformar la escuela y las clases en la "comunidad científica". Por lo tanto, la participación comunitaria se convierte en un elemento clave en este proceso, asegurando el éxito académico para todos los involucrados (Wells, 1999).

El papel que la comunidad puede desempeñar en la práctica diaria en las escuelas es particularmente importante en zonas desfavorecidas. En Europa hay programas educativos en los que se incluye la participación de otros miembros de la comunidad educativa (así como los profesores), como en el EAZ (*Education Action Zone*) en Inglaterra o en las ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) en Francia.

La comunidad juega un papel crucial, ya que aumenta las oportunidades educativas y reduce la tensión entre diferentes grupos sociales (Hatcher et al., 2001). La inclusión de la voz de la comunidad en la toma de decisiones en las escuelas es esencial, ya que se convierte en un mecanismo eficaz para resolver los conflictos interculturales (Hatcher, 1999).

El rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales (profesores, familias, miembros de la comunidad, colegas y otros) que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación en la educación de todos los actores sociales.

El éxito de los proyectos educativos evidencia la importancia de la participación de la familia para mejorar el rendimiento académico. La investigación dice que los programas educativos que involucran a las familias estimulan el éxito académico de los niños, tanto a corto como a largo plazo (Boethel, 2004; Campbell, Helms, Sparling, Ramey, 1998; Christian, Morrison, Bryant, 1998; Jordan, Snow, Porche, 2000). Hay prácticas que promueven la participación de la familia y de la comunidad en las actividades de la escuela – en todos los tipos y grados – que mejoran el éxito académico de los estudiantes (ver por ejemplo:

Development Program: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>;
Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.net/>;

Success for All: <http://www.successforall.net/>;

Comunidades de Aprendizaje: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>).

Estos programas sugieren la creación de centros educativos en los que todas las personas interesadas podrán participar en el proceso de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje proporcionan un espacio en el que las familias participan y aprenden juntas. La participación de las familias y miembros de la comunidad, por lo tanto, se convierte en un recurso importante para mejorar la inclusión social.

La Comisión Europea (2000) indica diferentes formas de participación de los padres: asesoramiento jurídico y órganos de decisión (consejos escolares), evaluación de las escuelas, asociaciones de voluntariado (asociaciones entre los padres), participación en actividades de voluntariado y club después de la escuela, participación en actividades escolares (grupos de lectura), comunicación con la escuela y el apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Teniendo en cuenta la clasificación antes mencionada, se han identificado cinco tipos de participación, que van desde un nivel más bajo de participación a los niveles más altos de participación:

a) Informativo:

La relación entre la escuela y la comunidad es esencialmente la transmisión de información a través de la asistencia a reuniones organizadas por la escuela u otras actividades. Los padres están invitados a asistir a las reuniones con los maestros durante el año escolar. Durante estas reuniones, los miembros de la comunidad puede seguir el desarrollo y funcionamiento de la escuela pero no tienen un papel real de toma de decisiones. Ellos representan los usuarios del servicio que se les informa sobre las actividades de la escuela y las grandes decisiones, tomadas por expertos.

b) Consultivo:

Los miembros de la comunidad son parte de los órganos estatutarios de la escuela. El análisis de los sistemas educativos en Europa muestra que en la mayoría de ellos, la participación de las familias en los órganos de la escuela es básicamente una consulta y, en general, tiene poca influencia en la toma de decisiones. Incluso si los países europeos suelen tener una o más oficinas centrales, que incluyen las familias, su participación se limita principalmente a una función de asesoramiento y tienen pocas oportunidades de participar en las decisiones importantes en temas de aprendizaje de los estudiantes.

c) Ser parte de los procesos de toma de decisiones y de los sistemas de responsabilización:

Los miembros pueden participar en la toma de decisiones. En este tipo de participación, las familias están representadas en la toma de decisiones. Los miembros de la comunidad y los maestros deciden juntos los principales aspectos de la escuela. Las áreas donde la comunidad puede decidir

difieren entre los Estados miembros de la UE. Los padres tienden a decidir más acerca de las áreas de contenidos educativos y las prácticas de evaluación y menos en el presupuesto de la escuela o la política de personal (PISA 2003, la OCDE, 2004b). La autonomía escolar en las decisiones educativas debe estar acompañada por un sistema de rendición de cuentas que garantice que las prácticas llevadas a cabo por las escuelas produzcan buenos resultados para sus estudiantes.

De acuerdo con la Comisión Europea (2006), los sistemas deben ser *"diseñados de tal manera que la igualdad en el acceso al tratamiento y los resultados de los estudiantes sean promovidos"* (p. 20). La participación en la toma de decisiones es a menudo usada como una manera de supervisar la escuela, por lo que la participación de la comunidad termina siendo una garantía para el logro de buenos resultados educativos. Los órganos rectores de las escuelas deberían considerar el apoyo a las decisiones adoptadas por la comunidad educativa, ya que juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los niños. La participación en la toma de decisiones y el proceso de evaluación, permite a las escuelas mantener las expectativas de aprendizaje de calidad en el centro de la misión de la escuela.

d) Evaluación de los Estudiantes:

Una manera de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje es que les invite a participar en la evaluación de los estudiantes. Esta es un área en la que la participación decisiva de la familia hace que sea posible intercambiar opiniones y superar las dificultades. Por ejemplo, la Ley 113(1) 99 de Chipre de Educación Especial reconoce el derecho de los padres a estar presentes durante las evaluaciones de sus hijos, y también tener un especialista de su elección en el aula.

e) Actividades de aprendizaje para los estudiantes:

Las familias y los miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los estudiantes, participando directamente en el aula o en otros espacios educativos creados por la escuela. Esto se puede hacer no sólo durante las actividades después de la escuela, tales como las clases de la biblioteca o de informática, sino también durante las actividades de clase normal, o en grupos interactivos. Prácticas tales como grupos interactivos que implican adultos, familias y voluntarios, en el aprendizaje durante las actividades de aula, pueden promover un mayor número de interacciones en beneficio del proceso de aprendizaje para todos, así como proporcionar modelos de conducta positivos en los grupos sociales dentro de la escuela.

La bibliografía en torno al tema indica que la participación de la familia y de la comunidad en las escuelas es una estrategia que debe ser promovida por sus beneficios en términos de inclusión educativa y social.

El análisis bibliográfico, de las reformas educativas y de los resultados obtenidos llevan a la identificación de las diferentes estrategias para promover la participación de la comunidad, que contribuyen al éxito académico.

Ya que el aprendizaje del estudiante es influenciado por las interacciones que tienen con otros actores sociales, no sólo la formación de profesores, sino también la educación de todos los miembros de la comunidad que interactúan con los niños, es importante. La mejoría en el nivel de educación de todos los agentes sociales puede tener un impacto positivo en los estudiantes.

Varios autores evidencian el papel desarrollado por las interacciones en el proceso de aprendizaje y la importancia de fortalecer el papel de la comunidad en la escuela (Wenger, 1988; Wells, 1999; Rogoff et. al., 2001).

El concepto de la "escuela como comunidad" abarca varios aspectos. Las características eficaces para aumentar el rendimiento y la participación entre los estudiantes socialmente desfavorecidos y de minorías culturales, pueden ser identificados en un liderazgo fuerte, combinado con altas expectativas, las relaciones positivas con los estudiantes, los padres y la comunidad y una filosofía inclusiva. En particular, existe un claro consenso en que el liderazgo es uno de los elementos más importantes que hacen que las escuelas sean más eficaces en el contexto multicultural (Blair 2002; Troutman et al. 1998; Blair, Bourne, 1998; OFSTED, 1999, 2002).

La creación de una filosofía inclusiva (*"inclusive ethos"*), parece al menos en parte ligado a la dirección, sobre todo en el papel del dirigente escolástico (Hallinger, Heck, 1998; Muijs, Harris, 2003). Lindsay y Muijs (2006) señalan: *"Además de las altas expectativas, un fuerte ethos de la escuela como una comunidad y el reconocimiento de la importancia de la educación para todos, son elementos clave de esta filosofía"* (Lindsay, Muijs, 2006: 325).

La idea de "escuela como comunidad" implica la participación de los padres, que pueden ayudar y facilitar la inclusión de sus hijos en el sistema educativo. Investigaciones recientes han demostrado que la participación de los padres puede ser visto como una estrategia importante para la promoción de una educación de calidad, con efectos positivos en el éxito académico de los niños y en la aplicación y eficacia de la escuela (López et. al., 2001; OCSE, 1997).

Además, muchos profesores están de acuerdo que la escuela sola no puede compensar las desigualdades sociales y la diversidad cultural. Se necesita la participación de los padres en la educación de los hijos y la necesidad de colaborar con los padres y otras instituciones implicadas para promover las relaciones sociales entre familia, escuela y comunidad. La relación entre estos actores contribuye al desarrollo de habilidades de los padres, capacidades personales y de las capacidades intelectuales de los niños. En particular, la estrategia de aprendizaje familiar *"es un método*

fundamental mediante el cual la escuela trata de llegar a los padres que pueden estar en riesgo de exclusión social" (Demie et. al., 2005: 141).

Por lo tanto, las desigualdades sociales se pueden afrontar con mayor eficacia si padres, maestros, administradores, y cualquier persona de la comunidad, trabajan en colaboración. La participación de los padres puede incluir diversas actividades, que pueden ser: la prestación de apoyo a los padres en casa, el apoyo a las actividades de aprendizaje en la clase (por ejemplo, grupos de lectura), la participación formal de los padres en los consejos escolares o los servicios a la comunidad local. Los beneficios de la participación de los miembros de la familia y de la comunidad en las escuelas son aún mayores entre los miembros de las minorías culturales, ya que conduce a una mejor coordinación de las actividades en el hogar y en la escuela. Un caso claro se refiere a la población romaní.

La investigación muestra resultados positivos de la participación familiar en el éxito académico de los estudiantes. (Aubert, Valls, 2003). En particular para los niños romaníes, la participación de los padres o la de la comunidad parece ser de especial importancia, como señala Fernández (2006): *"Es esencial aumentar la participación de las familias romaníes en el proceso educativo. Ellos necesitan estar informados sobre la importancia de la educación formal de sus hijos. Si a la escuela se da una mayor prioridad, los padres estarán más motivados a enviar a sus hijos a la escuela todos los días, cada vez más común entre los padres más jóvenes"* (Fernández, 2006: 389).

Un buen ejemplo es el programa de educación de la población romaní en Grecia, que promueve la participación de los padres en las escuelas con el fin de *"fortalecer los lazos entre los romaníes y la comunidad escolar en su conjunto"* (UNESCO, 2009). El programa Step-by-Step, un proyecto del Open Society Institute, que opera en Bulgaria, República Checa, Hungría y Eslovaquia, ofrece cursos de formación y apoyo a los maestros, comprometiéndolos a los padres en las actividades de aula. El programa ha trabajado con éxito con los romaníes (Ringold, Orenstein, Wilkens, 2005). La participación de la familia en las actividades escolares es también una fuente importante de motivación para las minorías culturales y para los estudiantes romaníes (Gómez, Vargas, 2004).

Se ha demostrado que la participación de los padres mejora la experiencia educativa también de otros grupos minoritarios, tales como la comunidad musulmana en Bélgica, donde las escuelas musulmanas están muy estigmatizadas (Merry, 2005). En Dinamarca, el proyecto *Role Models* promueve la participación de los padres de las minorías étnicas. Viajan por todo el país visitando las escuelas, describiendo sus experiencias y explicando cómo alcanzaron el éxito en la escuela y en sus carreras. Estas descripciones ayudan a los niños a tener confianza en sí mismos y muestran que es posible

lograr el éxito en la sociedad danesa, aunque se pertenezca a una minoría cultural (The Ministry of Education, 2005).

Incluir a los adultos de diferentes culturas en el aula también es un modelo para los niños, que se identifican con ellos. Con la participación de estos actores en las diferentes clases sociales y actividades de la escuela, aventaja toda la sociedad en su conjunto, ya que estas actividades pueden ayudar a superar estereotipos y prejuicios hacia las culturas minoritarias. Por otra parte, estos grupos y sus identidades se reconocen de una manera positiva. En consecuencia, la participación democrática de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones pueden promover el reconocimiento cultural y mejorar los resultados educativos para los estudiantes de las minorías culturales.

La participación de la familia y de la comunidad es esencial, ya que los planes de estudio raramente reflejan la pluralidad cultural. Por el contrario, la existencia de una perspectiva etnocéntrica dentro de una escuela crea graves consecuencias para los estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Un requisito previo para el éxito en la escuela es la respuesta de la escuela a la diversidad. Hay que recordar que la educación intercultural *“no es tanto una cuestión enseñar algo diferente, sino una forma diferente de enseñanza con los planes de estudio existentes”* (Leclercq, 2002). Por eso los profesores en las aulas multiculturales deben considerar varios métodos para resolver problemas de matemáticas, tales como las diferentes culturas, con el fin de evitar la estigmatización de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Bishop, 1999).

En cualquier caso, para superar las desigualdades en el logro educativo, el currículo debe reconocer las diferencias culturales en la dimensión instrumental del aprendizaje, y una manera para que esto suceda es la participación de las familias y de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones. Con la participación en la toma de decisiones y el aprendizaje en las actividades escolares, los miembros de la familia pueden ayudar a crear una pedagogía culturalmente relevante.

Las diferencias de género en la inclusión y la exclusión de los niños en la escuela y en la sociedad son importantes en muchos aspectos. En primer lugar, en los últimos años, y gracias al movimiento feminista se ha obtenido acceso para todas las mujeres a la educación superior de calidad y los resultados académicos obtenidos por ellas, a veces son mejores de los de sus colegas hombres (Mullis, Martin, González, Chrostowski, 2003). Sin embargo, como lo demuestran las encuestas internacionales, cuando las mujeres jóvenes llegan al mercado de trabajo siguen viviendo una situación de desventaja en comparación con los hombres. En segundo lugar, aunque las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres, esto no ocurre en algunas materias. Algunos teóricos vinculan este fenómeno a los planes de

estudios, que reflejan ciertos valores y modelos que las mujeres interiorizan y tienden a aspirar a carreras tradicionalmente consideradas femeninas (Martino, Lingard, Mills, 2004; Brutsaert, 1999; Swain, 2006). En tercer lugar, junto con los progresos de las mujeres en la educación, parece existir un mayor número de deserción escolar por parte de los hombres (European Commission, 2004). Los valores del modelo hegemónico de masculinidad tiene un impacto en el rendimiento académico: la elección de un niño de abandonar la escuela es a menudo el deseo de afirmar su masculinidad (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, Noble, 2006). Otros estudios proveen más detalles sobre este fenómeno: los estudiantes pueden ver el éxito en la escuela como una experiencia “femenina”. En este contexto, las conductas típicas masculinas, como la falta de atención, hiperactividad y conductas disruptivas, causan bajo rendimiento académico de los niños (Beaman, Wheldall, Kemp, 2006). Además, la investigación indica que las razones por las cuales los niños abandonan la escuela antes de los 16 años, están más frecuentemente relacionadas con la disciplina que con el trabajo (Mastekaasa, 2005).

La transformación de las interacciones en la escuela ayuda a crear relaciones más igualitarias, roles de género alternativos, superar las desigualdades y mejorar el rendimiento académico.

La importancia de la participación de toda la comunidad (estudiantes, profesores y familias) se ha subrayado en repetidas ocasiones por la investigación, ya que la participación de la comunidad aumenta las oportunidades para identificar, prevenir e intervenir en episodios violentos. En la misma línea, el *Dialogic Model for Conflict Prevention* (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004), un modelo de intervención en las escuelas para la prevención de conflictos, implica a toda la comunidad en la creación e implementación de un sistema para ayudar a los estudiantes frente a las diversas dificultades que se encuentran. Este modelo subraya la importancia de la integración de todas las mujeres en todas las áreas donde pueden participar en la sociedad. Esto significa que no sólo las mujeres “académicas”, sino también las mujeres “no académicas”, pueden participar en las escuelas: madres, hermanas, voluntarios, etc. Esta participación puede ayudar a transformar las interacciones de género en las escuelas. Teniendo en cuenta los resultados de estos programas, es necesario animar a todas las mujeres a participar en la educación pública (Oliver, Soler, Flecha, 2009).

Por último, la participación de la familia en la escuela juega un papel esencial en la educación de los niños discapacitados. En este caso, la participación de la familia tiene un impacto decisivo, ya que garantiza la obtención de los mismos resultados que otros niños. Sin embargo, esta participación implica algunas dificultades, como la tensión entre las necesidades de estos niños y la necesidad de proporcionar una educación eficaz para el resto de la clase. Los profesores suelen ser los que toman las

decisiones relativas a la educación de estos niños y no siempre comprenden plenamente la cultura y el comportamiento de estas familias. Estos obstáculos pueden ser superados mediante la participación de las familias en las decisiones relativas a la educación de sus hijos.

Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Valls, R. (2003). Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació. In *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 24, 22-32.
- Beaman, R., Wheldall, K., Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. In *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. Temas de educación.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The Multi-Ethnic Context. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 2, 179-191.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Employment Publication Research. Report RR59.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Parental Involvement in Multi-ethnic Schools*. London: Department for Education and Skills. www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/pics/pics_multiethnic_menu/.
- Brutsaert, H. (1999). Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium. In *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), 343-353.
- Christian, K., Morrison, F. J., Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.

- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Demie, F., Lewis, K., Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. In: *Educational Studies*, 31:2, 131-147.
- Dragana, A. (2002). *People, demography and social exclusion*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools in Boulder*. Boulder: Westview Press.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education*. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators; <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- European Commission (2004). *Early school leavers*. Brussels: Eurostat.
- European Commission. (2006a). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, September 2006. COM(2006) 481.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23rd - 24th March, 2000.
- Fernandez, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. In: *Intercultural Education*, 17:4, 373-390.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gómez J., Vargas, J. (2004). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. In *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-90.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
- Hatcher, R. (1999). Exclusion, consultation or empowerment? Developing popular democratic participation in decision-making in school education. *Education and Social Justice* 2 (1) 45-57.
- Hatcher, R., Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Keele University, 27- 29 June 2001; <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.

- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community on Student Achievement*. Annual Synthesis (Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002).
- http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html.
- Jordan, C., Snow, C. E., Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. In *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
- Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education*. In: *The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education.
- López, G. R., Scribner, J. D, Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools In: *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 2., 253-288.
- Martino, W., Lingard, B., Mills, M. (2004). Issues in boy's education: A question of teacher threshold knowledge? In *Gender and Education*, 16, 435-454.
- Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway. In *British Journal of Sociology of Education*, 26, 375-394.
- Merry M. (2005). Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French- speaking Belgian schools. In *Comparative Education Review*, 49(1), 1-22.
- Muijs, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership: improvement through empowerment? An overview of research. In: *Educational Management, Administration and Leadership*, 31, 437–448.
- Muijs, D., Lindsay, G. (2006). Challenging underachievement in boys. In: *Educational Research*, Vol. 48, No. 3, 313-332.
- Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski (2003). *International mathematics report*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD*. Paris: www.oecd.org.
- OECD. (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*.

- Office for Standards in Education (OFSTED) (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils: school and LEA responses*. OFSTED Publications HMI 170. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002a). *Achievement of Black Caribbean pupils: Good Practice in Secondary Schools*. OFSTED Publications HMI 448, April. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002b): *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*. OFSTED Publications HMI 447, April. www.ofsted.gov.uk.
- Oliver, E., Soler, M., Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. In *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207– 218.
- Quinn, T., Slack, C., Thexton, N. (2006). Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities. In *British Educational Research Journal*, 32(5), 735-750.
- Riigiteataja (1993) Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. In Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. www.riigiteataja.ee.
- Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Soler, M. (2004): Accounting for others in dialogic literary gatherings. In Bertau, M.C. (Ed.). *Aspects of the dialogic self*. (pp. 157-183). Berlin: Lehmanns.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings, *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. In *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Troutman Jr., Zehm, D., Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. In: *Intercultural Education*, 9:2, 165-171.
- UNESCO (2004). National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education, Geneva, 37-38.
http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/gr_eece.pdf.

- Valls, R., Puigvert, L., Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. In *Violence Against Women*, 14(7), , 759-785.
- Weaver-Hightower, M. (2003). “The “Boy turn” in research on gender and education. In *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

MOTIVACIONES Y BARRERAS A LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Ángela Ferreyra Angélica
SEMBLA. Comunidades de Aprendizaje

Resumen

Este artículo muestra el estudio realizado en una escuela infantil pública que inicia su transformación en comunidad de aprendizaje. Utiliza una serie de factores impulsores de la innovación educativa para determinar las motivaciones del profesorado del centro para iniciar su transformación. Se realiza sobre una muestra de 15 educadoras y maestras, mediante el análisis de contenido de 15 entrevistas enfocadas en el proyecto.

La relevancia percibida, la congruencia con el proyecto y el dominio operativo percibido resultaron ser factores motivadores. La misma congruencia relativa, la necesidad de ajuste del proyecto, las dificultades percibidas y las escasas expectativas de éxito en la implementación, aparecieron como barreras al inicio de la transformación.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje - transformación - metodología cualitativa - factores de innovación - barreras.

Abstract

This article reports the study carried out in a public nursery school which starts its transformation into a learning community.

Several factors were used to determine teachers' motivations to initiate and develop the project. It is performed on a sample of 15 teachers, through content analysis of 15 interviews focused on the project.

The perceived relevance, the consistency with the project and the perceived working knowledge, proved to be motivating factors. The same relative consistency, the project need of adjustment, the perceived difficulties and the lack of expectations of success in implementation, appeared as barriers to transformation.

Key words:

Learning communities – transformation - qualitative methodology - innovation factors - barriers.

Introducción

En el final de la primera década del Siglo XXI ya no nos encontramos en la sociedad industrial, sino en la sociedad de la información y del conocimiento. Este modelo social se caracteriza por su organización en red y por el predominio del valor de la información, sobre el de las materias primas y el esfuerzo físico. (Pérez Gómez, 2009).

Esta sociedad dirige a la educación demandas distintas a las que realizaba la sociedad industrial. Sin embargo, muchas de nuestras escuelas se encuentran, todavía, ancladas a formas de enseñanza que no responden a las exigencias de la sociedad de la información. El profesorado sigue reclamando una mayor implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. También, sienten que las familias y la comunidad no comprenden ni valoran el quehacer educativo. Además, en el marco de nuestro país, los resultados educativos siguen sin mejorar de forma significativa (PISA 2010)

En este contexto, las comunidades de aprendizaje surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de todos los implicados en la educación de los niños y niñas que asisten a una escuela. Nacen como consecuencia de la aplicación práctica de las teorías dialógicas y toman como referencia otros proyectos de éxito desarrollados en los Estados Unidos con la colaboración de las más prestigiosas universidades: School Development Program de James Comer, Accelerated Schools de Henry Levin y Success for All de Robert Slavin.

Este artículo muestra el estudio realizado en una escuela infantil pública que inicia su transformación en comunidad de aprendizaje. La investigación se realiza en las fases más iniciales del proyecto, cuando todavía no se han implementado las actuaciones educativas de éxito que implica. Se trata, por lo tanto, de un estudio sobre las percepciones del profesorado en el momento de afrontar la implementación. Utiliza una serie de factores impulsores de la innovación educativa para determinar las motivaciones del profesorado del centro para iniciar su transformación y las barreras que se perciben en ese momento.

Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico

Con los antecedentes ya citados y con la base de las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona (CREA), surge el proyecto Comunidades de Aprendizaje. La primera comunidad de aprendizaje, se constituye en una escuela de educación de adultos en un barrio de Barcelona, La Verneda Sant-Martí, en 1978 (Sánchez, 1999). Posteriormente, el modelo se extiende a centros de educación infantil, primaria y secundaria, fundamentalmente, en el País Vasco, Cataluña y Aragón. En la actualidad existen más de 100 centros, distribuidos por todo el territorio nacional, que han decidido aplicar este modelo; también existen experiencias en Brasil y Chile.

Se trata de un proyecto de innovación complejo y, como tal, precisa una implementación a través de fases sucesivas que aseguren la consecución de la

transformación: fases de sensibilización, toma de decisiones, sueño de la escuela que queremos, priorización y planificación y, por último, consolidación.

Comunidades de aprendizaje es, además, un proyecto educativo que guía la implementación. Comporta el desarrollo de un paquete de actuaciones en el ámbito del centro y el aula. Cuantas más actuaciones se desarrollen en un centro, más nos acercaremos al éxito educativo de todas y todos. También, implica la organización democrática del centro mediante la formación de comisiones mixtas de profesores, familiares y otros miembros de la comunidad; se persigue la formación intelectual y científica del profesorado, mediante tertulias pedagógicas dialógicas sobre textos clave, para generar mejores resultados de aprendizaje e incrementar la valoración de la función docente. (Elboj et al. 2002)

En el ámbito del aula, conlleva la organización, por parte del maestro, de grupos interactivos de alumnos y voluntarios. Los voluntarios pueden ser estudiantes universitarios en prácticas, alumnos más mayores o familiares. (Racionero, 2010) También se organizan tertulias literarias dialógicas sobre textos clásicos, bibliotecas tutorizadas y se promueve la formación de familiares sobre las base de sus necesidades de formación. (Flecha, 97)

Por lo tanto, el proyecto se apoya en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado e implica un cambio en las concepciones de aprendizaje y participación, un cambio en las prácticas educativas y el establecimiento de relaciones diferentes entre la escuela y su entorno.

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje (Aubert et al, 2008); constituye el marco teórico en el que se fundamentan el proyecto y las actuaciones educativas de éxito que lo conforman. Este tipo de aprendizaje es el derivado de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Implica mecanismos como la intersubjetividad, la interacción dialógica, la ayuda, la indagación dialógica o la participación guiada. La comunicación entre personas es una vía fundamental de construcción de significados (Pérez Gómez, 2009) Hoy en día se sabe que el proceso de aprendizaje de todas las personas depende de la coordinación entre todas las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que participamos (Valls, 2000)

Para que se genere aprendizaje dialógico deben cumplirse una serie de principios. Ha de darse un diálogo igualitario en función de la validez de los argumentos que se aportan y no en función de las posiciones jerárquicas que se ocupan (Habermas (2001) Hemos de adoptar un concepto amplio de inteligencia, como la inteligencia cultural (Flecha, 1997); considerar que todos somos capaces de transformar nuestro nivel previo de conocimiento y el contexto sociocultural (Vygotsky, 1995); poner énfasis en que todos y todas adquieran las herramientas necesarias para evitar la exclusión, incrementando el aprendizaje instrumental mediante las interacciones comunicativas y buscando la igualdad en los resultados de aprendizaje. Hemos de procurar que alumnado y familias encuentren sentido personal y social a lo que se aprende en la escuela, para evitar el fracaso escolar originado por la falta de identificación con la cultura del centro educativo, que desmotiva hacia el aprendizaje. El principio de solidaridad está relacionado con la búsqueda de la mejor educación para todos y todas, la misma que los educadores deseamos

para nuestros hijos e hijas. Y por último, la conjunción de la valoración de las diferencias con un trato de igualdad (Elboj et al, 2002)

Este concepto de aprendizaje encuentra sus bases teóricas en un grupo de aportaciones procedentes de las teorías e investigaciones de autores pertenecientes a la comunidad científica internacional. Entre ellas cabe destacar la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, la Teoría de la Acción comunicativa (Habermas, 2001) y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje (Vygotsky, 1995) Autores como Bruner y su forma de entender la educación como proceso dialógico (Bruner, 1988), Rogoff y sus propuestas de aprender el pensamiento en la interacción (Rogoff, 1993), Wells con su planteamiento de indagación dialógica (Wells, 2001) y Freire con su Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1975), entre otros. (Aubert et al., 2008)

Las motivaciones para el cambio y la transformación

En los procesos de cambio que vive la escuela confluyen múltiples factores que impulsan o restringen la innovación: factores sociales, institucionales y grupales que van a interactuar con factores personales. El cambio nunca emana de una decisión individual. Es fundamental la decisión de todo un equipo para llevar a cabo la transformación de una escuela; pero siempre, detrás de toda transformación, hay decisiones personales y por lo tanto motivaciones. (Rivas, 2000)

La motivación es un estado psicológico complejo, resultante de la interacción entre estímulos externos e internos, que dotan a la conducta de intensidad, persistencia y orientación a metas (Aguado, 2005) Los estímulos internos están muy relacionados con las concepciones y las emociones del sujeto, que a su vez influyen sobre las actitudes. Las concepciones del profesorado se entienden como las representaciones implícitas y explícitas, construidas a través de su historia personal y cultural como aprendices (Pozo, 2006) También, se denominan “el pensamiento” del profesor, sus “creencias”, sus conocimientos o su mentalidad (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2004).

En un estudio sobre los procesos de innovación educativa, Rivas Navarro (2000) recoge una serie de factores, ya clásicos, que motivan la innovación. Este autor distingue entre *factores externamente inducidos* e *internamente generados*. Entre los primeros se encuentran factores extra-institucionales, como las prescripciones del sistema educativo o las demandas sociales; también, incluye factores intra-institucionales como la necesidad de adaptarse a una nueva forma de trabajo acordada por el equipo educativo de un centro.

Entre los *factores internamente generados* se encuentran las percepciones del profesorado respecto a un nuevo proyecto a abordar. Aspectos como la *congruencia* entre un proyecto y la práctica actual o la cercanía entre las concepciones del profesor y la filosofía de la propuesta, van a ejercer una enorme influencia en su adopción (Fullan, 2002) Igualmente, la *relevancia percibida* o valor asignado a los cambios a introducir (Fullan, 2004) y la sensación de *dominio operativo* de un proyecto, contribuyen a su aplicación.

La *percepción de acompañamiento* o ayuda esperada, es otro factor de importancia estrechamente relacionado con variables contextuales como la

cultura de la colegialidad y el asesoramiento colaborativo (Domingo Segovia, 2005).

Las *expectativas de éxito* o de obtener buenos resultados en el desarrollo de un proyecto de innovación (Abrhami et al, 2004) son considerados factores muy influyentes en la decisión de introducir cambios y en su mantenimiento en el tiempo. Se trata de un constructo complejo que se puede descomponer en *expectativa de eficiencia de la enseñanza en general* y *expectativa de la eficiencia docente personal* (Rivas, 2000). La auto-eficiencia está relacionada con el auto-concepto y la auto-estima docente, con la valoración de las propias capacidades y con las experiencias de éxito en anteriores modificaciones emprendidas. *“El sentido de eficacia y su disposición a afrontar nuevos retos dependerá de los significados que dé, el profesorado, a su propio fracaso o éxito docente”* (Day, 2006, p 85)

Muy relacionados con los anteriores, se encuentran los denominados atributos percibidos de los proyectos de innovación y cambio. La posibilidad de ensayar parte de un proyecto complejo, o percibido como tal, favorece su implantación. Muchos docentes prueban a introducir nuevas dinámicas, en nuestro caso los grupos interactivos o la tertulia literaria dialógica, y comprueban los resultados; los educadores muestran y sirven de modelo a sus colegas, con lo que contribuyen a la diseminación del cambio educativo.

En cualquier caso, cuando un cambio genera mucha incertidumbre, aparecen las resistencias a su adopción y puede ser conveniente un ensayo parcial o descomponer los proyectos en pasos sucesivos muy pautados (Rivas, 2000). Ésta última es, de hecho, la forma recomendada de organizar proyectos de innovación complejos para minimizar la complejidad percibida. Como hemos visto, el proyecto Comunidades de Aprendizaje contempla una serie de fases consecutivas que aportan claridad al proceso a seguir.

Otro conjunto de factores que no debemos olvidar, y que están muy infiltrados en los anteriores, son las emociones que despiertan los proyectos de transformación con las características de las comunidades de aprendizaje. El entusiasmo, la ilusión, el miedo a perder el control, la sensación de estar corriendo riesgos, como motivaciones y barreras respectivamente, son sentimientos muy ligados al compromiso con un proyecto concreto. Y siguiendo a Day, el compromiso combina valores e ideología con el rechazo activo a *“limitarse a hacer el trabajo”*. El compromiso implica una disposición permanente a adaptarse y reflexionar sobre la experiencia y sobre el contexto de la práctica y un empeño intelectual y emocional. (Day, 2006)

Método

La presente investigación surge del contacto directo de esta investigadora, con una escuela infantil pública que, al final del curso escolar 2008-2009, inicia su transformación en comunidad de aprendizaje, según el modelo propuesto por CREA de la Universidad de Barcelona, descrito anteriormente.

Esta escuela está situada en la zona sur de la ciudad de Madrid. El barrio en que se encuentra, vive un momento de aumento demográfico y de cambio sociocultural por el incremento de la población inmigrante. El centro

escolariza alrededor de 120 alumnos de 0 a 6 años. El 70% de las familias son inmigrantes de origen latinoamericano. Se trata de población joven con estudios medio-básicos. Sin embargo, el 35 % de los progenitores cuenta con estudios superiores.

El equipo educativo cuenta con bastante estabilidad en este momento, lo cual ha permitido una evolución favorable del Proyecto Educativo y la introducción de prácticas innovadoras en las aulas. Sin embargo, no existen evidencias documentadas de que estas prácticas hayan incluido la participación sistemática de familiares u organizaciones del barrio.

Durante la recogida de datos, la escuela se encuentra en las fases de sensibilización y toma de decisiones. En aquel momento, aún no se habían puesto en práctica, en las aulas, las actuaciones educativas de éxito propias del proyecto, como los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas. Sí se habían realizado tertulias pedagógicas dialógicas, organizadas en el mismo centro, sobre textos clave para la realización del proyecto. Esta experiencia se enmarcó dentro de un proyecto de formación en el centro, al que asistieron dos familiares, miembros de la Asociación de Madres y Padres. Además, durante el curso anterior habían implementado prácticas educativas que propiciaban la interacción entre el alumnado de primer ciclo y segundo ciclo y la incorporación esporádica de familiares en las aulas.

Actualmente, esta escuela ha superado la fase de sueño y se encuentra en la fase de selección de prioridades y planificación y ya ha conseguido algunos sueños. Se han implementado en las aulas los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas; y funciona una comisión mixta gestora y tres comisiones mixtas de familiares y educadoras.

La transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje constituye un proceso complejo y costoso. Se trata de un proyecto que implica grandes transformaciones y una apertura al entorno; y debe poseer sólidos fundamentos que sustenten los retos que han de afrontar. ¿Qué desean estas profesionales? ¿Qué ven en las comunidades de aprendizaje que les induce a adoptar este modelo? ¿Qué expectativas de cambio tienen? Igualmente, debemos preguntarnos por sus concepciones sobre la forma en que aprenden sus alumnos y alumnas y el papel de la escuela, la participación de la familia y la comunidad en ese aprendizaje, conceptos centrales del proyecto.

Por ello, nos parece importante la búsqueda de las verdaderas razones que han llevado al profesorado de éste centro a tomar la decisión y a comprometerse con este modelo.

Este estudio se planteó, como objetivo general, detectar y analizar las motivaciones que han llevado al claustro de profesoras de esta escuela, a iniciar el proceso de transformación de su centro en comunidad de aprendizaje. Asimismo, nos planteamos analizar las dificultades percibidas ante el inicio de la implementación del proyecto.

Como objetivos específicos nos propusimos situar los planteamientos educativos de las comunidades de aprendizaje en el marco educativo actual, con sus antecedentes y concreciones en el contexto nacional e internacional. Igualmente, identificar algunas teorías en torno a los factores impulsores y restrictores, presentes en los procesos de innovación; y, conocer algunas investigaciones que hayan centrado sus objetivos en los procesos de transformación de los centros educativos. Y, por último, describir el proceso

metodológico llevado a cabo y extraer conclusiones y posibles intervenciones formativas.

Se trata, por tanto, de clarificar cuál es el motor de arranque del proyecto en este centro y qué barreras percibe este equipo educativo en los momentos iniciales, teniendo en cuenta que ello incidirá en la efectiva implementación.

Como punto de partida, formulamos la hipótesis de que las concepciones, las percepciones y las actitudes del profesorado pueden constituir tanto elementos motivadores, como barreras a la transformación.

La investigación se llevó a cabo en tres fases. Una primera fase preparatoria, de carácter reflexivo, de acceso al campo y asistencia a las sesiones de formación en el centro sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Una segunda fase, de recogida de datos, mediante la realización de 15 *entrevistas enfocadas* en el proyecto a las integrantes del claustro (Merton en Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989) Se trataba de recoger su experiencia subjetiva, sus percepciones, en los inicios de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, cuando aún no se habían implementado las actuaciones de éxito propias del mismo. Durante su realización se buscó el diálogo con las entrevistadas, en consonancia con los principios de la metodología comunicativa crítica. (Gómez et al. 2006) Y, por último, una fase de análisis de datos y realización del informe. Para la obtención de material complementario, se utilizó el diario de investigación y el análisis de los documentos del centro.

Para el análisis de los datos obtenidos utilizamos una técnica propia de la metodología cualitativa: el análisis de contenido de las intervenciones de las participantes en las entrevistas enfocadas en el proyecto. Establecimos una serie de categorías de análisis sobre la base del marco teórico de este estudio. Para ello, utilizamos un procedimiento mixto deductivo-inductivo (Tójar Hurtado, 2006), adaptando las categorías establecidas, en principio, a la información encontrada.

Finalmente, analizamos la relevancia percibida del proyecto (RP), el dominio operativo percibido por las participantes (DO), las expectativas de éxito en la implementación (EXEX), la congruencia con el concepto de aprendizaje dialógico (CONG) y las barreras encontradas a la implementación (BARRERAS). Cada uno de estos factores constituyó una categoría que, a su vez, comprendía un número variable de sub-categorías que aparecen en el siguiente cuadro:

RELEVANCIA PERCIBIDA (RP)				
Mejora que introduce	Problema que resuelve	Necesidad que satisface	Ajuste a la situación específica	Concordancia con objetivos propios
DOMINIO OPERATIVO (DO)				
Saber lo que hay que hacer para llevar a Cabo el proyecto		Conocer el sentido educativo del proyecto		
EXPECTATIVAS DE ÉXITO EXEX				
Expectativa genérica de conseguir la transformación en comunidad de A		Expectativa de éxito en la consecución de la participación		
BARRERAS				
Dificultades (DIFI)		Miedos (MIED)		Dudas (DUD)
CONGRUENCIA CON EL APRENDIZAJE DIALÓGICO (CONG)				
CONGRUENCIA concepto de aprendizaje que incluye mecanismos de				
Interacción	Relación entre personas	ayuda	Interaccionismo Simbólico	Comunicación
NO CONGRUENCIA				
Estímulo-respuesta	Aprendizaje modelado	social-observación-		Experimentación

A continuación codificamos las entrevistas según este sistema categorial. Observamos las categorías representadas en cada entrevista y todas las emisiones que conformaban cada categoría. Elaboramos una tabla de datos con la distribución de las emisiones entre las participantes y extrajimos resultados y conclusiones.

Para aportar validez al diseño se utilizó un campo de trabajo prolongado, análisis documental, revisión de las entrevistas con las participantes y la consulta con expertos y con las propias participantes, sobre el sistema de categorías establecido y la interpretación.

Resultados

La categoría **Relevancia Percibida RP** agrupa 138 emisiones. La mayoría de las emisiones (75.36%) corresponde a la sub-categoría mejora y todas las participantes contribuyen a ella. Por lo tanto, pensamos que el proyecto representa más una mejora, a la situación actual, que una solución a problemas existentes o una necesidad por satisfacer. Además, más de la mitad del equipo, considera que existe concordancia entre sus objetivos educativos y los del proyecto. La transformación no constituye una ruptura o una contradicción con la práctica educativa del centro. Se encontraron pocas emisiones dedicadas al ajuste de proyecto a la realidad del centro. Esto nos induce a pensar que el equipo lo percibe como un proyecto poco ajustado a esta escuela y que necesita un proceso de adaptación.

Las participantes refieren que la mejora va a alcanzar a distintos ámbitos, a todos los miembros de la comunidad educativa y a las relaciones entre ellos. Piensan que puede mejorar la práctica en el sentido de rentabilizar

y enriquecer el trabajo educativo, tanto por la vía de la incorporación de más adultos a la labor educativa, como por la mejor formación del profesorado. También, que la mejora comporta la integración de distintos puntos de vista y de distintas culturas en las aulas y significa un cambio de visión en la forma de trabajar.

Igualmente, el proyecto puede implicar un énfasis mayor en el trabajo con las materias instrumentales y, a la vez, más relajación y tranquilidad en la realización de la tarea educativa. Puede mejorar el Proyecto Educativo del centro y dinamizar los recursos existentes. Va a permitir la realización de un proyecto común y aumentar la cohesión del grupo. También, esperan una mejora en las relaciones con los padres, mayor comunicación con ellos y comprensión de sus necesidades.

Y, todo lo anterior, piensan que contribuirá a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, debido a un aumento de las interacciones y de las oportunidades de aprender. Se va a producir una aceleración de los aprendizajes y más niños van a aprender, incrementándose el éxito escolar. Además, creen que va a mejorar el trabajo que se realiza con las familias, pudiendo aumentar su formación, la concienciación de su papel educativo, de sus capacidades y su autoestima y, en última instancia, su participación. El proyecto les resulta “novedoso”, “interesante”, “ilusionante”, “una transformación”, “una revolución”, “una explosión” y una “inyección de energía”.

Más de la mitad percibe que este proyecto coincide con las ideas que tienen; y consideran que va en la misma línea de la práctica que se viene realizando, sin constituir una ruptura o una contradicción; todo ello consecuente con el hecho de verlo como mejora.

Un porcentaje muy inferior de las emisiones corresponde a la visión del proyecto como posibilidad de solucionar problemas como, por ejemplo, la sobrecarga de trabajo. También puede solventar los miedos de las familias a dejar a sus hijos en la escuela; y, también, puede ayudar a superar el desconocimiento y la infravaloración de la labor educativa, por parte de las familias. Solamente una persona alude al proyecto como vía de solucionar el problema de la poca cohesión del grupo. Otras educadoras citan la cohesión como un ámbito de mejora, en vez de cómo problema.

La categoría **Dominio Operativo DO** incluye 143 emisiones, de las cuales, la mayoría (72.73%) alude a “saber lo que hay que hacer para llevar a cabo el proyecto”; y todas las participantes contribuyen a ella. Un porcentaje menor de las emisiones (27.27%) refiere conocimiento del sentido educativo del proyecto comunidades de aprendizaje. Pero, hay 3 educadoras que no aportan emisiones a esta sub-categoría.

Estos resultados permiten pensar que todas, en mayor o menor medida, creen saber lo que hay que hacer y creen tener las capacidades para llevarlo a cabo; y, casi todas, expresan sentirse conocedoras del sentido educativo del proyecto. En cambio, el proyecto podría carecer de sentido para las tres educadoras que no lo expresan.

Esta categoría contiene ideas como las siguientes: “*hay que construir un proyecto que incluya a todos los integrantes de la comunidad educativa*”. “*Esto requiere un trabajo de organización de tiempos y recursos, pero con apertura a la participación y sin rigideces*”. Piensan que hay que adaptar el proyecto a la realidad del centro. Además, hay que programar, coordinar y a la vez

reflexionar y *“ponernos de acuerdo”*. Creen que hay que presentar el proyecto a los distintos integrantes, hacer un trabajo específico de motivación y/o de sensibilización a las familias, para lograr una mayor implicación y entusiasmo.

También se alude a la organización del sueño, de las comisiones mixtas y de la necesaria formación, tanto del profesorado, como del voluntariado y de las familias. Suponen que en el aula hay que organizar grupos interactivos, lecturas dialógicas y trabajar intensamente las materias instrumentales con los niños y niñas. En cualquier caso, piensan que se trata de un proyecto que se desarrolla por pasos y que tiene que ser *“elaborado por ellas mismas”*, pudiendo necesitar ayuda externa para su implementación.

También, se alude a que van a afrontar un proyecto educativo innovador, que mediante la participación de todos los actores educativos consigue aumentar el éxito escolar de los niños y las niñas. Se trata, pues, de un cambio y una transformación. Creen que el proyecto propone integrar más adultos diversos en el centro y en las aulas, aceptando sus aportaciones. Se trata de que los integrantes de la comunidad educativa se ayuden los unos a los otros para, de esta manera, aprender todos y favorecer el aprendizaje de niños y niñas. Se pone mucho énfasis en el aprendizaje instrumental, orientado a favorecer ese éxito escolar. También, se refiere que los padres pueden adquirir más conocimientos y desarrollar altas expectativas respecto a sus hijos e hijas y, que esto favorece el éxito escolar, *“que no implica competitividad sino ayuda”*.

La categoría **Expectativas de Éxito EXEX** integra 56 emisiones; muchas menos que las anteriores categorías analizadas. La mayoría de las expresiones (81.82%) hace referencia a la expectativa genérica de conseguir la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Una menor proporción (18.18%) alude a la expectativa de éxito en conseguir la participación necesaria.

El menor número de emisiones dedicadas a esta categoría y la desigual distribución entre las participantes, revela que las expectativas de éxito se concentran en pocas personas. Mientras tanto, más de la mitad del equipo ha desarrollado pocas expectativas de éxito en la implementación y menos en la consecución de la participación. Es importante recordar que el estudio se ha realizado durante las fases de sensibilización y toma de decisiones. En este momento inicial, y sin evidencias de éxito, es fácil que surjan pocas expectativas positivas, en base a lo que pasaba con anterioridad al proyecto, en la escuela.

Las emisiones recogidas hacen referencia a que la transformación es posible y factible. Expresan que pueden conseguir ponerlo en práctica. Tienen las ganas, están haciendo un esfuerzo y piensan que saben cómo; y, que entre todas, no es difícil y pueden. *“Ya se ha tomado la decisión, ya se han operado cambios y se va a dar, lo tienen asumido”*. Una minoría piensa que la participación es posible, que ya hay familias ilusionadas y eso se va a contagiar al resto. Argumentan que ya se ha conseguido la participación, cuando se ha querido y *“el familiar que pueda, va a participar”*.

La categoría **Barreras BARR** contiene 94 emisiones. La mayoría de ellas (72,34%) refiere dificultades, frente a miedos (23.40%) y dudas (4,26%)

La distribución de las emisiones muestra que hay muchas educadoras que encuentran muchas dificultades y pocas personas que ven pocas dificultades.

Las emisiones hablan, por una parte, de lo que denominan “*dificultades reales*” que tendrán las familias para participar. Y, por otra parte, de dificultades del equipo educativo para motivar a los padres y lograr esa participación. También ven dificultades en organizar a tantas personas y dificultades propias del equipo, porque “*cambiar es costoso*”.

Es importante señalar que estas percepciones de dificultad tienen lugar antes de la implementación de las actuaciones educativas de éxito, propias de las comunidades de aprendizaje. Y, por lo tanto, antes de tener evidencias del éxito que se obtiene en su aplicación, avaladas por las investigaciones que han demostrado que siempre sucede. Un grupo importante de emisiones, expresa “*no saber cómo seguir adelante, una vez tomada la decisión*” y se percibe un momento de estancamiento.

Los miedos, que expresan, radican en la entrada de otras personas en las aulas y en el centro; y, muy especialmente, en las aulas de primer ciclo de educación infantil. Y, también, miedo a tener que dedicar mucho tiempo, incluso fuera de la jornada laboral y a que las cosas no salgan bien y “*volvamos a lo de antes y sea triste*”. Solo hay una educadora que se plantea dudas. La palabra duda aparece en más emisiones pero, las hemos interpretado como dificultades por el sentido en que se utilizaba.

Para completar la visión aportada por los datos distribuidos en categorías, es necesario integrar la información buscando los vínculos que puedan existir. (Tójar Hurtado, 2006) (Rodríguez Gómez et al., 1996) En este sentido, hemos utilizado la estrategia de relación entre las categorías **RP DO EXEX BARR.**

En el proceso de análisis hemos cotejado, en primer lugar, las dos categorías que recogen más aportaciones, la relevancia percibida del proyecto (138 emisiones) y el dominio operativo (143 emisiones) Esto nos permite suponer que la transformación del centro en comunidad de aprendizaje se percibe como un proceso valioso, que tiene un sentido y piensan que saben cómo llevarlo a cabo.

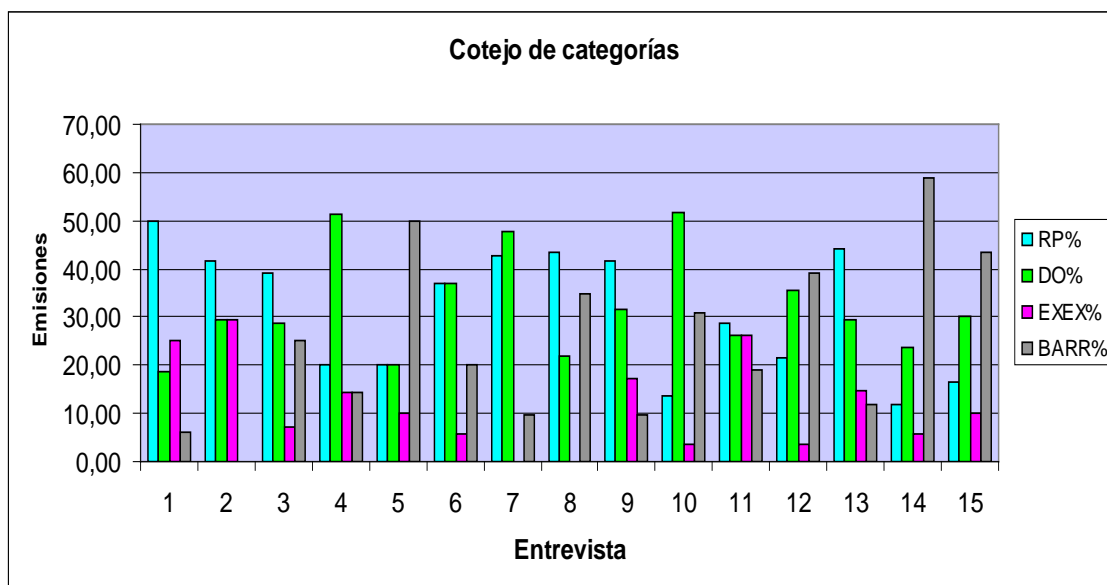
Por su parte, comparar la información procedente de las categorías relevancia percibida (138 emisiones) y barreras encontradas (94 emisiones), revela que hay más emisiones relativas a los valores de la transformación que a las dificultades en la implementación. Si contraponemos la sensación de saber lo que hay que hacer (104 emisiones) frente a las barreras que se perciben (94 emisiones) podemos pensar que creen saber cómo llevar a cabo el proyecto, pero perciben, en este momento inicial, muchas barreras.

Del mismo modo hemos procedido con las categorías expectativas de éxito y barreras percibidas, porque nos ofrece una confrontación entre pensamientos o percepciones contrarias. El número de emisiones referidas a las dificultades, miedos y dudas (94), es superior a las que expresan expectativas de éxito (56). El análisis de las emisiones de cada participante revela que las que expresan más expectativas positivas, en general, aluden a menos barreras y a la inversa.

Hemos de subrayar que estas percepciones, de dificultad y bajas expectativas de éxito, tienen lugar antes de la implementación de las actuaciones propias de proyecto. Pueden, por lo tanto, producirse como resultado de la historia previa de la escuela; y, no tanto en relación con el

proyecto que, de hecho, no se ha empezado a implementar en el momento de la investigación.

En el siguiente gráfico podemos observar el modelo que presenta cada participante, al enfrentar las categorías analizadas hasta ahora.

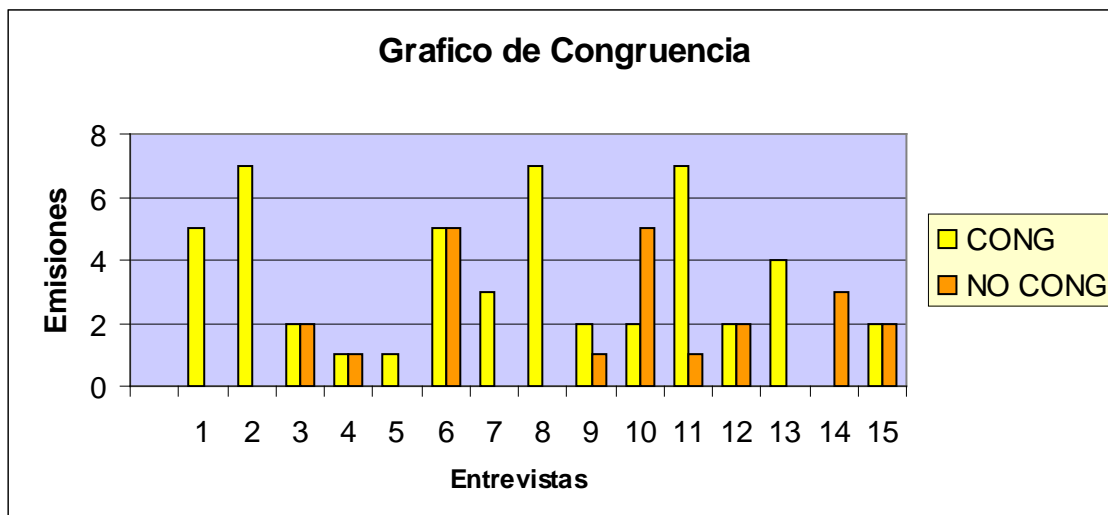


Para el análisis de la categoría dedicada a la **congruencia CONG** entre las concepciones de aprendizaje y el aprendizaje dialógico, hemos tenido en cuenta todas las expresiones (77 emisiones) que recogían el concepto de aprendizaje sustentado por las educadoras. Por una parte, agrupamos todas las emisiones congruentes con el aprendizaje dialógico (sub-categoría **CONG**) (50 emisiones) y, por otro lado, las emisiones no congruentes (sub-categoría **NOCONG**) (22 emisiones)

Al enfrentar los resultados de ambas sub-categorías observamos que aparecen más registros de emisiones congruentes que no congruentes con el aprendizaje dialógico. Seis educadoras, solamente hablan de mecanismos relacionados con el aprendizaje dialógico; no encontramos emisiones no-congruentes en su discurso; o, si aparecen, siempre lo hacen acompañando mecanismos relacionados con la interacción entre personas.

Por el contrario, una participante solo refiere conceptos no-congruentes, como mecanismos para aprender, sin hacer referencia a mecanismos congruentes con la base dialógica del aprendizaje. Ocho participantes, aluden, tanto a mecanismos congruentes, como no congruentes.

En el gráfico siguiente hemos comparado las emisiones de cada participante.



Recordemos que las emisiones han sido recogidas en el contexto de entrevistas enfocadas en el proyecto. Este hecho puede, sin duda, influir en las respuestas y explicar que un grupo de educadoras solamente hable de mecanismos congruentes. Pero, hemos de tener en cuenta que no se trata de que no mencionen otros mecanismos para aprender. Mas bien, se trata de valorar hasta qué punto consideran la interacción entre personas como un mecanismo de aprendizaje.

Hasta aquí, los resultados muestran que existe una congruencia, en el discurso de las educadoras, con las bases dialógicas del aprendizaje. Pero, cuando analizamos el contenido de las emisiones, observamos que las participantes confunden los mecanismos congruentes con los no congruentes y, sobre todo, no los refieren a su práctica diaria en la etapa de infantil. Pocas docentes aluden al lenguaje como objetivo y contenido de aprendizaje de sus alumnos (recordando que se trata de una escuela infantil 0-6). Y, de estas educadoras, gran parte de ellas no lo refieren espontáneamente, sino cuando son preguntadas expresamente por ello. También encontramos muy pocas emisiones que aluden a la intersubjetividad (implícitamente) como mecanismo implicado en el desarrollo del lenguaje que, además, es un concepto nuclear entre las bases dialógicas del aprendizaje.

“Se aprende a través de la socialización relacionándose y siempre como un juego entre todos, interaccionando...Con la repetición de sonidos o palabras. Señalándoles el objeto, repitiendo, mirándolos de frente, vocalizando bien...Cuando no, se puede mantener una conversación... No, sí, comunicación. Comunicación existe desde el principio...los pequeños imitan lo que oyen y no tiene sentido hablarles sin que te vean la cara, eso no sirve”. (Entrevista 10)

Todo ello, nos induce a pensar en una congruencia “teórica” o “en desarrollo”. En este sentido, la mayoría expresa que se aprende en interacción, mediante el establecimiento de relaciones. Pero, parecen no saber exactamente, qué elementos de esa interacción están implicados en el aprendizaje. Es decir, no conocen en qué consiste y qué papel desarrolla la intersubjetividad.

Conclusiones

En primer lugar, desde los planteamientos teóricos que constituyen la primera parte de esta investigación podemos concluir lo siguiente:

- Los planteamientos educativos de las comunidades de aprendizaje representan una aportación singular al movimiento de cambio educativo dentro de la sociedad de la información y el conocimiento. Su singularidad radica en proponer un cambio en la organización de la escuela, que conlleva la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y en proporcionar una base dialógica al aprendizaje de todas y todos.
- La importancia que el proyecto comunidades de aprendizaje da al proceso previo de formación y reflexión por parte del profesorado, es clave para el inicio de su transformación.
- Se considera fundamental, en primer lugar, la implicación del profesorado y, seguidamente, la incorporación de las familias y de los agentes sociales, lo que prepara para la corresponsabilidad y la participación en el quehacer educativo.
- Factores como la relevancia percibida de un proyecto, la expectativa de éxito en su implementación, la congruencia entre las concepciones y las prácticas del profesorado y lo que se propone desde los proyectos de innovación, la percepción del sentido del proyecto y de saber cómo llevarlo a cabo o el balance coste-beneficio, que motivan al profesorado, son relevantes para los procesos de innovación.
- No existe un único factor que impulse al profesorado a iniciar y mantener un proceso de innovación. Son, más bien, un conjunto de elementos, entre los cuales se encuentran el pensamiento y las actitudes del profesorado; y, siempre en interacción con factores contextuales, para crear las condiciones propicias al cambio y la innovación.

En segundo lugar, de la investigación realizada en esta escuela infantil, durante las fases de sensibilización y toma de decisiones, concluimos lo siguiente:

- El equipo educativo de este centro considera el proyecto Comunidades de Aprendizaje como un proyecto valioso, pero su adopción constituye una mejora y no una necesidad imperiosa para resolver problemas. En el mismo sentido, el proyecto no constituye una ruptura con la dinámica actual sino, más bien, implica seguir trabajando en la misma línea. A la vez, se percibe la necesidad de realizar un ajuste del proyecto a la realidad de este centro. Esta visión de su transformación en comunidad de aprendizaje como un valor puede, muy bien, estar detrás de su adopción como modelo de cambio y, por lo tanto, constituir una motivación para la decisión de iniciar este proceso.
- El proyecto posee sentido educativo para buena parte del equipo. Además, todas creen saber, en mayor o menor medida, lo que hay que hacer para

llevarlo a la práctica y creen poseer las capacidades para iniciar su implementación. Esta percepción de conocimiento y dominio puede ser otro de los factores motivadores, que haya impulsado la toma de decisiones a favor de su transformación en comunidad de aprendizaje.

- La forma en que describen los procesos de aprendizaje nos permite concluir que existe una cierta congruencia con el aprendizaje dialógico. No obstante, que no apliquen esas descripciones a los procesos de aprendizaje que se dan en el centro o que confundan los mecanismos dialógicos con los no dialógicos, implica una congruencia “en proceso” o “en desarrollo”, más que como algo ya consolidado. Y en este sentido, podemos encontrar aquí un factor motivador de la adopción de este proyecto como modelo de cambio.
- Por el contrario, también podemos concluir que las educadoras perciben, en este momento inicial, muchas barreras a la transformación; además, han desarrollado pocas expectativas positivas hacia el logro de la transformación y en conseguir la participación de las familias y la comunidad. El hecho de no encontrar evidencias de participación sistemática de familiares y organizaciones del entorno en las innovaciones programadas y efectuadas anteriormente, nos permite concluir que se trata de actitudes desarrolladas a partir de la experiencia anterior al proyecto en el centro, más que de percepciones relacionadas con el propio proyecto Comunidades de Aprendizaje.
- Además, las barreras que encuentran difieren en la referencia. Hay educadoras que perciben las dificultades dentro del equipo, incluso dentro de sí mismas. Otras, perciben las mismas dificultades como hechos objetivos y difíciles de cambiar. El primer caso implica una posibilidad e incluso una necesidad de trabajar sobre ellas; encontraríamos aquí a personas que consideran que el cambio está en sus manos.
- Que el equipo perciba la necesidad de realizar un ajuste del proyecto y todavía no tenga claros ciertos conceptos implicados en el aprendizaje dialógico, puede, también, explicar la percepción de muchas dificultades y escasas expectativas de éxito. Y, a su vez, este hecho puede explicar el momento de estancamiento que describen muchas participantes y constituir una barrera al inicio de la transformación.

Estas últimas reflexiones nos permiten concluir que se cumple nuestra hipótesis de partida, en el sentido de que las concepciones y las actitudes del profesorado constituyen tanto elementos motivadores como barreras para la transformación de este centro en comunidad de aprendizaje. De igual forma, la relativa congruencia del pensamiento de las educadoras con el aprendizaje dialógico, puede ser un factor que impulse la adopción de este modelo y dificulte el ajuste necesario y el progreso del proyecto. Igualmente podemos afirmar que parte del equipo ya percibe la oportunidad de transformar la dificultad en posibilidad, mientras otra parte del mismo todavía percibe solamente las barreras.

A partir de las conclusiones de la presente investigación podemos plantear las siguientes propuestas:

- Sería conveniente la elaboración de un programa de asesoramiento a este centro educativo en su proceso de transformación. Este programa debería adoptar una orientación colaborativa y un enfoque comunicativo, consecuente con la filosofía del proyecto. Este programa debería incluir formación en las bases dialógicas del aprendizaje y asesoramiento sobre estrategias para favorecer la participación de familiares y asociaciones del barrio.
- Sería idónea la utilización de la tertulia pedagógica dialógica, práctica propuesta por el propio proyecto, como metodología de estudio, y su apertura a la participación de las familias y miembros de las asociaciones del barrio.
- Al tratarse de un estudio sobre las percepciones del profesorado en los momentos iniciales del proyecto, se hace necesaria la realización de un estudio posterior de su impacto real en los aprendizajes de los niños y niñas y en la mejora de las relaciones con la comunidad.
- Igualmente, será adecuada la realización de un estudio que muestre el cambio en las percepciones de barreras, en base a los éxitos conseguidos con la implementación de las actuaciones educativas de éxito, propias del proyecto.
- Teniendo en cuenta que se trata de un estudio realizado en una escuela concreta, sus conclusiones no son generalizables a otros equipos educativos.

Referencias bibliográficas

Abrami, Ph.C., Poulsen, C. y Chambers, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.

Aguado, L.(2005). *Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de La Información*. Barcelona: Editorial Hipatia.

Bazarrá Rodríguez, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Editorial Narcea.

Bruner, J.S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Domingo Segovia, J. (2005). *El asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Editorial Narcea.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Editorial Akal
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Volumen I: racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010) PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE informe español <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207->
- Pérez Gómez, A. (2009). ¿ Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (coord) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59-102) Madrid: Editorial Morata.
- Pozo Muncio, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones del profesorado y los alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Racionero Plaza, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 61-70
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de La Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Deusto.

Sánchez Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*. (69)3, 320 - 336

Tójar Hurtado, Juan Carlos. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

Valls Caroll,R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje como práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o.1934)

UNA EXPERIENCIA DE GRUPOS INTERACTIVOS EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

Rosa M^a Píriz Collado

Miembro de SEMBLA. Comunidades de Aprendizaje

Resumen

Dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, los grupos interactivos son una forma de trabajar en el aula que acelera aprendizajes y promueve la mejora de la convivencia más allá de la propia aula.

En este artículo contaremos la experiencia de un centro de secundaria que sin ser una Comunidad de aprendizaje trabaja con grupos interactivos. De cómo se realiza la coordinación, de las actividades, y propuestas realizadas y de la valoración cualitativa de los agentes implicados en su desarrollo.

Fundamentado en los principios del aprendizaje dialógico, esta propuesta tiene un enfoque inclusivo en donde todos los niños y niñas aprenden de forma efectiva con todos los recursos y la implicación de la comunidad educativa

Palabras Clave

Grupos interactivos - inclusión educativa - aprendizaje dialógico - comunidad educativa

Abstract

Within the Learning Communities Project, the interactive groups are an enriching way of working in the classroom, which enhances learning and contributes towards improving the quality of education and coexistence at the school.

In this article we will speak about the experience in a High School which, although it is not a Learning Community, it works with interactive groups. We will also deal with coordination aspects, the activities, about the proposals made and the qualitative analysis of the people and factors involved in its implementation.

Based on dialogic learning, this proposal offers an inclusion approach which allows boys and girls to learn effectively, using all the available resources and engaging all the school community.

Key words

Interactive groups – educative inclusion - dialogic learning - school community.

Introducción

El trabajo con grupos interactivos que aquí se describe, se lleva a cabo en un centro público de secundaria de la comunidad de Madrid, que sin ser una Comunidad de Aprendizaje, trabaja con una de las estrategias más importantes del Proyecto: Los grupos interactivos.

La decisión de trabajar mediante este modo de organizar el aula, debe entenderse como un primer paso, una experiencia concreta de este proyecto más amplio que son las Comunidades de Aprendizaje y que se plantea como una respuesta educativa de éxito. No obstante, ha constituido una experiencia de innovación para el Centro que ya ha sido institucionalizada y forma parte del Proyecto Educativo del Centro.

En el proyecto CA se parte del derecho que cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación, y se apuesta por sus capacidades, contando con la comunidad educativa para alcanzar este objetivo, tal y como lo plantean Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, (2002), focalizado en la calidad de la enseñanza y en la participación de los diferentes agentes educativos, lo que permitirá eliminar el fracaso escolar.

Los grupos interactivos

Con frecuencia, existen en los Institutos de secundaria dos preocupaciones centrales: una es la mejora del rendimiento, cómo atender a la diversidad del alumnado dando una respuesta efectiva y eficaz para todos con equidad e igualdad de oportunidades y, por otro lado, la gestión del clima escolar y la convivencia en esta organización, que traspasa los límites del aula y trasciende a todo el centro.

Los agentes e implicados en la educación (alumnado, familiares, docentes, etc) convivimos en una red compleja en la que todos estamos relacionados y todos intervenimos en el desarrollo del proceso educativo.

Empeñados en la búsqueda de respuestas conocimos, a partir de un proyecto de Formación en Centros Docentes, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y una de sus principales actuaciones: los grupos interactivos ¹. Parte del profesorado, después de un debate, llegó a tomar la decisión de poner en marcha este modo de organización del aula por sus consecuencias en el aprendizaje de los alumnos antes de llevar la propuesta al claustro de iniciar el proceso de transformación del Centro en Comunidad de Aprendizaje.

Podemos decir que los GI son una forma de organizar el aula, que incide en la mejora de la convivencia, la solidaridad y los aprendizajes. Es una forma de trabajo que responde a un modelo inclusivo y en el que se introducen los

¹ A partir de ahora nos referiremos a los grupos interactivos con las siglas GI

recursos necesarios para que todos puedan ser atendidos en sus necesidades académicas. Busca el máximo rendimiento para todo el alumnado que hay en cada clase.

De forma más concreta, los GI tienen como objetivo introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que todo el alumnado aprenda lo necesario para afrontar el aprendizaje de forma eficaz. Esta propuesta vale para todas las áreas curriculares y su funcionamiento, básicamente, consiste en establecer grupos heterogéneos de cuatro a cinco alumnos y una persona voluntaria, para cada uno de los grupos el profesor ha planteado una actividad diferente, que tendrán que realizar entre todos los componentes del grupo, en un tiempo determinado, al acabar el tiempo establecido los grupos rotarán a la tarea siguiente y así hasta finalizar las cuatro o cinco actividades propuestas, de manera que al término de la sesión todo el alumnado habrá pasado por las tareas planteadas.

¿Grupos interactivos o grupos cooperativos?

Ambos comparten planteamientos similares en cuanto a la composición heterogénea del grupo y la importancia que se da en ambos a las interacciones entre iguales.

En el aprendizaje cooperativo, que Según Duran y Vidal, (2004), constituye “una subclase dentro del trabajo en grupo que requiere una planificación cuidadosa de la interacción y donde no basta con agrupar a los alumnos. A menudo nos referimos a los grupos cooperativos como equipos, en la medida en que están dominados por la interdependencia de sus miembros” (p.31). Los métodos de aprendizaje cooperativo son diseños didácticos que pretenden convertir al grupo en equipo, transformando la actividad grupal en colectiva, lo que requiere un conocimiento profundo de los requisitos del trabajo cooperativo.

Sin embargo, en los GI, la interacción está mediada por la figura del voluntario, quien no sólo promueve las interacciones entre los componentes del grupo sino que además incorpora más interacciones al aula. Esta participación conjunta es esencial para proporcionar respaldo y ayuda en la ZDP o zona de desarrollo próximo, descrita por Vitgosky (1979): “Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (139). A quienes están aprendiendo la dinámica que se genera asegura que cada uno de los componentes del grupo se siente responsable de su

propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras, se da un cambio de roles entre el alumnado, unas veces se enseña y en otro momento se aprende de los demás, en interacción. Los grupos interactivos están basados en el aprendizaje dialógico, y sus siete principios: el diálogo igualitario, desde donde el alumnado aprende a ayudarse y a compartir esfuerzos, a explicarse de manera efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios, igualdad de las diferencias, creación de sentido, dimensión instrumental, transformación e inteligencia cultural) y, al igual que las Comunidades de Aprendizaje, han sido desarrollados e investigados por el CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona.

El papel del voluntario

Ya hemos comentado la importancia del voluntario en la dinamización y mediación de los aprendizajes y cómo el voluntariado aporta más interacciones al aula, por eso también contamos con un voluntariado diverso: otros profesores, orientadores del centro, lectores, padres y madres, alumnado de prácticas, ex alumnos, ex profesores del centro, alumnado de Ciclos formativos del turno de la tarde etc.

El alumnado interactúa de diferente manera con cada uno de ellos. Al aumentar las interacciones se acelera el aprendizaje. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Existen en torno al voluntariado dos dificultades que han surgido, por un lado la gestión y organización del voluntariado resulta compleja y además se requieren gran cantidad de voluntarios en un centro de secundaria. En el contexto de una Comunidad de aprendizaje en la que la comunidad educativa forma parte del proyecto no parece este aspecto tan problemático.

Gran parte de nuestro voluntariado son alumnos/as de 4º de la ESO y en algunas ocasiones de 3º (cuadro 1) Esta interacción que se produce en la dinámica genera varios tipos de mejoras competenciales, desarrollándose, entre otras, estrategias metacognitivas como la de aprender a aprender.

Hemos podido comprobar, por nuestra parte, que alumnos de Diversificación, al intervenir como voluntarios, mejoran su autoconcepto y la seguridad en sí mismos, tienen una mayor disposición hacia el aprendizaje, modificando positivamente actitudes y comportamientos.

Con los voluntarios se realizan reuniones de información y formación, en las que se destaca la importancia de fomentar las interacciones, de la utilización de un lenguaje positivo, así como de tener altas expectativas con los componentes del grupo. Es importante que el voluntariado se ilusione con el proyecto, que tenga claro su papel de dinamizador y mediador de

aprendizajes. No es importante que sea un experto en el tema, ni que conozca las respuestas a las actividades, sino que tenga altas expectativas y confíe en las capacidades del alumnado y de sus posibilidades de éxito académico y social. Podríamos destacar entre sus tareas: explicar los criterios de éxito, intervenir para enseñar habilidades de colaboración, ayudar a buscar la respuesta entre todos, o plantear una estrategia de búsqueda, que nadie se quede rezagado o sin respuesta, orientar y asignar papeles de trabajo, etc.

Grupos de la ESO y de Bachillerato que han intervenido como voluntarios

GRUPOS	VOLUNTARIOS	Nº VOLUNTARIOS	
ESO	3º ESO DIVERSIFICACIÓN	8	
	4º ESO B	7	
	4º DIVERSIFICACIÓN	5	
Total Voluntarios ESO			20
BACHILLERATO	1ºA	4	
	1ºB	9	
	1ºC	11	
	1ºD	8	
Total Voluntarios BACHILLERATO			32

Cuadro 1

Es importante que el voluntario/a se sienta reconocido y valorado en su actuación y que manifieste las inquietudes y problemas que hayan podido surgir en el desarrollo de la sesión de GI. Una buena medida han sido las puestas en común del voluntariado con el profesorado y/o el coordinador y la comisión mixta desde que también se impulsó la incorporación de nuevos voluntarios. Desde esta comisión el alumnado de cursos superiores creó un grupo en la red social Tuenti, desde la que se convocaba a la participación en GI.

El profesorado de apoyo

El profesorado de apoyo, siguiendo la propuesta de Arnaiz (2003), no se centra exclusivamente en los alumnos con necesidades educativas especiales, el foco principal de atención se sitúa en la escuela, en su globalidad, atendiendo a su organización, estructuras, etc, poniendo especial énfasis en

los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula.

Desde esta perspectiva, se ha dinamizado la organización de los Grupos Interactivos, en principio en aquellos cursos en las que el alumno de integración o de compensatoria pertenecía, el profesorado de pedagogía terapéutica y el profesor de compensatoria se incorporaban a trabajar en los Grupos Interactivos con todos los alumnos. En Grupos Interactivos, la heterogeneidad es la clave de su eficacia, y todos los alumnos se sienten aceptados y valorados, buscando como objetivo que todos los miembros puedan apoyar y ayudar a los otros, aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia a la comunidad.

En otras ocasiones en los grupos bilingües en los que además hay un asistente de conversación, éste se incorpora en una de las actividades en la que principalmente se trabaja la competencia lingüística de expresión y comprensión oral en inglés, favoreciendo las intervenciones en pequeños grupos y por la que pasarán la totalidad del alumnado del grupo-clase, mejorando el proceso de comunicación e interacción.

La coordinación de los Grupos Interactivos en el Instituto.

En un principio se coordina la organización de los Grupos Interactivos con profesores que solicitan un seminario de formación con el fin de profundizar en el conocimiento y prácticas inclusivas y del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, a partir de esta formación y durante todos los años que se ha concedido, se realizan actividades de formación por parte de componentes del equipo docente con el objetivo, principalmente, de formar e informar al nuevo profesorado que se incorporaba al centro y al proyecto.

En estos cursos, a partir de la comunicación entre el profesorado, pudimos comprobar la importancia de intercambiar experiencias de organización metodológicas, didácticas, etc poniéndose en práctica habilidades encaminadas hacia prácticas «colaborativas» que no solamente abordaban contenidos específicos sobre un tema (por ejemplo, cómo organizar los grupos, sino que la escucha activa y mutua, el intercambio de ideas y experiencias, o la reflexión grupal formaba parte de estas reuniones formativas. Se desarrollaron estrategias a partir de trabajar «colaborativamente», compartiendo con los compañeros, realizando preguntas, escuchando diversas opiniones sobre un tema, decodificando los mensajes recibidos, planificando con otros, etc. (Parrilla, 2006).

En un curso se puso en marcha un grupo de Google², que nos permitió compartir experiencias, actividades e inquietudes como las de intervención de una profesora de lengua de 1º de la ESO (Esther) que plantea: “había

² <https://groups.google.com/group/seminario-aprendizaje-dialogico-y-grupos-interactivos-?hl=es>

utilizado los grupos interactivos para repasar los contenidos que se habían trabajado en clase las dos semanas anteriores... decidí cambiar el enfoque, y lo que hice fue trabajar en esos aspectos que normalmente no tengo mucho tiempo de abordar en clase, en torno a las cuatro destrezas básicas de lengua: leer, escribir, hablar, escuchar.

En estas actividades se introdujeron un artículo de prensa, una noticia para ver y escuchar (para comprobar cuántos datos retienen y lo que comprenden), un pequeño debate sobre un tema de interés, etc. Y que normalmente no se pueden trabajar en gran grupo...". a este comentario en la red le contestó una profesora de Inglés (Carmen) que también formaba parte del grupos Google y del Seminario: "En cuanto a la siguiente sesión, mi opinión es que puedes continuar en la misma línea incorporando lo que vayas dando (clases de palabras o lo que sea) en una única actividad del grupo interactivo y así te quedas tranquila en cuanto al repaso de lo que has dado y dedicas una sesión a tratar estos aspectos que son tan interesantes y que no tienes tiempo para dar. De esta manera, los grupos interactivos serán una clase diferente para los alumnos (no es más de lo mismo) y estarán más motivados. Se crea también más expectación por parte de los alumnos (a ver que nos trae hoy la *profe*) y seguro que muchos de los contenidos que vas dando se pueden incorporar a este tipo de actividades". Gran parte del profesorado que participa en GI comparte el material elaborado, sus actividades en este grupo o en una Web creada durante el curso 2009-2010.³

La coordinación del voluntariado de Grupos Interactivos se realiza en las sesiones de formación durante los primeros años. En estas sesiones, también se coordinaron horarios para que pudieran asistir voluntarios en las mejores condiciones. Pero al comprobar la dificultad de esta coordinación, dada la variabilidad del perfil (alumnado, profesorado, familiares, etc, consideramos la posibilidad de crear una comisión mixta de la que formarán parte los distintos miembros de la comunidad educativa (como aparece en las propuestas de mejora de las valoraciones del año anterior).

Desde esta comisión se gestiona el voluntariado, el calendario de los grupos, la formación y el seguimiento del voluntariado, etc. Al finalizar el curso, se realiza desde la comisión la planificación de la evaluación, el desarrollo y la elaboración del informe del curso, así como el planteamiento de los planes de mejora para el siguiente. Esta comisión en relación al voluntariado y a la gestión del mismo se propuso para tener en cuenta por parte del profesorado:

- Para facilitar la organización de los grupos interactivos, sobre todo lo referente a la gestión de los voluntarios, es mejor tener prevista la periodicidad de realización de los grupos (semanal, quincenal, ...)

³ <http://interactivic.webcindario.com/index.php>

- Por el hecho de tener que contar con un grupo de voluntarios debemos mantener el día de la semana en el que queremos realizar los grupos (por ej. el viernes a tercera hora), ya que si pensamos en otro día tendremos que buscar distintos voluntarios.
- Son personas que van al aula de forma voluntaria y que dejan de realizar otro tipo de actividades para dinamizar los GI. En el caso de no poder hacer los grupos el día indicado debemos avisarles con antelación.
- Si varía la periodicidad será el profesor el encargado de comunicarlo con antelación a los voluntarios

El profesorado, las asignaturas y actividades

Los grupos interactivos se han realizado en muy diferentes asignaturas como lengua, matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, etc. con los siguientes criterios: priorizar los recursos disponibles para la adquisición de aprendizajes instrumentales; favorecer los GI en los primeros niveles de la ESO, atender aquellas asignaturas de especial dificultad, y aquellas en las que hubiera una disponibilidad de voluntariado con alumnos mayores. También se han hecho GI en educación física, música y ciudadanía. En todos los casos pudimos constatar la efectividad de esta forma de trabajar.

En el siguiente cuadro (cuadro 2) podemos ver las asignaturas y niveles en los que se han realizado GI.

En ese curso se sistematizaron en distintas asignaturas la formación de grupos interactivos en todos los grupos de 1º de la ESO y en algún grupo de 2º

Grupos de la E.S.O. que han incorporado grupos interactivos

ASIGNATURAS	1º A	1ºB	1ºC	1ºD	1ºE	2ºB	Tot al
LENGUA		xq		xq	x		3
MATEMÁTICAS				xq	x		2
CIENCIAS NATURALES	xq	xq					2
GEOGRAFÍA					xq		1
INGLES	x	xq	xq		x	x	5
FRANCÉS			x				1
EDUCACIÓN FÍSICA				x	x		2
Total	2	3	2	3	4	1	16

Cuadro 2

La puesta en práctica de esta forma de trabajar requiere del profesor ilusión y tener claro lo importante que es contar con la comunidad educativa para procurar el éxito escolar de los alumnos/as.

Las actividades son diseñadas por el profesorado y tienen que ver con el tema curricular de la asignatura y cada actividad contemplará un tema coherente con el tema principal y complementario con los tratados en los otros grupos. Es importante que las actividades no tengan un orden secuencial de ejecución, ya que los distintos grupos empiezan al mismo tiempo realizando actividades diferentes. A este respecto la variación de actividades propuesta en nuestro centro es muy amplia y hemos observado como el profesorado iba evolucionando a fin de preparar actividades que facilitaran la interacción.

Los Grupos Interactivos en la Organización del centro.

Los Grupos Interactivos son contemplados institucionalmente en el Instituto y aparecen como medida ordinaria de atención a la diversidad en el Proyecto educativo, en el PAD (Plan de atención a la diversidad) y en las distintas programaciones de algunos departamentos. Los grupos interactivos responden al modelo incorporado en el PAD de nuestro centro:

Esta medida se ajusta a las características que en el PAD se destacan como fundamentales: contextualizada (se concreta en las demandas específicas en que se desarrolla para realmente dar respuesta a las necesidades de los alumnos/as), preventiva, integral (abarca a la totalidad del alumnado) e integradora (La respuesta educativa es responsabilidad de todos

los profesores y demás profesionales del centro) , responde a los objetivos de carácter general y de desarrollo personal, social y cognitivo, así como de mejora de la convivencia que se plantean en el mismo. Se puede contemplar dentro de los ajustes metodológicos y organizativos adoptados por los distintos equipos docentes e incorporados en la programación en las distintas asignaturas.

Valoración de la experiencia

Tras cinco años de desarrollar la experiencia, resumo las aportaciones del alumnado y de los profesores de las asignaturas que han realizado GI y los voluntarios que han intervenido. La valoración cualitativa la hemos recogido tras las aportaciones a los cuestionarios en las que se plantea:

- Lo mejor de los grupos interactivos
- Lo que menos te ha gustado
- ¿Para qué te han servido?
- ¿Qué cambiarías de esta actividad?
- ¿Qué no cambiarías?
- Propuestas para el próximo curso en relación a los grupos interactivos

Estas aportaciones son de los tres últimos años en los que los cuestionarios se pasaron a grupos de alumnos y de profesorado que han participado en la experiencia. Durante estos tres años todos los grupos de 1º y de 2º de la ESO han realizado grupos interactivos en, al menos, una asignatura, por lo que decidimos pasar los cuestionarios a los alumnos de 1º. Un 80% del profesorado que realiza GI contesta al cuestionario en total 21 profesores (el profesorado que permanece en el centro repite la experiencia en un 85%) y en relación al voluntariado los datos obtenidos responden a las evaluaciones grupales realizadas en la última sesión de valoración al finalizar los cursos académicos, datos que fueron recogidos en las memorias de los seminarios y grupos de trabajo y expuestos en la memoria del centro.

El alumnado

Los resultados de las encuestas realizadas a 235 alumnos de 1º de la ESO han sido altamente positivos. Han manifestado que trabajan “todo el rato”, que entienden “mejor algunas cosas”, les viene bien para los exámenes y les parece una dinámica de trabajo preferible “ya que lo hacen en grupo”,

Son conscientes de que aprenden y así lo manifiestan de forma reiterada: “aprendemos mejor”, “es la mejor manera de que se me queden las cosas”, por lo general, se encuentran cómodos en los grupos aunque a veces

proponen como posibilidad de cambio (¿qué cambiarías?), la composición del grupo y el tiempo de dedicación a esta actividad “estar más tiempo” “que las sesiones fueran más largas”. Lo ven como una actividad divertida y amena “se pasa muy deprisa la clase”

Los profesores

Casi todos se muestran muy satisfechos de la experiencia, indican que el alumnado trabaja más y además todos, prácticamente todo el tiempo de la clase es un tiempo “real” de trabajo efectivo e independientemente de sus características, todos realizan las actividades, por lo general. Aumenta el interés y la motivación hacía los aprendizajes. Disminuye su nivel de tensión del profesor ya que no se producen interrupciones en el aula. Además les permite contestar a preguntas de forma personalizada y atender individualmente al alumnado, también pueden observar a los alumnos como se desenvuelven en las distintas actividades. Valoran la incorporación en los grupos a las actividades del alumnado tanto con NEE como el de compensatoria. Sobre todo les llama la atención los diagnosticados con TDAH ya que les cuesta menos centrarse en las actividades y participar en los grupos. Afirman que el tiempo de la sesión es reducido “hay que llevar todo preparado para no perder tiempo”, “los grupos deben estar previamente establecidos”. Valoran como muy positiva la intervención de los voluntarios, aunque a veces manifiestan “hay de todo, a veces se quedan un tanto parados”. Existen muchas dificultades para poder atender los grupos por falta de voluntarios.

Los voluntarios

Hemos recogido la información de un total de 16 voluntarios que han participado de la comunidad educativa.

Manifiestan su satisfacción por la dinámica que se genera, por la actitud de los alumnos, valoran muy interesante el proceso del trabajo en el grupo. “Hasta la experiencia más negativa fue mejor que si no hubieran hecho grupos interactivos”.

La diversidad del voluntariado también enriquece las interacciones que se producen en los distintos grupos. “El cambio de grupos con distintos voluntarios permiten distintas interacciones”.

La organización de los grupos es muy importante. Se han vivido experiencias diferentes.

Se valora muy positivamente el hecho de que todos trabajan con todos.

Valoran la incorporación a la dinámica del grupo clase de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y de los de compensatoria, realizando las mismas actividades que todos sus compañeros.

Entre las propuestas de mejora señaladas por el alumnado y el profesorado destacamos:

- Continuar durante el próximo curso el desarrollo del Proyecto.
- Aumentar la información para que el proyecto sea conocido por todo el claustro.
- Implicar a mayor parte del claustro.
- Crear una comisión de seguimiento y de coordinación para su continuidad y ampliación el próximo curso.
- Reajustar actuaciones de los grupos: tiempos, formación de grupos heterogéneos...
- Divulgar más la metodología para que otros profesores se animen a participar.
- Facilitar la aplicación a más grupos.
- Crear una comisión de seguimiento y valoración de la actividad en los distintos grupos y áreas.

Conclusiones

De los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas al alumnado, profesorado y voluntarios podemos concluir que:

En cuanto al trabajo con el alumnado, los grupos interactivos generan motivación en el alumnado, mejoran los aprendizajes y las relaciones entre los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa.

Además, promueven la inclusión educativa ya que se incorpora a todo el alumnado a los GI en grupos heterogéneos

En cuanto al trabajo del profesorado y al Centro, favorecen la comunicación y el intercambio de experiencias y propuestas entre el profesorado y se promueven reflexiones conjuntas en los distintos procesos educativos.

Mejoran el clima del aula y del centro, gracias a las interacciones y la comunicación que se produce entre los distintos componentes de la comunidad educativa, lo que da lugar a una dinámica de cooperación y diálogo.

En cuanto a la dificultad para encontrar voluntariado y para incorporar a parte del profesorado, nos lleva a confirmar la importancia de contextualizar los Grupos Interactivos en una Comunidad de aprendizaje en dónde los componentes de la comunidad educativa se han formado e implicado en la transformación del centro y en las actuaciones para este cambio.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: ALJIBE
- Elboj, C.; Puigdemívol, I; Sole, r M y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: GRAÓ.
- Duran, D y Vida, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona. GRAÖ
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona:El Roure.
- INCLUD-ED (2007)Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education Integrated Project. Prácticas educativas efectivas en Europa. http://www.ub.edu/includ-ed/docs/4._D25.3_Synthesis%20Report.pdf
- Moriña, A. y Parrilla, A. Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339 , 517-539
- Valls, R (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

- Varios, (2006) Transformando la escuela. Comunidades de aprendizaje. Barcelona. Graó.
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

LA CREACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

Nora R. Aimaretti

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)

Resumen

Dentro de un mundo dinámico, las tendencias pedagógicas deben acompañar estas transformaciones, notando la importancia de la implementación de actividades meta-cognitivas e integradoras, como la enseñanza a través de la creación y autogestión de proyectos propios. Lo novedoso de esta metodología es que el contenido a enseñar se transforma en un recurso para plantear problemas que impulsen la reconstrucción de las ideas, generen nuevas percepciones y perfilen las actitudes de los alumnos. Así los aprendices adquieren capacidad para participar y desenvolverse en experiencias nuevas, mientras que los docentes complementan su propia actividad, mediante una autoevaluación transparente que retroalimenta su actividad.

Palabras claves

Creación – proyecto - construcción de conocimiento - estrategia pedagógica.

Abstract

Inside a dynamic world, the pedagogic trends must accompany these transformations, noticing the importance of the implementation of meta-cognitive activities and of integration ones, as the education across the creation and auto-management of projects. The new of this methodology is that the content to teaching is a resource to formulate problems that would stimulate the reconstruction of the ideas, the perceptions and the attitudes of the students. In this way the apprentices acquire aptitude to take part in new experiences which lead them to a process of exchange and production of meanings, whereas the teachers could integrate their own activity, by means of a transparent auto-evaluation.

Key words

Creation – project - construction of knowledge - pedagogic strategy

Introducción

A la hora de mirar el presente y sobre todo, el futuro inmediato de las comunidades de aprendizaje, repunta una dinámica que no debería enfocar sólo la supervivencia, el mantener, el defender... Deberíamos centrarnos más en el aporte de mayores dosis de creatividad, indagando nuevos estilos y ofertas para responder al contexto sociocultural y científico que la Educación Superior reclama. Vivimos en un mundo súper-sabido, conocido, pero no comprendido. El desarrollo y diversificación de la ciencia, el acoso de los medios de comunicación social, desbordan en la información y retacean iniciativa, imaginación creadora y recursiva y productividad. Ya no existen paradigmas para el complejo esquema universitario; los desafíos siguen vigentes en todo el escenario al que nos estamos refiriendo. En nuestro país todavía no fuimos capaces de estructurar una pedagogía que podamos con propiedad llamarla “nuestra”, que prepare al universitario con sentido de pertenencia nacional y Latinoamericana. El mimetismo continúa siendo un rasgo de nuestra idiosincrasia dependiente y subordinada.

Ahora bien, concebida la educación como la tarea personal y comunitaria de llevar a cabo un proyecto de vida en conformidad con el propio ser, se despierta el interés de aplicar diferentes estrategias de enseñanza, con el fin de salvar los problemas existentes en la construcción del conocimiento de las ciencias. Específicamente en las ciencias duras como la química, cuyo contenido temático es muy extenso e interrelacionado, es necesario resolver esta problemática, ya que no se pueden estudiar unidades aisladas, sino que se necesita comprender el sistema en estudio como un todo y reconocer en él cada uno de los fenómenos y conceptos estudiados. En contraparte, el tiempo disponible es limitado y como dice Jackson (1999), hasta la decisión de poner fin a una clase depende con mayor frecuencia del reloj que de cualquier criterio pedagógico. Es por este motivo que generalmente en nuestras universidades, la enseñanza de estos temas suele ser básicamente informativa, intentando brindar los datos y las herramientas necesarias para comprender los fenómenos a estudiar. A su vez puede tratarse de que en la medida que se informa, se incentive la reflexión y al razonamiento, es muy poco probable que los alumnos puedan deducir un fenómeno sucesivo, por lo menos hasta superada la mitad del cursado de la asignatura, cuando ya logran comprender las generalidades del funcionamiento de los procesos y/o mecanismos involucrados. A su vez, esta situación se resalta principalmente en los estudiantes universitarios de los primeros años, quienes en su mayoría no manifiestan demasiado interés por comprender, dado que pareciera que aún no entienden por qué están ahí, ni siquiera están seguros de que ése sea su futuro, y por ende se hace difícil inducirlos a generar su propio proceso de aprendizaje.

El escenario anteriormente descrito suele llevar a los docentes del área a suponer que las clases expositivas son inevitables, ya que de ese modo los alumnos pueden ser guiados en el reconocimiento de la importancia relativa de cada uno de los tópicos dentro de una unidad, en la búsqueda bibliográfica, en los sistemas de escritura, en la simbología, etc. Esta alternativa involucra como principal objetivo facilitar el estudio, optimizando el tiempo disponible. Sin embargo el límite que convierte a esta estrategia en una sumatoria de clases informativas, pseudomagistrales y conductistas es muy tenue y si esto ocurre, finalmente no conllevan sino al detrimento del proceso de construcción del conocimiento. Tal como señala Jackson (1999), el conocimiento exigido para enseñar apela en gran medida al sentido común, pero la implementación en la educación superior del paradigma academicista, hace que muchos docentes carezcan de conocimientos respecto de estrategias pedagógicas y entonces sus pericias se limiten a repetir las experiencias de aquellos docentes a quienes admiraron. De este modo se focaliza demasiado la exposición de los contenidos y se castiga la falta de estudio, en lugar de enfatizar la construcción del conocimiento y la negociación de conceptos; ya que el docente debe ser mediador del aprendizaje, de la cultura y del conocimiento. En este sentido, si todas las clases fueran expositivas, caeríamos en el riesgo de fastidiar al estudiantado y así cerrar los canales de incorporación de conocimientos, anulando la posibilidad del aprendizaje tácito (cómo hacemos las cosas) y del aprendizaje explícito (compartir el porqué y el para qué hacemos las cosas así).

Frente a este panorama, los expertos apelan a la idoneidad del docente para priorizar los tópicos más importantes, de modo de brindarles más tiempo y restar tiempo a otros temas. En el área de las químicas, es posible relativizar la importancia de los temas, pero ninguno de ellos puede dejar de exponerse en clases presenciales dado que todos son necesarios para poder integrar la asignatura. Es por ello que la alternativa que se presenta como la más viable es la posibilidad de dedicar más tiempo a integrar los conocimientos, lo cual, como indica Litwin (2003), no le viene dado a los docentes, sino que se construye mediante una mirada experta, crítica, novedosa y profundamente interpretativa, que suele construirse con base en la experiencia docente y en el conocimiento científico del área.

Por su parte, la tarea principal del docente es proporcionar la información esencial que los alumnos deben conocer y enseñarles a procesarla, teniendo en cuenta que su forma de enseñar define no sólo lo que hace y cree, sino también sus creencias implícitas respecto del acto de enseñar y sus suposiciones respecto de las necesidades de los alumnos. Es por ello que Wassermann (1999) propone una autoevaluación docente, que considere si sus propias necesidades psicológicas van a facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje. En este sentido, tal como lo expone Lombardo (2005), sin una nueva mediación de la enseñanza que genere a su vez nuevas formas de enfocar el aprendizaje, las demandas sociales desborden con creces las

capacidades y los recursos de la mayor parte de los aprendices, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje.

Metodología

Enmarcar la metodología didáctica sólo en una estrategia pedagógica es tan pobre como no conocer la variedad de opciones, y que de la combinación de todas ellas puede surgir el éxito de un docente como educador. Es muy importante que los docentes tengan cautela, tacto y habilidad para modificar la estrategia didáctica durante el transcurso de una clase si observan que no hay recepción por parte del auditorio, es decir, la planificación debe ser flexible y siempre incluir un plan alternativo. Como parte de la planificación es muy importante la incorporación de actividades metacognitivas orientadas a conocer las estrategias utilizadas por los alumnos en su proceso de aprendizaje, para poder también ayudarles a *crear* su estilo personal de aprender.

Si bien un docente busca contribuir con el proceso lógico del pensamiento crítico, siempre queda en los alumnos la decisión de aceptarlo o no. Un docente nunca puede decidir dónde cesa su influencia. Asimismo, también es esencial que los docentes brinden sus experiencias personales a los alumnos, para que ellos los reconozcan como seres humanos y sepan que para llegar a ocupar el lugar en el que hoy están, han tenido que esforzarse y superar las instancias que ellos mismos están intentando superar en ese momento. En coincidencia con Celman (2000) sostengo que un buen método, para estimular a los aprendices en formas activas y *creativas* de aprendizaje, es transparentar en las clases los procesos que uno mismo puso en juego al aprender: las dudas, las opciones, las hipótesis, los resultados obtenidos; a lo que también es benéfico agregar los procesos puestos en juego al insertarse en el ámbito laboral, de modo que el panorama sea más amplio.

Es por todo lo anterior que el método que se propone para la enseñanza de la química, con el fin de favorecer la comprensión y la construcción del conocimiento, es aplicar diferentes estrategias metodológicas implementadas bajo el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión de algunos tópicos generativos, seleccionados por ser importantes, amplios y muy actuales. De este modo, es posible *crear* en los estudiantes la necesidad de adquirir conocimientos y de formar una opinión y un criterio respecto del tema, que les permita *crear*, construir y responder a la consigna indicada, pero a su vez, generando y construyendo inevitablemente, su propio conocimiento.

De las estrategias aplicadas, el aprendizaje basado en problemas, procura reconstruir situaciones cotidianas como medio para la construcción del conocimiento específico, utilizando todos los recursos disponibles para el análisis, lo cual conlleva a una solución más concreta, en la mayoría de los casos. En este punto es muy importante que la visión del problema se efectúe desde las incumbencias de los futuros graduados, en lugar de focalizar en el programa de la asignatura. Como ejemplo se puede mencionar el caso de

alumnos de Ingeniería en alimentos que deban hacer un proyecto correspondiente a la asignatura Química Biológica y es entonces cuando reconocer la importancia industrial de las enzimas, tanto por sus beneficios, como por sus desventajas, logra ser más cautivador que estudiar las enzimas que participan en cada ruta metabólica; logrando a su vez realizar el análisis de un número mayor de factores intervinientes sobre la actividad enzimática. Otro caso aplicado fue inducir a los mismos alumnos a *crear* un proyecto en el cual deban desarrollar un alimento innovador, durante el cursado de Química de los alimentos, para lo cual debieron partir de los conocimientos adquiridos, entenderlos y llegar a predecir su comportamiento en una matriz que no haya sido estudiada en el momento.

A su vez, dado que la consigna de la actividad indica como objetivo la resolución del problema objeto de análisis, la estrategia pedagógica puede enmarcarse en la enseñanza a través de la *creación* de proyectos autogestionados. La importancia de ésta es que permite generar, junto a los estudiantes, un proyecto que despierte su interés por aplicar los contenidos de la asignatura, a fin de resolver, promover, priorizar y ayudar a optimizar una situación real. El diseño de los proyectos es la clave para el éxito del mismo. Por ello es importante destacar que primeramente se debe alentar a los alumnos para que puedan expresar sus intereses y sus apreciaciones respecto de la verdadera aplicación de los contenidos del área. En este punto es fundamental generar un ámbito propicio para la expresión de necesidades y de pensamientos sinceros al respecto, que se manifiesten al realizar una observación del entorno y verificar cuáles son los problemas relacionados con la asignatura, que se podrían desarrollar en cada proyecto. De esta etapa surge una lista de problemas que luego se depuran al evaluar las posibilidades, debilidades y fortalezas de cada situación. La reflexión de los alumnos se promueve en la percepción y el reconocimiento de las características del problema, distinguiendo lo esencial de lo irrelevante en cada situación. La actividad del docente como moderador del debate es fundamental, dado que muy sutilmente debe orientarlo hacia el estudio de un tópico posible de ejecutar con la metodología y los recursos disponibles. De este modo se evitan las frustraciones y se acentúa la autoestima de quienes, con todo el idealismo de la juventud, intentarán *crear* la solución más adecuada para un proyecto hecho propio. Siempre es conveniente seleccionar más de un problema y comenzar a formular las primeras directrices del proyecto en cuestión. De este modo es posible evaluar cuál de ellos puede conducir a la obtención de los mejores resultados, según cuál sea el criterio de evaluación. En caso contrario, se corre el riesgo de desanimar a los estudiantes en las primeras etapas, si es que los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto no son los esperados.

Tal como indica Gento Palacios (1998) la evaluación es un componente ineludible de todo proyecto que aspira a ser válido y eficaz. Esta evaluación ha de plantearse, en todo caso, con una finalidad esencialmente formativa, lo que implica que ha de llevarse a cabo con el propósito firme de utilizarla para

mejorar los resultados, para optimizar el proceso de ejecución y, si fuera preciso, para reconsiderar los objetivos propuestos. Sin embargo, para que la evaluación produzca efectos beneficiosos es preciso contar con la cooperación voluntariamente ejercida de los implicados en el proyecto; por el contrario, cuando se realiza contra la voluntad de aquéllos, nos encontramos ante el denominado *síndrome de Penélope*, en el que por no existir el necesario clima de confianza, la evaluación estará condenada al fracaso (Plante, 1994).

Otra característica fundamental de esta propuesta es permitir la autogestión del proyecto, es decir, que el docente proponga plazos amplios para el cumplimiento de tareas globales y sean los propios alumnos quienes decidan en función de sus posibilidades y necesidades, los plazos y las tareas puntuales dentro de ese marco.

Resultados

En el aspecto pedagógico esta propuesta considera al alumno sujeto de la enseñanza, desde la complementariedad de teorías del aprendizaje, que señalan lo evolutivo, activo, personalizado y significativo, relacionando el pensar con el hacer. Así se ha de visualizar en el aula y en los diseños curriculares de aula, la transición hacia la sociedad de conocimiento. Este proceso de acercamiento, mediado por los docentes permite entender a la enseñanza de la química en una doble dimensión: como un proceso de construcción progresiva de las ideas y modelos básicos que se propone animar a los alumnos a formular preguntas, a manifestar sus intereses y experiencias vinculadas con los fenómenos estudiados y a buscar respuestas por medio de las actividades de exploración, reflexión y comunicación; y además, como un proceso de enculturación científica a partir de actividades que se proponen que los estudiantes se acerquen a esta ciencia y que puedan interpretarla como una actividad humana, de construcción colectiva, que forma parte de la cultura y asociada con ideas, lenguajes y tecnologías específicas.

La implementación de esta metodología ofrece muy buenos resultados a los estudiantes que desean aprender, evolucionar y diferenciarse, debido a que son ellos quienes *crean* su proyecto, se comprometen con él, lo investigan, lo integran, y finalmente *crean* una propia explicación y/o resolución, pese a que existan otras posibilidades. En este punto adquiere relevancia la capacidad del docente para aceptar el desafío de no tener el control total de la clase, respetar las diversas opiniones, establecer la importancia relativa de la información en función de la fuente y estar abiertos a la implementación de toda la tecnología disponible.

De este modo, la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante, convirtiendo la relación entre enseñanza y aprendizaje en una concepción que reconoce mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes. Estas mediaciones pueden ser de carácter cognitivo (procesos psicológicos

mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y lo integran con elementos disponibles de su estructura cognitiva) y mediaciones sociales (derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte) (Camilloni, 2007).

La idea de la *creación* de un proyecto conlleva a cada sujeto a un incremento de su compromiso con el futuro y la sostenibilidad de dicho proyecto, sabiéndose principales actores en su crecimiento y desarrollo, responsables del éxito alcanzado. Así, es inmensurable el sinergismo provocado por la conjunción de la energía y del entusiasmo que los estudiantes disponen, con el fin de llevar a cabo ese proyecto que ellos mismos *crearon*. De este modo, se los predispone a estar alertas constantemente para reconocer, dentro y fuera del aula, todo aquello que puede servirles en su trayecto de ejecución del proyecto. Si bien el proyecto se convierte en el eje central del espacio curricular, lograremos inducir al entendimiento de todos los contenidos, si hemos seleccionado un proyecto adecuado y lo diagramamos de modo integrado. En los casos en los que el proyecto no sea tan abarcativo, la ventaja de esta metodología radica en la predisposición y la actitud positiva del alumnado durante el dictado completo de la asignatura. Dentro de este contexto, la evaluación del proyecto constituye una herramienta fundamental, inherente al desarrollo del propio proyecto en sus diferentes fases. Por este motivo debe ser incluida en cada una de las fases de desarrollo del proyecto, conduciendo al reconocimiento de los factores o causas de los éxitos y de los fallos, así como de las posibles relaciones entre los mismos.

Luego de finalizado el desarrollo del proyecto corresponde el análisis de los resultados logrados o no, en función de los objetivos planteados, orientando a la elaboración de las conclusiones y al mismo tiempo, a la *creación* de propuestas que se ajusten al fortalecimiento de los aciertos y a la modificación, si acaso, de los aspectos menos satisfactorios. De este modo se ofrece una visión global del proyecto, así como el detalle pertinente de los aspectos específicos de los diferentes sectores, áreas y ámbitos concretos.

Una ventaja adicional de los proyectos autogestionados por los estudiantes, se fundamenta en que de este modo ellos mismos serán los responsables del éxito y del fracaso del mismo, generando una sana competencia entre ellos. En síntesis, podría decirse que ésta es una actividad muy productiva atendiendo a los expertos que indican que la educación no debe tratar de igualar porque se pierde calidad educativa, sino que debe destacarse el esfuerzo, la responsabilidad y otros valores que diferencian a las personas capaces de lograr sus objetivos. Al mismo tiempo, ésta es una práctica muy delicada porque se debería profundizar el análisis de las verdaderas razones por las que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos y verificar en qué casos éstas podrían ser salvadas y en qué casos esto sería poco probable; de forma que ayude a los primeros a lograrlo y evite

que los segundos vean afectada su autoestima y su moral, por considerarlo un fracaso.

A su vez, cuando el docente logra hacer de la Educación un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y de su logro relativo y habitual, una forma de vivir *creativa*, humana, de construcción crítica de conocimientos, de ser dueño de sí, donde no interesa sólo la inteligencia, sino un todo socializado según los tiempos y países (Daros, 2001), todos los beneficios pensados para los alumnos se vuelven a favor del docente. Este punto de la experiencia es maravilloso, porque el proyecto se convierte en un ciclo que retroalimenta a todos sus integrantes. A su vez es asombroso ver cómo el docente al optimizar la relación con los alumnos, potencia mediante la autoevaluación (Wassermann, 1999), sus habilidades y estrategias pedagógicas, metabolizándose en cada proyecto y viendo madurar a los alumnos en compás con su propio crecimiento. Indica Camilloni (2007) que ése es el sentimiento que se produce al ver que la enseñanza ha sido eficaz, en la medida en que logró cambiar a los alumnos en las direcciones deseadas, ya que si la enseñanza no cambia a nadie, carece de efectividad.

Conclusiones

Todas las estrategias de enseñanza están compuestas por los mismos factores, sólo que cada experto relativiza la importancia de desarrollar un factor sobre los otros. Mediante la implementación de esta metodología de enseñanza se introduce lo novedoso de que el objetivo de la enseñanza es que el contenido a enseñar mediante esta propuesta participativa, convocante y animadora, es un recurso para plantear problemas que impulsen la *creación* de ideas e ideales, percepciones y actitudes de los alumnos, los que a su vez conducen a un claro entendimiento de los conocimientos adquiridos y/o construidos. Además, los aprendices adquieren contenidos procedimentales que favorecen su participación en experiencias nuevas que acarrearán el desarrollo del yo, cuestionando formas habituales de pensar y de actuar e inducen al desarrollo de los contenidos actitudinales.

Por su parte, los docentes integran su propio desempeño, analizando el proceso ocurrido entre lo que planificó enseñar, sus expectativas con respecto a lo que los alumnos debían aprender y lo que efectivamente sucedió. Además pueden indagar sobre los distintos factores que influyeron en los procesos y resultados, ya que somos testigos privilegiados.

Reflexión

La Educación Superior necesita de un nivel académico que no sólo dé respuestas sino que también enseñe a formularse preguntas, recordando que contenidos y métodos son medios para desarrollar capacidades y valores.

Agradecimiento

Agradezco enormemente a mi madre, por su ayuda en este proceso continuo de enseñanza- aprendizaje, a quien, junto a mi padre también le agradezco por haberme educado en valores y en amor.

Bibliografía

- Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney Silvia (2007). *El saber didáctico*. Colección: Cuestiones de educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Celman, Susana (2000). La construcción de la autonomía docente entre guardianes, técnicos y expertos. *Novedades Educativas*, 114, 81-96.
- Daros, William (2001). *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Disponible en internet: //http://www.williamdaros.wordpress.com// [Consulta: mayo 2010].
- Jackson, Phipilp (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gento Palacios, Samuel (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI*, 1, 93-129.
- Litwin, Edith (2003). Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 19, 22-26.
- Lombardo Claudia (2005). El aprendizaje basado en problemas: en busca del sentido perdido. *Quehacer Educativo*, 74, 24-28.
- Plante, Jacques (1994). *Evaluation du Programme*. Canadá: Université Laval.
- Wassermann, Selman (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Colección Agenda Educativa. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

PROYECTOS MUSICALES INCLUSIVOS

Marta Fdez.-Carrión Quero

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Como consecuencia de la actual sociedad de la información y las desigualdades sociales existentes, la educación debe replantearse métodos, estrategias y concepciones para dar cabida a las nuevas necesidades creadas. El planteamiento y exposición de proyectos educativos musicales exitosos, pone de relieve la importancia de la música en toda reforma educativa. Veremos cómo la música tiene también cabida en las comunidades de aprendizaje pues ella tiene el poder intrínseco de cambio social.

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje – Música – Educación - El SISTEMA - Proyecto LOVA.

Abstract

As a result of the development of the information society and social inequalities, education must reconsider methods, strategies and concepts to take in new needs. Planning and presentation of successful projects or musical education show the significance of Music in every educational reform. We will see how Music has its place in learning communities due to its inherent power for social change.

Key words

Learning communities – Music – Education - The SYSTEM - LOVA project.

Comunidades de aprendizaje y música

Comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de un entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concrete en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8).

Con la comunidad de aprendizaje se pretende adaptar las necesidades educativas de los niños adaptando los métodos, medios y criterios pedagógicos, de modo que a través de una educación de calidad, se evite el riesgo de exclusión social.

Una comunidad de aprendizaje parte de la premisa de que las desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico. Esto significa que la construcción de significados ha de ser a través de las interacciones entre iguales, del diálogo igualitario y tomando en cuenta las orientaciones tanto psicológicas como sociológicas y pedagógicas.

De este modo, en el modelo educativo que se propone, todos y cada uno de los elementos que en él intervienen tiene cabida. Desde los componentes sociales (familia, amigos, profesores,..), hasta las propias áreas de conocimiento. Se parte de la base de la construcción interactiva de los significados implicando a todos, agentes sociales y contenidos. Por lo tanto, las artes, y como no, la música, toman un papel participativo en la estructura que hasta ahora no habían tenido.

Durante mucho tiempo, se ha creído en la lógica y el lenguaje como una forma simbólica humana fundamental, dejando el lenguaje de las artes totalmente de lado y limitando a la educación artística a la mera producción. A pesar de que las últimas aportaciones pedagógicas del siglo XX y XXI han dado un gran impulso a la música dentro del sistema educativo, es una realidad el que sea una materia relegada a un segundo plano o como vemos en los últimos tiempos, destinada al olvido.

Lo que pretendemos es dar un sentido coherente a las comunidades de aprendizaje a través de la música. El hecho musical posee de manera inherente multitud de propiedades: curativas (musicoterapia), terapéuticas (atención temprana), catárticas, sociales (identidad social-musical), de ocio, lúdicas, afectivas, y por supuesto educativas.

La música en sí misma es inclusiva, pues aglutina dimensiones intelectuales, sociales y afectivas, lo que la convierte en una herramienta ideal para el modelo de transformación social y educativo propuesto. En los casos de comunidades de aprendizaje se intenta implicar a todos los agentes en el trabajo conjunto, todos crean significados y todos participan emocionalmente en el proyecto. En el terreno musical existen proyectos que trabajan en esa línea y que pueden servir como referencia en la creación de una comunidad de aprendizaje. Todos ellos tienen en común establecer un objetivo común para todos y un trabajo conjunto que fomenta la relación igualitaria entre todos sus integrantes. Hablamos de proyectos como el de **José Antonio Abreu**¹ que utiliza la educación musical para el desarrollo comunitario, la integración social y la solidaridad, o como el de **Mary Ruth McGinn**² en el que se trabaja la ópera considerándola como medio de desarrollo integral y no sólo musical

La música medio de inclusión social

Presentamos dos modelos de enseñanza musical que aúnan objetivos académicos con objetivos de inclusión y cohesión social.

EL SISTEMA

La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), conocida también como El Sistema, es una obra social fundada por José Antonio Abréu hace ya 34 años.

El profesor Abréu es doctor en economía, compositor y organista. Comenzó un proyecto revolucionario que partía de la idea de utilizar la música como medio de inclusión social. Se trata de un trabajo musical que da sentido, futuro y educación a niños de las clases más humildes de Venezuela. Son niños de pueblos y barrios con un índice de pobreza muy elevado que aprenden a tocar un instrumento y cada día van a uno de los 120 centros de enseñanza musical.

La metodología parte de un enfoque de práctica grupal intensiva con grandes dosis de motivación y apoyo familiar. El trabajo musical se adapta a las edades (los más pequeños practican expresión corporal, canto y ritmo,

¹ José Antonio Abreu, doctor en economía, compositor y organista venezolano. Ha obtenido numerosos premios y reconocimientos por su labor artística, divulgativa y solidaria.

² Pedagoga norteamericana que viene desarrollando la idea original de creación de una ópera en el Metropolitan de Nueva York desde 1983 y que a partir del 2007 desarrolla en el Teatro Real de Madrid.

luego pasan por la flauta dulce y la percusión para elegir con 7 años su instrumento) y a otras circunstancias, adaptando las orquestas a diferentes agrupaciones musicales. Uno de los objetivos es proporcionar al niño un entorno cálido, alegre y divertido (sin olvidar el trabajo duro que supone la práctica instrumental) de manera que fomente su autoestima, desarrollo personal y grupal.

Los resultados positivos del modelo venezolano han tenido repercusiones internacionales, ya son más de 25 países los que han implantado programas de educación musical similares. Algunos de estos países son Argentina, Austria, Canadá, Ecuador, Estados Unidos, India o Inglaterra.

El reconocimiento a la labor del profesor Abréu por su labor artística, divulgativa y solidaria queda demostrado por sus numerosos premios, entre ellos un Grammy, Príncipe de Asturias y Erasmus 2010.

Este proyecto ha resultado ser un éxito, de manera que se considera en Venezuela un símbolo patrio.

Proyecto LOVA. La Creación de una Ópera: un Vehículo de Aprendizaje

Mary Ruth McGinn es una maestra que siempre ha buscado métodos alternativos de enseñanza que den la oportunidad a todos los niños de desarrollar al máximo su potencial humano y de aprendizaje. En 2001, descubrió "Creating Original Opera", un programa del Metropolitan Opera Guil de Nueva York que podría servir a sus propósitos. Mary Ruth y su colega, Ellen Levine, desarrollaron un acercamiento innovador para el aprendizaje, integrando sus conocimientos en el proceso de creación de una ópera.

El objetivo del proyecto es lograr progresos educativos en diferentes ámbitos a partir de la creación de una ópera. El planteamiento de Mary Ruth McGinn es el de utilizar el trabajo musical como medio integral e inclusivo de educación, de manera que se involucre de igual modo al profesorado y otros agentes sociales y a sus alumnos.

Con la puesta en marcha se comprobó que era un proyecto sumamente estimulante e interactivo, ya que existía un gran progreso del alumnado, tanto en el plano social, como emocional, intelectual o en su comportamiento. Desde sus inicios, la labor de su autora se ha hecho extensiva no sólo a las aulas, sino que a través de ponencias, publicaciones y cursos promociona su proyecto

animando al mayor número de docentes no sólo en su país, Estados Unidos, sino también en el nuestro.

El planteamiento es convertir una clase en una compañía de ópera y durante un curso escolar completo crear una ópera o breve pieza de teatro musical. Los alumnos son los únicos creadores, ellos parten de cero y escriben el libreto, diseñan la escenografía, componen la música, confeccionan el vestuario, realizan la campaña de prensa, fabrican la utilería, crean la iluminación, etc. Con una base de aprendizaje dialógico, un nuevo rol del profesor y la participación de otros agentes como son las familias, se logra un desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Principalmente está experimentado en primaria, pero el proyecto puede adaptarse a otros contextos y etapas educativas.

Los objetivos planteados en este proyecto son:

- 1) Intentar ofrecer un método de enseñanza diferente.
- 2) Ser vehículo para el logro del éxito de los niños tanto social, como emocional e intelectual, así como en la mejora en su comportamiento.
- 3) Utilizar la música y otras formas de arte para incentivar la expresión y la creatividad en la escuela, interrelacionando de manera directa el éxito en mejora de las habilidades lingüísticas, de expresión y de recepción, con el proceso de creación de una ópera.
- 4) Centrar el interés más en el proceso de la creación de un espectáculo como es la ópera para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y además demostrar que el proceso afecta de manera profunda a todo aquel que se ve implicado en él.
- 5) Dirigir actitudes en los alumnos de manera que tomen responsabilidad de su propio aprendizaje.
- 6) Integrar alumnos de todo tipo, con diferentes problemáticas y entornos. Todos ellos se convierten en una comunidad de aprendices que se valoran a sí mismos, a sus compañeros y al mundo que les rodea.

Proyectos musicales y comunidad de aprendizaje: algunas semejanzas

Educación inclusiva

Con la creación de las comunidades de aprendizaje se pretende superar altos niveles de fracaso escolar y desigualdades creadas por circunstancias geográficas, sociales o económicas.

La acción debe ser inclusiva para todos y para todo, es decir, se admiten todos y cada uno de los miembros de la comunidad y todos y cada uno de los medios y contenidos educativos. Por lo tanto, cuerpos de contenidos y herramientas como las tecnologías, los idiomas o el arte no deberían ser trabajados como departamentos estancos, sino de una manera natural y generalizada. En el proyecto todos y todo tiene cabida.

EL SISTEMA

Congrega a niños y jóvenes con riesgo de exclusión social por diversas razones, desde niños con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales como pueden ser ciegos, sordos o autistas, hasta niños de zonas deprimidas en las que hay muchas posibilidades de fracaso escolar y falta de alternativas culturales. También se crean orquestas sinfónicas penitenciarias ofreciendo una alternativa a la reinserción.

Proyecto LOVA

Mary Ruth lleva 20 años en su experiencia docente, ha utilizado la música y otras formas de arte para inspirar y motivar a los niños de una escuela donde el 73% de los estudiantes habla inglés como su segunda lengua, y el 78% viene de casas azotadas por la pobreza. Cuenta que el montar una compañía de ópera en un centro de Primaria no es una asignatura extraescolar más, es una forma de enseñar que sirve para alcanzar objetivos importantes como son la inclusión social a través de la creatividad.

Nuevo rol del profesor

La actual sociedad de la información en la que vivimos es una sociedad dialógica, por lo tanto, si queremos reflejar en el ámbito educativo lo que se vive en el día a día, el rol del profesor debe cambiar y ser de autoritario a negociador.

EL SISTEMA

La mayoría de los educadores fueron alumnos del programa. Ellos entienden la misión social y musical de El Sistema y se encargan de atender tanto al individuo como al músico. Ellos se encargan de detectar y corregir problemas de absentismo acudiendo si es necesario a los hogares de los niños y conocer las causas y encontrar soluciones a esa ausencia. El tener como referentes a profesores en una situación y origen similares a los de ellos, les hace tomar su trabajo desde una actitud más responsable y motivadora. De todos modos, es característico el que algún músico relevante les visite, su presencia e intervención también les supone un importante revulsivo en su tarea estudiantil diaria.

Proyecto LOVA

Desde el inicio del planteamiento del proyecto en un centro escolar, el profesor y resto de equipo docente asume un nuevo papel en la enseñanza del alumno. Con el proyecto el equipo educativo ofrece recursos para favorecer la creación y organización del grupo, pasando a ser un mediador. En la creación de la ópera y durante las representaciones, los niños son los únicos responsables del espectáculo y los adultos (profesores, colaboradores, madres y padres) se sientan entre el público y disfrutan. La función corre enteramente a cargo de la compañía.

Trabajo colaborativo

La sociedad de la información es colaborativa, de modo que en nuestro modelo las familias pueden y deben implicarse aportando y enriqueciendo el proceso. Además se realiza un ejercicio muy saludable como es el de transmitir necesidades de las familias respecto al centro educativo y viceversa, estableciéndose así un camino a recorrer en dos direcciones: escuela-familia; familia-escuela.

EL SISTEMA

Podemos ver cómo el proyecto del profesor Abréu se asemeja bastante al concepto de Comunidad de aprendizaje. Él define orquesta como “una comunidad que tiene por característica esencial y exclusiva, ella sola tiene esa característica, de que es la única comunidad que se constituye con el objetivo esencial de *concertarse* entre sí. Por tanto el que hace práctica orquestal empieza a vivir la práctica de la concertación. ¿Y qué significa en otras palabras la práctica de la concertación?: la práctica del equipo, la práctica del equipo que se reconoce a sí mismo como interdependiente, donde cada uno es

responsable por los demás y los demás responsables por uno” (transcripción de un fragmento del documental “Tocar y Luchar”).

El Sistema dedica mucho tiempo al trabajo con las familias visitándolas y haciendo entender la importancia del compromiso en el programa, también instruyen a los padres para apoyar el estudio del niño en casa, además cada familia recibe una remuneración económica de manera que no se vean en la necesidad de retirar al niño de la orquesta para que salga a trabajar.

Proyecto LOVA

McGinn, entusiasta defensora de un sistema de enseñanza a través de la música, cree en la capacidad de cambiar el mundo con la educación. El interés de su planteamiento radica en representar un método actual y novedoso basado en el mundo de la ópera donde se integran todas las disciplinas y en el que la creación y el trabajo colaborativo es el instrumento básico de la enseñanza.

En la creación de una ópera el grupo se divide el trabajo por equipos: escritores, compositores, escenógrafos, intérpretes, regidores, figurinistas y así hasta completar las profesiones propias de una compañía profesional, incluyendo una directora o director de la producción. La ópera, como género, es el gran referente integrador de un gran número de disciplinas y a la vez la metáfora del gran reto que los alumnos van a superar. La pieza final no es el objetivo del proyecto, sino una parte importante del mismo.

Referencias bibliográficas

Alcalde, A. I. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Elboj Saso, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Valls, R (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Webgrafía

Proyecto LOVA. <<http://www.proyectolova.es/>> [Consultado en octubre 2010]

FESNOJIV. Fundación del estado para el sistema nacional de las orquestas juveniles e infantiles de Venezuela.<<http://www.fesnojiv.gob.ve/>>[Consultado en octubre de 2010]

METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL EEES: DE LA CLASE MAGISTRAL AL PORTAFOLIO

Manuel Rodríguez Sánchez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La incorporación de la universidad española al EEES y su exigencia de calidad lleva aparejada la renovación de las maneras de hacer de los docentes. Las recomendaciones hacen énfasis en los esfuerzos para centrar la atención sobre el alumno, lo que implica la puesta en práctica de metodologías docentes que aumenten su protagonismo. En este trabajo se hacen algunas consideraciones sobre la incorporación de métodos activos que fomenten la participación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la mejor aplicación de otras metodologías tradicionales que, por serlo, no habrán de ser abandonadas.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior - innovación educativa - métodos de enseñanza - métodos activos - enseñanza magistral.

Abstract

The inclusion of Spanish universities in the EHEA and its demand for high quality standards entails upgrading the ways of preparing teachers. The recommendations emphasize the focus on the student, which involves the implementation of teaching methods to increase his role. This paper sets out some considerations on the use of active methods to encourage the student's involvement in the learning process - learning and the best implementation of other traditional methods which should not be abandoned just for being traditional.

Key words

European Space for Higher Education - educational innovation - teaching methods - active methods - master lectures.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene como principal objetivo la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea. Esta finalidad se ha encomendado a la comunidad universitaria instándola a impulsar el establecimiento de un conjunto de valores y buenas prácticas docentes capaces de garantizar la exigente calidad de la Educación Superior. Así, los protagonistas del proceso educativo universitario, alumnos, universidades y profesores, quedan obligados a realizar modificaciones encaminadas hacia ese fin, cada cual en el ámbito de responsabilidad y acción que le corresponde.

El proceso centra su atención en el alumno, es decir, en el proceso de aprendizaje, para lo cual los docentes deben a su vez realizar cambios profundos en las maneras de hacer y entender su actividad (De Miguel, 2005). El nuevo sistema de créditos (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS) supone la estimación previa de la carga de trabajo que deben realizar los alumnos para conseguir los objetivos establecidos, objetivos que han de basarse en los resultados del aprendizaje y las competencias que el alumno ha de adquirir, entendidas éstas últimas como la expresión de su habilidad para desarrollar eficazmente determinadas funciones. Ello implica la asunción por parte del estudiante de un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación -construcción del conocimiento-, con el fin de llegar a la toma de conciencia de que su tránsito en la universidad es sólo una etapa de un proceso de aprendizaje que se extenderá a lo largo de toda la vida. En consecuencia, además de los necesarios aprendizajes fundamentales, se ha de estimular el desarrollo de una actitud de permanente superación de las dificultades mediante la adquisición de procedimientos de autoaprendizaje y valoración del trabajo organizado, sistemático y continuo; esfuerzo que debe desembocar en una mayor competitividad, entendida como plataforma para el beneficio personal del alumno singular, que mejorará así sus posibilidades de inserción profesional y como contribución al bienestar generalizado de la sociedad.

Por su parte, con el fin de conseguir una mejora continua de la calidad de la enseñanza superior, las universidades deben revisar y actualizar los programas de estudio y títulos que ofertan teniendo en cuenta las necesidades sociales y económicas, así como establecer vínculos enriquecedores entre las diversas instituciones de educación superior del ámbito europeo. Las universidades son también responsables de garantizar la más alta cualificación y competencia docente e investigadora del profesorado, nadie por encima de ellas mismas puede hacerlo, para lo que han de impulsar planes de formación del profesorado universitario mediante acciones formativas orientadas hacia la innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación curricular (González Jiménez, Macías Gómez, Rodríguez Sánchez y Aguilera, 2009). Se

ha de considerar que nuevas maneras de hacer requieren nuevos entornos físicos de trabajo, diferentes de los que habitualmente se han dispuesto hasta ahora, que sean facilitadores de formas de trabajo cooperativo entre los estudiantes. Por ello las aulas universitarias, concebidas inicialmente para impartir clases - conferencia dirigidas a un gran número de alumnos, deberán reconvertirse en espacios de menores dimensiones y ser dotadas con medios materiales y tecnológicos adecuados en los que, por su disposición, la lección magistral no sea la única metodología posible en una relación unidireccional profesor – alumno sino que, por el contrario, sean lugares en los que las interacciones didácticas puedan ser mucho más complejas, ricas y variadas.

Derivado de lo anterior, el papel que el docente universitario ha de desempeñar ha de ser radicalmente distinto al habitual. Los cambios en los procedimientos sólo son posibles si paralelamente se producen también cambios en las actitudes desde el convencimiento de que nuevos planteamientos y objetivos sólo serán viables si se está dispuesto a poner en práctica nuevas estrategias de acción: nada cambia si se siguen utilizando los mismos métodos. A este respecto, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2010) explicita que no se trata de que el profesorado pierda protagonismo, sino que aumente el del estudiante. Para ello, se pide a los docentes investigadores universitarios que:

- Realicen el esfuerzo necesario para adaptarse a la nueva metodología docente: estudio de casos, realización de prácticas, seminarios, tutorías.
- Cambien la forma de desarrollar su labor, que pasa a ser la de enseñar a aprender. No han de limitarse sólo a transmitir conocimientos, sino que han de organizar las tareas, seminarios, evaluaciones continuas y exámenes con el fin de fomentar en el estudiante la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que le permitan responder adecuadamente a las futuras demandas de su desempeño profesional y progresar humana y académicamente.
- Faciliten a los estudiantes los conocimientos y las estrategias necesarias para el aprendizaje permanente.
- Empleen diferentes metodologías docentes susceptibles de dar lugar a un conjunto de actividades formativas para el estudiante.

A lo que añadimos la necesidad de que todo profesor investigue desde su propia práctica docente como procedimiento para la generación de conocimiento valioso para la mejora constante de su competencia docente (Rodríguez Sánchez, Morales y Villalba, 2010). Enseñar mejor no es fruto de la casualidad ni de la simple experiencia -de hecho, se pueden pasar muchos años haciendo lo mismo y haciéndolo mal, pese a que el propio docente justifique sus malos resultados imputándolos a factores ajenos a su práctica-. A enseñar se aprende, puesto que es un conocimiento, y todo conocimiento

surge de la investigación, como no puede ser de otra manera. Ello requiere del docente investigador universitario el desarrollo de un conjunto de competencias en las que el conocimiento, selección, puesta en práctica y evaluación reflexiva de diferentes métodos, estrategias y técnicas metodológicas se constituyan en uno de los ejes de su trayectoria profesional docente.

Métodos tradicionales y métodos activos para la enseñanza universitaria.

Existen diversas clasificaciones de los métodos docentes (De Miguel, 2005, 2006; Fernández March, 2004, 2005b; Navaridas, 2004) que se han establecido siguiendo diferentes criterios taxonómicos y que, en cierto modo, introducen cierta confusión sobre el tema desde la propia definición de método didáctico, ya que idénticas metodologías son consideradas métodos para ciertos autores, estrategias para otros o técnicas para algunos. No es nuestra intención entrar en tal debate que, pese a su interés, consideramos ahora poco útil para nuestros fines. Abstraemos la clasificación más general referida al mayor o menor grado de participación del alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Así podemos hablar de metodologías tradicionales o pasivas, centradas en los discursos docentes, y de metodologías innovadoras, activas y participativas centradas en el aprendizaje activo de los alumnos. Representante de las primeras es la clase magistral, con seguridad la metodología más empleada en la Universidad desde su fundación, del mismo modo que representantes de las metodologías activas de probada eficacia y empleo muy extendido son el método del caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo en grupos colaborativos o el portafolio, por no mencionar otros métodos que aprovechan intensivamente las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No se trata de discutir ventajas o inconvenientes de unos sobre otros; partimos de la asunción de que cualquier metodología puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se pretende en función de las competencias a desarrollar, si su uso es técnicamente correcto y si no se emplean como reacción de unas sobre otras. Tampoco es nuestra pretensión hacer en este breve espacio una descripción pormenorizada de los diferentes métodos al uso, lo que ya está hecho por varios autores. Pero sí pretendemos aportar algunas pautas que constituyan modos concretos y prácticos de actuación. Si hubiéramos de resumir las funciones fundamentales del docente en sólo dos nos quedaríamos indudablemente con su actuación en el aula y la evaluación de los efectos de la enseñanza - aprendizaje del alumno-, ya que contienen y evidencian todos los demás aspectos del currículo. Para ello centraremos nuestra atención en una metodología que, lejos de desaparecer, ha de mejorarse y otra que puede ser usada como complemento de gran valor de la anterior. Nos referimos a la lección magistral y el portafolio, dos metodologías que destacan por su tradición y eficacia

reconocidas: la lección magistral como metodología expositiva y el portafolio, como método que fomenta la construcción del propio conocimiento y que incluye aspectos metodológicos importantes para la evaluación.

La clase magistral.

Puede parecer sorprendente que en un trabajo dedicado a la innovación docente se considere oportuno incluir consideraciones sobre la tan denostada lección magistral, puesto que el objeto de tal innovación se supone que no es otro que sustituir tan “obsoleto” método por otro que resulte más eficaz, activo, innovador y “actual”. También puede parecer sorprendente dedicar algún tiempo a algo que todo el mundo conoce y practica. A esto último cabe añadir que la práctica no hace bueno al método, ya que en ocasiones el efecto es el de desvirtuarlo en lugar de mejorarlo. Sin embargo, y pese a sus al menos ocho siglos de existencia, no cabe duda de que a la clase magistral le queda mucha vida por delante aunque, eso sí, deberá perder parte de su protagonismo y monopolio didáctico y compartirlo con otras metodologías que habrán de emplearse cuando así se considere necesario.

Las críticas sobre los defectos e inconvenientes que la clase magistral ha acumulado son variadas y algunas de ellas las resumimos a continuación:

- Reducción de las fuentes de información a las procedentes del profesor, con el consecuente empobrecimiento del conocimiento al que accede al alumno.
- Reducción de las funciones docentes a una sola, la exposición comunicativa del propio conocimiento.
- Fomento de la pasividad intelectual del alumno.
- Sobrevaloración de la enseñanza, así entendida, sobre el aprendizaje del alumno, que es abandonado a sus propios medios, dando por hecho que su estancia en la universidad consiste en salvar obstáculos con el único objetivo de aprobar asignaturas y conseguir un título. Según este planteamiento, los que lo consigan serán obviamente los mejores.
- Escaso o nulo seguimiento del aprendizaje.
- Empleo abusivo o exclusivo del método.
- Incapacidad del método para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.
- Sobrevaloración del docente, convertido así en una autoridad indiscutible e indiscutida en su disciplina al constituirse en la única fuente de conocimiento válido para sus alumnos.

El listado anterior es abrumador, pese a que no es exhaustivo. Si el análisis se detuviera aquí sobrarían motivos para la inmediata abolición de la clase magistral como metodología docente. Pero si miramos con más detalle observaremos que las deficiencias no son propias del método, sino de aquellos que lo emplean -mal emplean- sin reparar en ellas ni mucho menos en detenerse a subsanarlas. En realidad, ninguna de tales críticas expresa una incapacidad intrínseca del método, sino del uso que de él se hace. No son, decimos, fruto de sus defectos, sino del empleo extensivo e inadecuado del que ha sido objeto. González Jiménez, Macías, Rodríguez Sánchez, García Medina y Aguilera, (2010, p. 404) hacen algunas reflexiones sobre la clase magistral en ese sentido:

Resulta curioso que se arguya que la clase magistral debe ser suprimida (...) Una clase magistral en la que se pueden tomar notas, es un esfuerzo de reflexión mediante el cual el docente investigador expone una serie de conocimientos bien seleccionados y secuenciados; exposición plagada de cuestiones, explícitas o no, que lleva a una intensa meditación del alumno, pues suelen ser cuestiones de principio que, normalmente, permiten cuestionar los métodos y hasta los fundamentos anteriores de cuanto se expone.

Se ha de decir que, en primer lugar, la clase magistral no ha de limitarse a exponer los conocimientos acumulados sobre una disciplina, sino mostrar los caminos que la investigación científica ha seguido para llegar hasta ellos, lo que implica ofrecer a los estudiantes un enfoque crítico de la materia y no constituirse en una simple enumeración descriptiva de los hechos específicos. Esta es una función esencial de la docencia universitaria que a través de la metodología magistral puede llevarse a efecto y, en ocasiones, de manera más eficaz, directa y económica en tiempo y recursos que a través de otras metodologías. En efecto, la clase magistral es útil para:

- Proporcionar en un tiempo breve información relevante, actualizada y organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso para los alumnos.
- Facilitar la comprensión de conceptos complejos que, de otra forma, llevaría demasiado tiempo asimilar por los alumnos.
- Facilitar la aplicación de procedimientos.
- Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina.
- Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor.
- Proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina.

De estas consideraciones se desprende que una clase magistral lo será de veras si el docente:

- Tiene siempre presentes los objetivos que se pretenden lograr y las competencias que se desean desarrollar y orienta su discurso hacia ellas.
- Parte de los conocimientos que sabe que poseen sus alumnos, lo que requiere inevitablemente una evaluación previa.
- Persigue la claridad expositiva, organizando bien la información y ofreciendo una síntesis final de lo expuesto.
- Fomenta la participación de los estudiantes. La clase magistral no es una conferencia, debe quedar abierta a la participación de los alumnos y enriquecerse con sus aportaciones.
- Emplea oportunamente diversas técnicas de grupo.
- Hace un uso adecuado de la interrogación didáctica.
- Procura, con su actuación, suscitar y mantener el interés hacia la exposición.
- La emplea para fomentar la creación del conflicto cognitivo.
- Apoya su exposición mediante el uso de otros medios tecnológicos distintos a la palabra: audiovisuales e informáticos.
- Selecciona cuidadosamente los materiales de trabajo.
- Plantea actividades motivadoras y relevantes para el aprendizaje.
- Retroalimenta su exposición a partir de las reacciones observadas en el auditorio.
- No la utiliza como único recurso didáctico sino como uno más de su repertorio, que combina y complementa con otros métodos.

Desde el punto de vista de la actuación del docente, Fernández March (2005b) apunta que una clase magistral debe ser bien preparada, bien estructurada, poseer claridad expositiva, buscar la implicación de la audiencia, ser llevada a cabo con interés y entusiasmo, hacer uso de las adecuadas habilidades comunicativas y de expresión corporal (con naturalidad, sin caer en histrionismos inútiles), todo ello para despertar en los alumnos la necesidad de aprender, fomentar la construcción del conocimiento, mejorar la comprensión, crear el adecuado clima de trabajo y favorecer la iniciativa y responsabilidad del alumno en su aprendizaje.

La clase magistral, además de estar bien preparada, planificada y estructurada, debe prestar especial atención al ritmo y a los tiempos de

exposición para ajustarlos a la curva de atención – cansancio del auditorio. Para ser eficaz, una clase magistral nunca debe ser aburrida para el auditorio y es responsabilidad del docente que no sea así.

Independientemente de la metodología empleada, una clase se estructura en tres tiempos bien definidos: Introducción, desarrollo y cierre. Los tres son importantes, pero cada una de ellas ha de cumplir con cometidos diferentes. La clase magistral puede, y en muchas ocasiones debe, ser la preparación previa al uso de otras metodologías más participativas en pequeño o gran grupo que transcurrirían antes del cierre de la sesión. Si se va a proceder de esta manera, a partir de la exposición ordenada y lógica, en los momentos últimos del desarrollo y previos al cierre se incluirá la participación activa de los alumnos por lo que el docente, además de preparar su exposición, ha de disponer cuestiones y actividades relevantes que presentará a los alumnos para que trabajen de manera individual o en grupos. Una clase se distribuye en tres etapas que describimos a continuación:

- I. **INTRODUCCIÓN.** En esta fase se ha de anunciar el tema a desarrollar, destacando su importancia en el seno de la disciplina y estableciendo conexiones con otros temas relacionados que ya son conocidos por los alumnos o como avance introductorio de temáticas nuevas. Es de gran importancia conseguir que las enseñanzas nuevas constituyan un verdadero aprendizaje significativo, de manera que los nuevos contenidos se relacionen cognitivamente con los que ya posee el alumno, que enriquezcan a éstos y se integren con ellos. También es de interés no abordar la temática sin presentar antes, breve y sintéticamente, la organización de la exposición que se piensa seguir de manera que el auditorio pueda hacerse una idea global de la estructura, pueda seguir sin dificultad el hilo del discurso y se facilite la comprensión de los aspectos interrelacionados. Para esta tarea el profesor ha de proporcionar un organizador previo que permita a los alumnos tener claro sobre qué perspectiva se va a abordar la clase, es decir, proporcionar el marco teórico superior a la propia estructura de los contenidos a desarrollar. El organizador previo tiene, por tanto, un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusión que el contenido que se pretende que el alumno aprenda. Moreira (2000), citado por Vega (2005), indica que “la principal función de un organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que precisa saber para que pueda aprender significativamente la tarea frente a la que se encuentra” (p.173).

Así mismo, en esta fase es de la mayor importancia estimular la motivación y el interés del auditorio, que luego habrán de ser mantenidos a lo largo de la sesión. Por último, hacemos notar que la duración de la introducción no ha de ser extensa, debiéndose establecer en torno al 10 - 15 % del tiempo total de exposición.

- II. DESARROLLO. Esta es la fase central y núcleo de la exposición. Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, en esta fase se ha de conseguir que el alumno sea capaz de relacionar los conceptos esenciales del tema con los que ya poseía a través de procesos de diferenciación progresiva, a fin de que sea capaz de llegar a una reconciliación integradora (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Según estos autores, durante el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva del alumno se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones, dando lugar a una diferenciación progresiva. La reconciliación integradora supone que, si las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje, se posibilita una nueva organización y la atribución de un significado nuevo.

Partiendo del nivel de conocimientos de los asistentes, los contenidos a desarrollar han de ser cuidadosamente seleccionados y secuenciados, evitando sumergirse en explicaciones densas y prolijas, que pueden ser aportadas a los alumnos en materiales aparte y que, en el mejor de los casos, dicen algo de los conocimientos extensos sobre la materia que posee el docente pero que aturden y agobian a los alumnos, incapaces de discriminar, en ese momento, lo esencial de lo accesorio, lo relevante de lo anecdótico, lo principal de lo secundario, ocupados afanosamente en tomar el máximo número de páginas de apuntes que resultarán necesariamente confusos y perdiendo así la línea argumental. Según Bain (2006), los mejores profesores se centran en lo esencial, dirigen su exposición hacia las ideas, hacia la comprensión de los elementos clave y de los aspectos fundamentales del tema induciendo maneras específicas de pensamiento. En otras palabras, centran su actuación en construir andamios sólidos, dejando que los alumnos coloquen después los ladrillos, eso sí, explicando cómo hacerlo y con qué. Se trata de generar aprendizaje, no de *producir* enseñanza. No existe evidencia empírica de que las exposiciones más detalladas, más extensas y necesariamente rápidas, produzcan mejores resultados en los aprendizajes, sino que, a tenor de la experiencia, ocurre más bien lo contrario; los mejores resultados se producen a partir de explicaciones claras, concisas y eminentemente conceptuales. Veamos a continuación algunos aspectos prácticos a tener en cuenta para un desarrollo eficaz de la exposición magistral.

- A. Selección y preparación de los materiales y uso de los apoyos audiovisuales. Actualmente no se concibe una clase en la que no se utilicen profusamente apoyos audiovisuales. Por lo general, todas las aulas universitarias se encuentran equipadas con herramientas informáticas y de proyección que sustituyen a la tradicional pizarra,

aunque la presencia y uso de estas últimas siga siendo recomendable en determinadas materias y ocasiones. El profesor que no emplee estos nuevos medios puede ser considerado como un espécimen en extinción; sin embargo, el uso generalizado no significa necesariamente que sea siempre el más adecuado. Es frecuente observar que, tal y como se usan, en muchas ocasiones más que un apoyo a la disertación constituyen un distractor para el alumno y un freno para su aprendizaje. Es preciso ser muy cuidadosos con los contenidos de las proyecciones, que deben ser sintéticos, concisos y fundamentales, rehuyendo el detalle accesorio. No deben emplearse para sustituir la palabra del profesor, pero tampoco el profesor debe ser un lector de sus proyecciones.

Los materiales visuales deben cumplir con algunos requisitos en su preparación partiendo, en primer lugar, de su diseño gráfico. Han de alojar el contenido de manera agradable y atractiva pero sin contener distractores visuales inútiles, cuidar que los tamaños de textos, imágenes, tablas o gráficos sean visibles desde cualquier lugar del aula. En segundo lugar, la información que contengan ha de ser orientadora de la disertación, no sustitutoria, por lo que ha de contener elementos clave breves, certeros y concisos, ideas y no detalles. El oyente no debe emplear su atención en desentrañar significados gráficos ni en la lectura de textos (para ello mejor el papel), sino centrar su atención en la palabra. En cuanto al número de diapositivas proyectadas, en consonancia con lo anterior, no puede ser elevado si no se desea que la atención del auditorio circule desde el orador hacia la pantalla para quedarse definitivamente allí. Como orientación no normativa, consideramos que un ritmo adecuado puede ser una diapositiva cada dos o tres minutos de exposición, variando, evidentemente, según sea la naturaleza y características de los contenidos expuestos.

- B. Conexión de los nuevos conocimientos con los ya existentes. Este es un aspecto de la mayor importancia, sobre todo cuando la temática tratada es novedosa para el alumno. Los contenidos, desde el punto de vista estructural, deben poseer significatividad lógica para el alumno así como significatividad psicológica, en el sentido de que han de poder ser relacionados con los esquemas de conocimiento ya poseídos. Para ello los materiales deben cumplir algunos requisitos (Sánchez Delgado y González Soto, 2005):
- i. Poseer una estructura clara y explícita.
 - ii. Estar dotados de una secuenciación lógica.
 - iii. Ir de lo general y simple hacia lo más complejo y diferenciado.

- iv. Ofrecer una visión global del tema para pasar después a un estudio detallado de las partes.
 - v. Promover el encuentro del sentido práctico del tema por parte del estudiante, ofreciendo núcleos temáticos propios de la realidad profesional o contextual del propio estudiante, de manera que éste pueda proyectar el conocimiento funcionalmente.
 - vi. Ejemplarizar mediante el uso de metáforas, propias del pensamiento adulto.
 - vii. Ofrecer vías alternas que permitan su adecuación a los diferentes estilos de aprendizaje.
 - viii. Incorporar actividades de autorregulación que permitan al estudiante incorporar los criterios de evaluación de su desempeño y habilidades de auto observación que le sirvan para la planificación de las actividades de estudio.
- C. Mantener el interés. El profesor debe ser consciente de que no es un mero transmisor de información, sino, en el más amplio sentido del término, un comunicador y, más allá de eso, un generador de conocimiento. Para ser consecuente con esa difícil función, una primera premisa es que la comunicación ha de ser presentada de forma amena e interesante. Aquí cabe detenerse en algunas consideraciones sobre la actuación del profesor. En primer lugar, el docente debe percibirse a sí mismo como experto que expone un tema, que domina las claves del conocimiento que expone, que ofrece seguridad sobre lo que dice y, además, lo hace con cierta dosis de entusiasmo. Si el profesor se aburre con lo que dice transmitirá irremediablemente su aburrimiento al auditorio.

La comunicación implica usar ciertas habilidades para dar y recibir información de forma asertiva, es decir, sin dañar la propia autoestima ni la del otro. La actitud asertiva favorece que el clima del aula se revista de seguridad, estabilidad y afectividad, creando el ambiente imprescindible para aprender. Es necesario conectar con el auditorio y para ello algunas recomendaciones relacionadas con la comunicación verbal y no verbal que el docente debe saber manejar con habilidad y dominio son las siguientes:

- i. Escuchar activa y respetuosamente.
- ii. Tener en cuenta las opiniones y sentimientos del alumno y saber expresar las propias con claridad.

- iii. Dar consideración a las preguntas formuladas y procurar la respuesta adecuada, ya sea de manera inmediata o diferida.
- iv. La articulación, el tono y el ritmo de la voz.
- v. La gestualidad y expresión corporal, que han de ser armoniosas con el contenido discursivo.
- vi. Procurar el contacto visual con el auditorio a fin de reforzar la cercanía necesaria, reforzar su atención y retroalimentar la propia actuación si se apreciaran efectos inadecuados.
- vii. Favorecer la participación. Es normal que el interés inicial vaya decayendo paulatinamente a medida que la clase se va desarrollando, con picos y valles en el transcurso pese a los esfuerzos del docente. Para evitar, o al menos paliar este efecto, es recomendable ceder parte del protagonismo al alumnado, fomentando su participación mediante técnicas didácticas previstas en el momento de preparación de la clase y dispuestas en los momentos en los que se considere necesario, recomendablemente cada 10-15 minutos de exposición, de acuerdo con la capacidad de atención media del alumnado, lo que no es otra cosa que un modelo de clase dialogada. En este sentido, se recomienda preparar previamente algunas cuestiones reflexivas o situaciones problemáticas que serán intercaladas en diversos momentos de la clase y que, en tiempos breves, deberán ser contestadas o resueltas por los alumnos de forma individual o grupal. Es recomendable contextualizar este tipo de actividades de manera que se relacionen de manera clara con lo expuesto anteriormente o que, por el contrario, sean anticipadoras de lo que vendrá a continuación.

En segundo lugar, el docente debe reflexionar sobre lo que piensa de sus alumnos, de las expectativas que tiene de ellos y de lo que quiere despertar en sus mentes. Debemos aceptar el hecho de que el alumno universitario acude a las clases con elevadas expectativas, situación que el docente ha de saber aprovechar, manejar y potenciar, pero que en ciertos casos, a través de su actuación, el efecto revierte en el sentido contrario. Es ese el momento en el que el alumno pierde el interés intrínseco hacia la materia y lo sustituye por el único afán de aprobar de la mejor manera posible y “quitarse” la asignatura de en medio. Esta situación es consecuencia, en gran parte, de lo que el propio profesor siente y espera de sus alumnos. La investigación sobre este asunto indica que si un profesor tiene expectativas de éxito sobre sus alumnos conseguirá mucho mejor rendimiento que si son de fracaso, ya que

dichas expectativas, en ambos casos, son condicionantes de su propia actuación.

- III. CIERRE. Esta fase comprende los últimos 5 ó 10 minutos de la exposición y han de dedicarse a realizar un resumen-síntesis de lo expuesto. Su función es la de comprobar que se ha conseguido la reconciliación integradora, ayudar a los alumnos a reconocer y valorar los conceptos fundamentales y abrir interrogantes que se proyecten hacia nuevos conocimientos. Lo normal es que un tema se desarrolle en varias sesiones, por lo que la fase de cierre adquiere un valor integrador y anticipador. En el caso de que la temática quede terminada es el mejor momento para destacar las conexiones del tema ya desarrollado con el próximo a desarrollar.

El portafolio.

El significado de la palabra portafolios dado por el DRAE es “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”. Más allá de este significado, el uso habitual de la palabra portafolios en el ámbito educativo se relaciona con el término anglosajón, *Portfolio Assessment*, cuya traducción es “carpeta de evaluación” o *Portfolio Process* traducido como “carpeta de aprendizajes”.

Shulman (1999) se refiere al portafolio didáctico como una historia documentada en un conjunto seleccionado de realizaciones que han recibido tutoría, constituyendo muestras de trabajo del estudiante que alcanzan la realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

El portafolio es una metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas. El origen del método hay que buscarlo en el ámbito profesional; ha sido y es profusamente empleado por profesionales –creadores gráficos, fotógrafos, arquitectos, ingenieros, escritores, publicistas- para mostrar lo más representativo e importante de su producción profesional. En el ámbito académico el portafolio se utiliza para desarrollar y valorar el conocimiento sobre una materia y para fomentar el desarrollo de prácticas y actitudes reflexivas y de autoevaluación. En el campo de la evaluación, el uso de esta metodología se justifica por ser coherente con la mayoría de los criterios de calidad propuestos para un modelo innovador de aprendizaje. Zabalza (2001) indica que:

- La evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza-aprendizaje.

- La evaluación debe abarcar todo el proceso formativo, inicial, de proceso y final.
- La evaluación debe ser formativa.
- La evaluación debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Físicamente, el portafolio es una carpeta que contiene diversos productos -acabados o en fase de producción- en forma de documentos clasificados en categorías, que constituyen las evidencias del trabajo y de la evolución intelectual y reflexiva del alumno sobre la materia en cuestión. En cierto modo, el portafolio retrata el historial de la construcción del conocimiento del alumno sobre una temática concreta. La documentación que se genera puede adoptar cualquier forma y contenerse en cualquier soporte, ya sean trabajos en papel, producciones gráficas o multimedia, presentaciones, esquemas, problemas resueltos, bibliografías, vídeos, modelos tridimensionales o cualquier otra forma de producción que sea coherente con el tipo de aprendizaje en particular. De igual manera, el portafolio puede contener tanto trabajos encomendados por el profesor como otros realizados por el alumno por su propia iniciativa; así como documentación generada por agentes externos: informes de tutores de prácticas, trabajos de otras personas que han servido para la reflexión, etc. El estudiante debe exponer y argumentar el sentido de la inclusión de los materiales presentados y su valor para su propia formación, por lo que el portafolio supone un instrumento importante de autoevaluación (Fernández March, 2004, 2005a, 2005b).

Las ventajas del uso del portafolio como metodología docente son variadas y pueden resumirse en las siguientes:

a. Desde el punto de vista de la enseñanza:

- El portafolio es un procedimiento integrador del proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación.
- Centra el proceso de enseñanza – aprendizaje en el trabajo del alumno.
- La función del profesor es la de dinamizar, orientar y mediar en el aprendizaje del alumno.
- Requiere una intervención continuada del profesor en el proceso formativo y una atención al alumno mayor que la llevada a cabo a través de otras metodologías más convencionales.
- Permite un mejor conocimiento del alumno en particular y de los mecanismos de aprendizaje puestos en juego, en síntesis, de su manera específica de aprender.
- Permite adaptar el desarrollo de la materia a las características individuales y grupales.

- Permite el mayor ajuste entre las expectativas de docentes y discentes.
- Permite el conocimiento del proceso, no solo del producto, facilitando la introducción de elementos correctores en proceso si hicieran falta.
- Es una metodología que, en suma, facilita la individualización de la enseñanza y la respuesta a la diversidad.

b. Desde el punto de vista del aprendizaje.

- Estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo.
- Permite la autonomía del alumno y, consecuentemente, el protagonismo y el control responsable de su propio aprendizaje.
- Los aprendizajes son siempre significativos, ya que el alumno ha de relacionar los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos.
- Facilita la elaboración de un proyecto personal del aprendizaje.
- Obliga al alumno a organizar sistemáticamente los materiales favoreciendo la adquisición y asimilación lógica y sistemática de los elementos esenciales de la materia estudiada.
- El alumno queda en libertad para seleccionar las fuentes del conocimiento que crea más adecuadas, sin menoscabo de las aportadas por el profesor.
- El alumno adquiere conciencia de los nuevos conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su aprendizaje.
- El alumno puede profundizar en el conocimiento hasta donde su interés le lleve, no se imponen límites en ello.

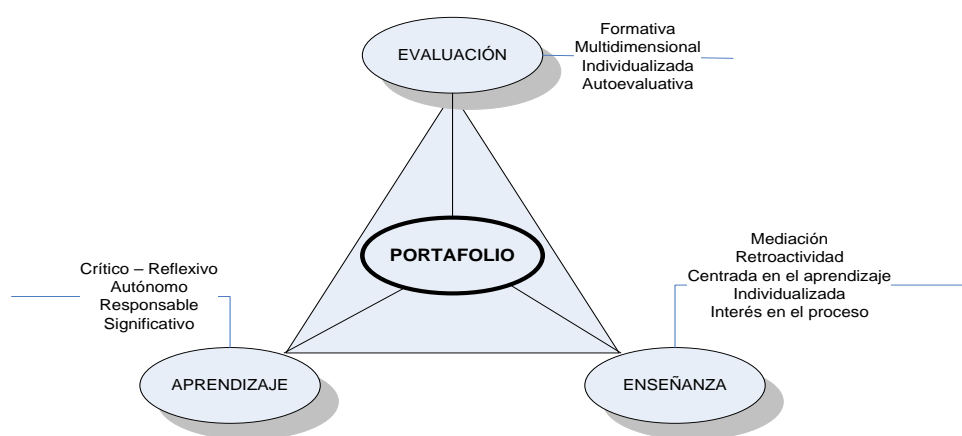
c. Desde el punto de vista de la evaluación.

- Se trata de una evaluación extensiva que, frente a la evaluación puntual empleada convencionalmente permite conocer y evaluar en su totalidad el progreso y el proceso seguidos en el aprendizaje del alumno.
- Es una evaluación formativa, ya que permite al docente intervenir en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje y retroalimentar su actuación.
- Como instrumento de comunicación didáctica facilita la explicación, aclaración y profundización de los conocimientos adquiridos o en proceso de adquisición.
- Al favorecer el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, permite valorar la comprensión, la adquisición de

habilidades y la elaboración, no sólo la reproducción de contenidos teóricos.

- Estimula los procesos de autoevaluación, ya que el método requiere que el alumno revise permanentemente la calidad de sus producciones.
- Al constituir el portafolio una producción personal y única, su naturaleza imposibilita la evaluación estandarizada requiriendo, por el contrario, la evaluación individualizada ajustada a las características del alumno en particular.
- Requiere la transparencia de los criterios de evaluación, que el alumno debe conocer de antemano, y la exigente coherencia en los planteamientos docentes.

Resumimos en la figura siguiente las características principales reseñadas, reuniendo gráficamente la integración de los tres aspectos básicos del proceso educativo -enseñanza, aprendizaje y evaluación retroalimentadora de ambos-, en un solo procedimiento metodológico, lo que quizá sea el principal valor del portafolio.



Como se ha mencionado anteriormente, en su forma externa el portafolio no es otra cosa que una colección organizada de las producciones de un alumno o de un grupo de trabajo que aportan evidencia sobre su capacidad de decidir y comunicar su aprendizaje al tiempo que de reflexionar sobre su propia manera de aprender. Por su propia naturaleza, no existe un estándar en cuanto a su forma, contenidos y presentación, que dependerá en cada caso de los objetivos y concreciones establecidos por el profesor y consensuados con el alumno.

Así pues, el portafolio puede materializarse en múltiples formas, dependiendo de las características de la materia y de las producciones que de ella puedan derivarse, pero es frecuente que, en su forma más básica, consista en un archivador o carpeta que se inicia al principio del curso y que se va llenando sucesivamente con los trabajos que se realicen, presentándose al profesor en los momentos que para ello se establezcan. Constatando el hecho de que ni alumnos ni profesores suelen estar habituados a formas de enseñanza innovadoras ni a evaluaciones muy diferentes al examen tradicional, parece conveniente recomendar que el portafolios se revise con cierta frecuencia a lo largo del curso siendo de especial importancia la primera revisión, ya que permite al profesor comprobar que los planteamientos didácticos y los contenidos desarrollados han sido bien comprendidos por el alumno y que su materialización posee la mínima calidad exigible, a la vez que facilita retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la medida en que se estime oportuno.

Es conveniente resaltar que el portafolio no es una simple colección ordenada de materiales, apuntes, esquemas o problemas resueltos –no es un dossier de la asignatura-, sino que la verdadera función del portafolio es la de servir de plataforma de reflexión para avanzar activamente en la construcción del propio conocimiento, por lo que ha de incluir comentarios reflexivos sobre las producciones.

Si bien su estructura queda abierta a tenor de las características específicas de las materias, de forma general el portafolio se puede estructurar por su contenido en los siguientes apartados (Barbera, 2005; Fernández March, 2004):

- a. Un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto por parte del estudiante, que puede decidir el grado de profundización en la temática.
- b. Un apartado introductorio al portafolio que muestre las intenciones y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
- c. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que evidencia el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados. El profesor, al inicio del curso, ha de proporcionar un listado de documentos mínimos que han de estar presentes, con el objeto de orientar el trabajo del alumno y a organizar las producciones. El contenido puede clasificarse en las siguientes temáticas:
 - i. Trabajos no triviales que evidencien el dominio que el alumno tiene de los contenidos de la materia.

- ii. Transferencias personales, académicas o profesionales de los contenidos trabajados.
 - iii. Reflexión y análisis de los propios procesos de aprendizaje.
 - iv. Síntesis temáticas o de actividades llevadas a cabo.
 - v. Autoevaluación informada y fundamentada del alumno.
 - vi. Anexos, donde se incluirán todos aquellos materiales auxiliares que han tenido relevancia en el proceso formativo, tales como artículos, textos legales, documentos multimedia, mapas, planos, fotografías y un amplio etcétera que dependerá de las características de la materia en particular.
- d. Un apartado de cierre como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

Además, en un portafolio se han de concretar la autoría y audiencia, objetivos y competencias, contenidos a desarrollar, criterios de evaluación y protocolos de revisión. Los criterios de evaluación manifestados son el eje central y clave de la transparencia del proceso evaluativo. Éstos deben ser comunicados al estudiante mediante protocolos de revisión, de manera que sepa cómo y en función de qué va a ser evaluado y pueda así ajustar su trabajo a los requisitos de calidad que previamente se han establecido, lo que a su vez tendrá repercusión inmediata en sus ejecuciones y en el dominio adquirido en la materia. Los criterios deben partir de unos mínimos que establece el profesor, pero pueden ser consensuados en sus detalles y ampliación con los propios alumnos.

La evaluación del portafolio puede adoptar dos fines o formas. La evaluación sumativa, con un fin calificadorio que se ajusta más al modelo tradicional, supone una valoración final del trabajo y de los conocimientos adquiridos sin tener en cuenta aspectos procesuales. No es la forma de evaluación más adecuada para este tipo de metodología docente, ya que su esencia radica en ser un sistema tutorizado de asistencia al alumno, revisiones periódicas y guía constante de su trabajo. Por este motivo, la forma de evaluación apropiada es eminentemente formativa o procesual, centrada en el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante el diálogo del profesor y el estudiante. De esta manera se puede hacer y rehacer el trabajo de forma guiada y orientada por las indicaciones del profesor, reformulándose hasta que, presumiblemente, el alumno adquiera las competencias y alcance los objetivos establecidos.

Una posibilidad que aprovecha las posibilidades tecnológicas actuales es el denominado portafolio digital, estrategia que utiliza las herramientas informáticas con el objeto de reunir e integrar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios: audio, video, gráficos, textos o

cualquier material que sea susceptible de digitalización. Proporciona las ventajas propias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y abre nuevas posibilidades, tanto en lo referente a la inclusión integrada de materiales multimedia, para lo que el uso del hipertexto permite mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones, como en cuanto a la formación a distancia, ya que facilita la formación y la evaluación en línea (Agra, Gewerc y Montero, 2003; Barret, 2000). Sobre el uso del portafolio digital caben las mismas o muy parecidas consideraciones que las dadas para el portafolio tradicional, salvo en lo referente a la necesidad de poseer ciertas habilidades para el manejo de los medios digitales, tanto por parte del profesor como del alumno. Laviña y Mengual (2008) resaltan el interés que tiene el uso del portafolio digital (también denominado *e-portfolio* o *webfolio*) para facilitar la movilidad de los estudiantes en el EEES desde el momento en que exista un formato estandarizado; además de ser susceptible de crear formas de fidelización de los estudiantes con la institución en la que estudiaron. El portafolio digital supone la creación de un sistema electrónico especializado para recoger las evidencias de aprendizaje con tres elementos básicos: contener las herramientas necesarias para que el estudiante pueda reflejar su progreso, herramientas para planificar su aprendizaje y facilitación para que presente las evidencias de su aprendizaje en forma de destrezas y competencias adquiridas.

En conclusión, y partiendo del hecho de que los dos métodos aquí tratados no cierran, lógicamente, el universo metodológico, se presentan algunas características y pautas de actuación útiles para llevar a cabo una enseñanza centrada en el estudiante y en el desarrollo de las competencias, según las directrices procedentes del EEES. Independientemente del método empleado, se exige la participación activa del alumno, el compromiso con su propio aprendizaje, su implicación en las tareas y la búsqueda constante del aumento de su protagonismo en la construcción del conocimiento. Es un tópico repetido en muchas ocasiones pero no está de más recordarlo: no existe un método mejor que otro, ni mucho menos un “método universal” aplicable a la inmensa complejidad que presenta el hecho educativo. Cualquier método puede ser bueno, independientemente de su calificación de activo o no, si se emplea con la finalidad adecuada a lo que el método puede dar, de igual modo que en muchas ocasiones el mejor método es el resultado de una combinación inteligente de varios de métodos existentes. En cualquier caso, siempre se enseñará a través de un método, no puede ser de otra manera, por lo que es responsabilidad del docente seleccionar el más ajustado a sus fines. Y esa selección es una de las decisiones docentes más trascendentes, ya que de ella dependerá buena parte del éxito de su acción educativa.

Referencias bibliográficas

- Agra, M. J., Gewerc, A. Y Montero, M. L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza*, 21, 101-114.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barbera, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio (Artículo). Disponible en Scientific Electronic Library Online SciELO, Recuperado 21/01/2011, de SciELO http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400010&lng=es&nrm=iso
- Barret, H. (2000). Create your own Electronic Portfolio. *Learning&leading with technology*, 27, (7), 14-21.
- Crue. (2010). Metodología docente en el EEES. Recuperado 12/10/2010, de http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea* Recuperado 18/10/2010, de <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/cambio%20paradigma%20mmetodologia-EEES.pdf>
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Recuperado 17/10/2010, de http://www.uned.es/jutedu/JUTEDU2006_PONENCIAS/EA2005-0118.pdf
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.
- Fernández March, A. (2005a). El portafolio como estrategia docente y de evaluación. Recuperado 18/10/2010, de <http://www.unizar.es/ice/rec-info/curso61/Portafolio-I.pdf>
- Fernández March, A. (2005b). Nuevas metodologías docentes. Recuperado 18/10/2010, de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_do cent/nuevas_metodologias_docentes.pdf
- González Jiménez, F. E., Macías, E., Rodríguez Sánchez, M., García Medina, R. Y Aguilera, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES*. Madrid: Universitas.
- González Jiménez, F. E., Macías Gómez, E., Rodríguez Sánchez, M. y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de

- los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento- RUSC- Edición electrónica. Universitat Oberta de Catalunya.*, 6(2), 38-48. Recuperado de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2-gonzalez_et al/v6n2_gonzalez_et al
- Laviña, J. y Mengual, L. (Eds.). (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Madrid: Ariel.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez Sánchez, M., Morales, S. y Villalba, C. (2010). La investigación sobre la práctica docente innovadora como mérito esencial en la carrera docente. En A. Castro y A. Guillén-Riquelme (Eds.), VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos. (pp. 315-319). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/VIIFORO/libcapviiforo.pdf>.
- Sánchez Delgado, P. y González Soto, A. P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la universidad? En M. C. CHamorro y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria*. (pp. 11-44). Madrid: ICE - UCM.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Ed.), *El uso del portafolios. Propuestas par un nuevo profesionalismo docente*. (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Vega, M. A. (2005). La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno. En M. C. CHamorro y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria*. (pp. 161-178). Madrid: ICE - UCM.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo analiza el concepto de pensamiento didáctico entendido como la racionalidad que es capaz de estar presente en la acción educativa, como formas de hacer y de saber. Racionalidad inserta en los fenómenos de construcción de conocimientos y de sentidos; una racionalidad que articula los procesos de objetivación y subjetivación del conocimiento. Caracterizada por su despliegue en la intersección entre el mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo a los que hace referencia Habermas (1987); en la acción siendo en contextos y con sujetos singulares. Construido a partir de los conocimientos teóricos existentes, pero en una nueva estructura interpretativa, abierta para su interacción y compleción en su mismo despliegue.

Palabras clave

Pensamiento didáctico - racionalidad del docente - sentido de la enseñanza - acción educativa.

Abstract

This article analyses the concept of didactic thought considered as the rationality which is able to be present in the educative action, as ways of doing and knowing. Rationality inserted in the phenomenon of construction of knowledge and of senses; a rationality that articulates the processes of the knowledge objectivation and subjectivation. It is characterized by its display in the intersection between the objective world, the intersubjective world and the subjective world to which Habermas (1987) makes reference; in the action being in contexts and with singular individuals. Created from the existing theoretical knowledge, but in a new interpretation structure, being open for its interaction and completion in its own display.

Key words

Didactic thought - rationality of professor - teaching sense - educational action.

Introducción

Gran parte de los desarrollos teóricos que hablan de la racionalidad técnica, hermenéutica y crítica aplicados a la práctica educativa, ofrecen una visión fragmentada de la acción humana enmarcada en un proyecto educativo. En este sentido, en este artículo se desarrolla el concepto de pensamiento didáctico para intentar describir e interpretar la racionalidad presente en la misma, como acción de conocer, como formas de hacer y saber, y como propuestas de ser, formas de vida en ella contenida. Los desarrollos teóricos recién mencionados, valiosísimos para una teoría educativa, resultan insuficientes, sin embargo, para entender al conocimiento siendo, como motivo y contenido de la acción ubicada en el seno de los procesos culturales, de los procesos de construcción de lo social, y de los procesos educativos, institucionalizados en este caso en la escuela.

Pareciera que la mayoría de estos desarrollos teóricos se refieren a prácticas cristalizadas, no a prácticas desplegándose a partir de la interacción de estos procesos; en consecuencia dan la idea de una realidad estática, definitivamente acabada. Poseen un trasfondo en el que la acción humana, en este caso la educativa, puede ser atrapada sin más por una teoría, que no refleja en sí misma la complejidad necesaria para interpretar a la acción siendo, y no como una categoría analítica estática. Esto sucede en todos aquellos desarrollos teóricos que se refieren a las prácticas educativas encasillándolas en una racionalidad; cuando las descripciones e interpretaciones de las mismas se realizan como si fuesen productos objetivados bajo una única racionalidad, simplificando así la complejidad de las mismas.

La acción educativa sólo puede ser descrita parcialmente por las teorías de la racionalidad técnica, hermenéutica o crítica; éstas aportan importantes claves interpretativas, aunque fragmentadas. No ofrecen una teoría explicativa dinámica de la acción educativa como fenómeno de despliegue y construcción de conocimientos; como despliegue y construcción de la racionalidad de los sujetos; como espacio de interacción y construcción de sentidos explícitos e implícitos, de formas de vida. No ofrecen una explicación de la acción educativa como presencia simultánea del mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo a los que se refiere Habermas (1987); de la interacción de éstos en unas mismas coordenadas espacio-temporales.

Por tanto, el concepto de pensamiento didáctico procura ser un aporte para comprender, desde la lógica del quehacer docente, el tipo de racionalidad que los profesores necesitan para moverse en la complejidad de la acción educativa (González y Gramigna, 2009), una acción enmarcada en procesos culturales, históricos, en la construcción de lo social, y en los procesos de construcción de conocimientos y del sentido. Una acción que, vista así, se define a partir de la interacción entre el mundo de la vida del que habla Husserl (1962, 1982, 1992) en su fenomenología trascendental, o el mundo de la vida

cotidiana al que se refiere Heller (2001), con el mundo social del que habla Schutz (2003) y con el mundo objetivo del que habla Habermas (1987). Se define, en su esencia, por la presencia y construcción de sentidos en un aquí y ahora presentes (Heiddeger, 2003), pero en un continuo intento de trascenderlos o, como nos dice Bárcena (2009) en su aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt, en esa relación que la educación establece con el mundo.

Sobre la justificación del concepto de pensamiento didáctico

La acción educativa es una práctica social intersubjetiva basada en unas intenciones existentes (Schütz, 2003); constituye el encuentro del mundo de la vida con las intenciones, los objetivos, las ideas y las teorías vinculadas a unos proyectos; unas formas de hacer, ciertas concreciones, con características que hacen que sean de una u otra manera. Precisamente, parte del sentido de la enseñanza se encuentra en las funciones o intenciones que implícita y explícitamente se le asignan a la misma; las cuales enmarcan las funciones o tareas que se encomienda a los profesores. Dentro de estas funciones aparece claramente la que se refiere a enseñar determinados conocimientos, expresados como contenidos, elementos de la cultura que han sido seleccionados y representados en el curriculum (Lundgren, 1992). Sin embargo, entran otras intenciones más o menos explicitadas, como la de formar ciudadanos para la vida en democracia, formar personas, preparar para la vida, etc.; y también se encuentran presentes otra gran cantidad de intenciones o motivos. En medio de esto parece que siempre está latente la pregunta sobre cómo se vincula lo que se enseña en cada una de las materias con estos sentidos más generales de la enseñanza, unida a otra pregunta de igual importancia: cómo se vincula con la vida concreta de los sujetos lo que hacemos como profesores, lo que se hace en cada una de las materias o temas que abundan en la escolarización de los alumnos (Monarca, 2009).

Queramos o no, la enseñanza se encuentra influida por esta pregunta, por el sentido de lo que hacemos en nuestra práctica cotidiana; el sentido para la sociedad, para nosotros los profesores y para los alumnos. La posibilidad de hacer presentes estos tres sentidos daría significatividad a la acción educativa; aunque ésta no procura únicamente hacer presentes unos sentidos ya existentes, el sentido es también una construcción que los sujetos realizan; el sentido es descubrirse haciéndose como sujeto (y sociedad) y haciéndose con otros. Y es para el docente descubrir que la acción educativa, más allá de las asignaturas, supone una oportunidad para este hacerse. Aquí se enmarca la enseñanza de una materia concreta, en el intento de ubicar unos determinados contenidos culturales, socialmente seleccionados y organizados, de tal forma que puedan contribuir a construir ese sentido, de un ser haciéndose junto con otros. Los contenidos aportarán aspectos singulares orientados a personas que deberán comprender y actuar en un mundo concreto que comparten con otros.

La acción educativa que desplegamos los profesores en el marco de las intenciones educativas supone siempre algún tipo de oportunidad para lo recién mencionado. Esta acción siempre supondrá una propuesta para construir algún tipo de sentido a partir del conocimiento que se propone y de las formas en que se hace; el conocimiento y el fenómeno de conocimiento, también conocimiento, se unen en la acción educativa.

Hace falta una racionalidad docente que sea capaz de estar poderosamente presente en su acción; es decir, que ofrezca la unidad necesaria entre el pensamiento, el conocimiento y la acción en un contexto específico. Me refiero a conocimientos diversos: pedagógicos, sociológicos, filosóficos, etc., y de una materia en particular, objetivados como producción socio-histórica (Goodson, 1998), pero apropiados por el docente, contruidos; subjetivados para poder interactuar en un contexto profesional determinado, el de la enseñanza.

Podemos hablar así del pensamiento didáctico como la racionalidad que ofrece la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). Allí quedan comprendidos la imaginación, la reflexión, el afecto, la emoción (González, 2005), en fin, la biografía de los sujetos, lo que ellos son, que se inserta junto a otros en una acción con un sentido, con sentidos diversos, para la construcción de otros. El pensamiento didáctico, a la vez que puede incorporar (subjetivar) los más diversos conocimientos socialmente contruidos (objetivados), permite interactuar en los contextos educativos específicos, con el trasfondo antes mencionado vinculado a la construcción del sentido. Y permite asimismo, mediante la actitud reflexiva que lo caracteriza, emplear otros conocimientos que puedan surgir de la interacción entre los conocimientos objetivados (teorías) subjetivados, los contextos y los sujetos implicados, la acción educativa que tiene lugar en y con éstos, y las más diversas intenciones presentes en la acción.

Esta es la racionalidad que caracteriza y da singularidad y especificidad a la acción educativa, más allá de materias concretas, siendo así constitutiva de la identidad profesional del docente. En este sentido, el pensamiento didáctico aporta las claves para interpretar el fenómeno educativo, los contextos y sujetos implicados en él, en y para la acción; dando así especificidad a la tarea docente. El pensamiento didáctico da unidad a los más diversos conocimientos del sujeto: desde aquellos que forman parte del campo disciplinar que un profesor debe enseñar, hasta esa gran variedad de ellos que contribuyen a ubicar ese conocimiento en una acción educativa concreta (Chevallard, 1998) y al mismo tiempo en relación a unas determinadas intenciones educativas que van más allá de la acción específica de un único sujeto y del contexto inmediato donde se desarrolla; que vincula al sujeto con las posibilidades de ser que se asocian a la construcción del sentido, en tanto toda acción educativa encierra un aspecto valorativo, un deber ser del sujeto y de las situaciones (Bárcena y Mélich, 2000 , Monarca, 2009; etc.).

Definiendo el concepto de pensamiento didáctico

En el apartado anterior se ha ubicado al pensamiento didáctico en el marco de las intenciones educativas y de las funciones del profesor, como unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia) de un sujeto que participa en un contexto específico dentro de un proyecto preconcebido, en este caso, el currículum. Hablamos, por tanto, de un conocimiento construido, como posibilidad de conocer, como formas de hacer y, por éstas, como posibilidad de construirlo. Es un conocimiento que permanece siempre abierto, siempre incompleto y que debe contemplar en su conocer la conciencia de este hecho; ésta mostrará su necesaria compleción en su mismo desarrollo (González, 2001). Incompleto para seguir completándose en cada situación, en cada acción educativa. Es por eso que se habla de pensamiento, ya que este término abarca el necesario conocimiento ya construido por el sujeto y, al mismo tiempo, su despliegue en el mundo con vistas a comprensiones y ejecuciones diversas que generarán más conocimiento.

El pensamiento didáctico incorpora determinados tipos de conocimientos producidos (objetivados) en prácticas investigativas de distintos campos; pero en su misma construcción (subjetivación) está presente la implicación directa con los fenómenos educativos. Sin embargo, si bien incorpora la mirada propia de la ciencia, ya que se ha construido a partir de la interacción con sus producciones, ésta se integra, en el pensamiento didáctico, en una nueva mirada que va más allá de las intenciones propias de las prácticas investigativas que generan conocimientos teóricos, aunque puedan tener diversas coincidencias.

Es evidente que los significados construidos por la teoría forman parte de lo que se está definiendo como pensamiento didáctico; sin embargo, éste, en su propia construcción, será el que le ofrezca una nueva estructura de pensamiento, conocimiento al fin, que le permita interactuar con los fenómenos educativos. Siempre deberá poner el acento en lo singular de los contextos y los sujetos, aún pretendiendo la continua trascendencia de los mismos. El pensamiento didáctico se define por su posibilidad de desplegarse en contextos singulares, donde se pretende que los sujetos en sus vidas cotidianas adquieran y utilicen los conceptos y teorías que los distintos campos de conocimiento construyen sobre la base de la percepción, la observación, la experiencia, el análisis y la crítica; procesos, todos ellos, matizados a la luz de las teorías en los que tienen cabida. Sin olvidar que estos conocimientos, en la enseñanza actual, deben enmarcarse, como se explicó, en intenciones que van más allá de las materias, más allá de miradas fragmentadas y especializadas del mundo de la vida.

El pensamiento didáctico es el que permite, como conocimiento construido, como acción de conocer y como formas de hacer en contextos educativos, generar procesos específicos que propicien la construcción en

unos determinados sujetos de un conocimiento intersubjetivamente construido por medio de procesos históricos y propios de los respectivos campos de investigación, y posteriormente transformado con vistas a su comunicación, enseñanza; siendo necesario para ello recrear aquellos procesos intersubjetivos, u otros pertinentes, tendentes ahora a esta apropiación. El pensamiento didáctico aparece así como articulador entre el conocimiento socialmente construido, el conocimiento apropiado por sujetos singulares y los más diversos conocimientos presentes, de alguna manera, en la acción educativa.

Este es un rasgo del pensamiento didáctico, su capacidad de articular aspectos generales con particulares asociados a la acción educativa:

- ⇒ Las intenciones educativas generales con las intenciones educativas de los centros y los sujetos que participan en las prácticas educativas: padres, alumnos y profesores.
- ⇒ Las intenciones educativas generales con los aspectos singulares de los contextos donde éstas buscarán concretarse.
- ⇒ Los conocimientos de la ciencia con los conocimientos incorporados al currículo, y éstos con los del profesor y el alumno.
- ⇒ Las condiciones sociales de escolarización y las condiciones particulares de los alumnos.
- ⇒ Las acciones específicas del aula, sus articulaciones entre sí y sus vinculaciones con contextos más amplios.
- ⇒ La escolarización tal como hoy se manifiesta con otras realidades posibles (Zeichner, 1987).

Otro rasgo importante del pensamiento didáctico es que éste, en las articulaciones mencionadas, interactúa con los fenómenos educativos tal como estos se producen, es decir, no como los interpreta y los representa la teoría en sus ordenadas tramas analíticas; aunque desde luego, un pensamiento didáctico formado por las interpretaciones teóricas, no escapará de éstas en sus propias apreciaciones e interpretaciones. Ciertamente es que desde el pensamiento didáctico no existe la posibilidad de una mirada sin teoría; siempre apreciamos los fenómenos filtrados por nuestros conocimientos (Schütz, 2003), construidos a partir de nuestra interacción teórico-práctica con los fenómenos educativos. El asunto es que ahora no se interactúa en un contexto cuyos significados cobren validez dentro de un marco teórico determinado, que ya ha atrapado y representado la realidad de una determinada manera. Ahora se interactúa con un fenómeno, con la acción siendo, se es parte de ella; se hace desde representaciones de la ciencia que forman parte del pensamiento didáctico, pero buscando su compleción en ese estar siendo del fenómeno educativo; con todos los imprevistos que la singularidad, espontaneidad, inmediatez... pueden generar.

El pensamiento didáctico, entonces, es un conocimiento construido por el sujeto (subjetivado) a partir del conocimiento socialmente producido (objetivado), caracterizado por su potencialidad para generar más

conocimiento, comprensiones y formas de hacer asociadas a las intenciones educativas; preparado para hacerlo antes y después de la acción educativa, pero especialmente para ponerse en juego mientras ésta tiene lugar. Y este ser parte de la acción educativa del pensamiento didáctico se transforma en una potencial fuente de nuevos conocimientos que sólo pueden surgir de esta implicación en su mismo despliegue, como acción de conocer. Su acción de conocer permite al docente representarse los fenómenos con otras tramas, capaces de contener un orden y un cierto desorden, en las cuales, incluso, es posible la contradicción sin por eso perder sentido la acción (Morin, 2003). Sin esta aproximación propia del pensamiento didáctico prevalecerían las miradas simplificadoras o estereotipadas, vacías o con significados fragmentados o acotados.

El pensamiento didáctico permite tomar conciencia de las dimensiones de la acción educativa, es decir, facilita una mirada comprensiva de este tipo de intervención en el mundo de la vida, una mirada/una racionalidad centrada en el fenómeno educativo; el cual, como se dijo, se caracteriza por su trasfondo teleológico y su marcado carácter normativo de un deber ser, trasfondo ético, que se expresan en una serie de intenciones (Monarca, 2009). El pensamiento didáctico se dirige a estos aspectos, permite que el que lo ha construido se sepa participe de las implicaciones de estas características del hecho educativo y de las implicaciones que, en este sentido, pueden tener o dejar de hacerlo sus propias acciones educativas (Levinas, 2001). Se asocia por tanto a la dimensión ética y política, ya que nos encontramos en el campo del deber ser contenido en las intenciones educativas explícitas e implícitas que se hacen presentes de múltiples formas. Asimismo, se asocia con una dimensión cultural, expresada también por medio de las intenciones educativas, en tanto supone una propuesta de acceso y participación en una cultura; de comprensión del mundo de la vida. Esto nos lleva a una dimensión epistemológica en tanto que la comprensión del mundo de la vida se asocia a conocimientos construidos en campos de conocimiento. También se asocia a una dimensión institucional, en tanto que las dimensiones anteriores se materializan en culturas de centros concretos, de las cuales un profesor forma parte; cultura que se expresa en determinadas prácticas, rituales, formas de hacer, proyectos, etc. Finalmente, el pensamiento didáctico se asocia a una dimensión práctica, en tanto supone ubicar las dimensiones antes mencionadas en un aquí y ahora, hacerlas presentes por medio de acciones específicas y concretas, aportando unidad a un fenómeno complejo.

El currículo en el marco del pensamiento didáctico

En la forma en que se institucionaliza la educación actual, el pensamiento didáctico deberá contemplar, como conocimiento construido por un sujeto, como acción de conocer y como formas de hacer en la acción educativa, la denominada lógica curricular; en la que se enmarcan las

intenciones explícitas e implícitas mencionadas ya en este artículo, con unas claras y explícitas intenciones globales que muchas veces parecen diluirse en las distintas materias.

La lógica curricular, con los diversos procesos de concreción implicados (Gimeno, 1995), constituye una forma de entender el proceso de socialización. Abarca, entre otras cosas, la selección de ciertos elementos de la cultura que se han considerado valiosos, los cuales se introducen en esta lógica curricular para ser representados en un formato escolar, pero en principio, ya alejados de la cultura que los significa; y que, en consecuencia, no se enseñan en el ámbito de la cultura donde tienen pleno sentido (Lundgren, 1992), sino en un ámbito social, específico e históricamente creado para ello. En este marco, una de las principales tareas para un docente, posible gracias al pensamiento didáctico, consiste en volver a ubicar estos elementos en un contexto, en principio artificial, dotándolos de un sentido para que la propuesta educativa sea viable o, en otras palabras, para que el fenómeno de conocimiento tenga lugar.

Casi la totalidad de los elementos culturales están vinculados a campos de conocimientos, al menos explícitamente. No cabe duda de que esto, desde lo que significa sacar un elemento de un contexto para incluirlo en otro, supone una pérdida de sentido importante, ya que estos conocimientos objetivados cobran sentido pleno dentro de tramas teóricas históricamente construidas, y en construcción. Como sostiene Bernstein (1994), el discurso pedagógico cumple esta función de recontextualizar aquello que se selecciona de una disciplina, y no es ésta sino el proceso recontextualizador el que regula la selección, la organización y la secuenciación de lo seleccionado.

Por eso, cuando seleccionamos estos productos culturales de la ciencia, los extraemos de un contexto de pleno sentido. Al ubicarlos en un ámbito de enseñanza debemos, de alguna manera, reconstruirlos: al conocimiento y al sentido; algo que debe estar presente como necesidad y posibilidad de concreción en el pensamiento didáctico. Si esto no se tiene en cuenta o no se consigue, se pueden generar efectos contrarios a toda intención educativa: de aburrimiento, desgana, desmotivación o, incluso, de rechazo al conocimiento así ofrecido. Es necesario evitar en las interacciones didácticas la pérdida de sentido de los procesos de construcción del conocimiento. Para ello, la acción educativa debe unirlos a alguna necesidad o motivación de conocer, la cual puede encontrarse en múltiples vivencias: curiosidad, deseo, solidaridad, diversión, necesidad, utilidad, etc.

La construcción del sentido por medio de la acción educativa supone que éste esté presente en la totalidad de la acción. Éste se vincula a los rasgos de la acción porque se relaciona de alguna manera con intenciones que me interesan o me despiertan la curiosidad; o porque aunque no me despierten interés, las entiendo necesarias para mí, para mi entorno o para ambos; o porque me permite ver un proceso que va más allá de este momento, me permite asociarlas con acciones anteriores y posteriores ubicándome en un proceso que entiendo; o porque ubico esa acción en el mundo de la vida, de la

mía y la de otros, porque se introduce en algo por mí desconocido que me ayuda a descubrir, o me ayuda a comprender mejor el mundo de la vida actual, pero también el de antes y después.

El pensamiento didáctico se asocia a la capacidad de generar acciones vinculadas a determinadas intenciones educativas; toda acción educativa supone una propuesta en esta línea que se concreta en unas determinadas interacciones entre profesor-conocimiento-alumno. Podemos decir que estas acciones, las interacciones recién mencionadas, tienen sentido cuando:

- Se insertan en algún sentido del mundo de la vida, es decir que trascienden el ámbito escolar, y éste es compartido, o al menos conocido, por el alumno.
- Logran ser parte de la vida cotidiana de los estudiantes; logran establecer algún nexo de familiaridad con éstos.
- Se ubican en unidades de significado, no fragmentadas; es decir, cuando los alumnos son capaces de percibir relaciones con tareas anteriores y posteriores.
- Logran mostrar el sentido de la acción concreta dentro de una unidad mayor de significado: tema, materia, capacidades que se trabajan, valores, etc.
- Potencian el desarrollo de los más diversos procesos cognitivo-afectivo-existenciales asociados al conocimiento.

Estos aspectos son generales a cualquier acción educativa con repercusiones específicas en la enseñanza de cada contenido. En este sentido, lo dicho hasta aquí tiene consecuencias para las propuestas de enseñanza de toda materia, con singularidades asociadas a los contenidos de cada campo de conocimiento o disciplina, pero con generalidades vinculadas a los otros aspectos mencionados de la acción educativa. Por ello es también imprescindible recuperar el sentido de la disciplina: reconocer por qué un problema es propio de un determinado campo de conocimiento, cómo y por qué se investigan ciertas cosas y no otras. Los estudiantes se aproximan de diversos modos al conocimiento: distintos intereses, conocimientos o experiencias previas, distintos estilos, etc. Por tanto, debemos generar puertas de entrada diferentes; siendo el pensamiento didáctico el que nos ubica en este tipo de indagaciones propias de las tareas de educar, nos orienta en las reflexiones acerca de qué tipos de preguntas o problemas abren la puerta al conocimiento; nos ayuda a buscar las respuestas ya existentes tanto en los alumnos como, desde luego, en la ciencia. En cualquier caso, los campos de conocimiento constituyen una interpretación del mundo de la vida representada en tramas descriptivas y analíticas; y el curriculum, en tanto propuesta explícita e implícita de intenciones educativas y de los elementos culturales a ellas asociadas, supone también una reinterpretación que, a su vez, se concretará en un largo y complejo proceso reinterpretaivo con diversos implicados: documentos, editoriales, centros, profesores, alumnos, etc. Un proceso

centrado, en cualquier caso, en la construcción de conocimientos; en la generación de propuestas para que esto suceda.

Pero no debemos olvidar, de acuerdo a lo que se viene planteando en este artículo, que la construcción global del sentido, de la significación del mundo de la vida, no puede reducirse a las instancias específicas y fragmentadas de cada disciplina, éstas definen siempre un sector de lo real como su ámbito de interés (Heidegger, 2003); y ni siquiera existen garantías de que este sentido surja de la suma del total de materias definidas para determinados cursos de una determinada etapa educativa. La unidad necesaria no se dará espontáneamente; por eso, la racionalidad propia del pensamiento didáctico se caracteriza por ir más allá de la asignatura concreta, para ubicarse como parte de una propuesta educativa global, en una interacción permanente entre el individuo y la sociedad. Como sostiene Eisner (1998:41) “las escuelas como instituciones y la educación como proceso deben fomentar la capacidad del estudiante para comprender el mundo, tratar eficazmente los problemas y adquirir gran variedad de sentidos en las interacciones con todo ello”. La racionalidad característica del pensamiento didáctico aporta este marco interpretativo, sabiendo que la respuesta deberá encontrarla en los contextos específicos y con los sujetos singulares; teniendo claro que deberá generar unas formas de hacer, unas acciones educativas, que constituyan la respuesta posible en un aquí y ahora concretos, pero siempre con miras a trascender al sujeto, su aquí y ahora concretos, con la intención de ampliar los contextos de significación e interpretación.

Cómo se articulan entonces, estas representaciones generales, del currículo, pensadas para mí y para cualquiera, con las circunstancias concretas que los alumnos tienen y que definen su mundo de la vida. Como representaciones ubicadas en el currículo, suponen una opción ético-política de construcción del mundo de la vida; pero deben interactuar con mis circunstancias y las del otro. Y no podemos desconocer que toda forma de representación niega aspectos del mundo, en tanto no son un espejo del mundo sino una forma de interpretarlo (Cassirer, 1982); éstas no pueden contener todos los rasgos que se hacen presentes a través de los sentidos y la cognición.

En cualquier caso, trasladando la idea que sobre el conocimiento y el conocer tenía Husserl (1962), el valor de la acción educativa se encuentra en los contenidos que pretende comunicar y en las formas de hacerlo. No podemos establecer una separación entre ambos, no en la acción educativa; aunque ambos, fuera de ésta, puedan ser objetivados analíticamente por separado. Como ya se dijo, el conocimiento, sobre todo los más explícitos, vienen demarcados externamente; es en la concreción del mismo, en su traducción a objeto de enseñanza, en su ubicación en coordenadas espacio-temporales, donde entra el pensamiento didáctico de los profesores. El pensamiento didáctico es la racionalidad necesaria para formar parte del proceso contextualizado de transformación y construcción de conocimientos; los

cuales, como producto cultural, aparecen tanto como objetivaciones, como proceso de subjetivación, de apropiación del sujeto, y como manifestación de un conocimiento apropiado, interiorizado. Así, la externalización-internalización u objetivación-subjetivación propias de los procesos de construcción de conocimientos, en la acción educativa, constituyen un único proceso dialéctico de idas y vueltas. Desde aquí el pensamiento didáctico interviene en la compleja lógica curricular, como comprensión, interpretación, crítica, y como generador de propuestas. Las representaciones que los profesores construyen en torno a las intenciones educativas, en torno a qué enseñar, cómo y por qué hacerlo, deberán transformarse en acciones que den lugar a múltiples experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusión

Este artículo ha procurado justificar la necesidad de un constructo que ofrece un poderoso instrumento para la comprensión y la acción educativa, el pensamiento didáctico. Una racionalidad que articula reflexión, conocimientos, imaginación, emociones..., cuyo rasgo esencial lo constituye su capacidad para ser parte de los fenómenos educativos y para generarlos; articulando unas formas de saber, de hacer, sentimientos en torno a unas determinadas intenciones socialmente construidas, representadas en la lógica curricular.

Para ello, en un intento de ir más allá de los desarrollos teóricos existentes sobre la racionalidad técnica, hermenéutica y crítica sobre la práctica educativa; se ha propuesto el concepto de pensamiento didáctico, como la unidad (organismo)-pensamiento-conocimiento-acción-(existencia) que permite a los profesores interpretar, criticar, pensar, sentir y operar en el contexto de la acción educativa y darle un sentido a ésta más allá de una materia específica. Un sentido que se encuentra en el trasfondo ético-teleológico de toda acción educativa, y que forma parte del propio pensamiento didáctico, el conocimiento, la interpelación continua acerca de las posibles consecuencias de mi hacer docente, las repercusiones de la acción educativa en el alumno y en el mundo.

Así, al concepto de pensamiento didáctico, como la racionalidad de la acción docente, propia de los fenómenos de construcción de conocimientos y de sentidos, se lo ha dotado de un estatus singular, su estar presente en los fenómenos, en la acción educativa siendo, su particular despliegue en la intersección entre el mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo. Construido a partir de los conocimientos teóricos existentes, pero ubicado en una nueva estructura interpretativa, abierta para su interacción y compleción en su mismo despliegue. El conocimiento teórico nutre al pensamiento didáctico sólo en tanto se integra en su estructura; es decir, en la medida en que es subjetivado por parte de los profesores e incorporado a la estructura del pensamiento didáctico, el cual le ofrece un marco de

significatividad asociado a la enseñanza. Significatividad que se encuentra en la interacción de estos conocimientos socialmente construidos con las situaciones singulares que los profesores generan o vivencian en contextos singulares y con sujetos diversos y particulares.

Bibliografía

- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación Hannah Arendt. *Revista Anthropos*, 224, 113-138.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cassirer, E. (1982). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Gimeno, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12, 2, 427-484.
- González, F. E. (2005). La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 258-285.
- González, J. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación*, 22, 2, 95-129.
- Goodson, (1998). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Chile: Editorial Universitaria.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.I.C.E/U.A.B.
- Levinas, L. (2001). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

CONTENIDOS *ON LINE* ADAPTADOS A LOS ESTILOS COGNITIVOS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE MAPAS CONCEPTUALES EN RURALNET

Lourdes Villalustre Martínez

M^a Esther Del Moral Pérez

Universidad de Oviedo

Resumen

Existen fórmulas y estrategias didácticas para presentar los contenidos formativos, que pasan por la organización y presentación de la información utilizando *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1988), los cuales favorecen la comprensión y asimilación de los mismos. Esta estrategia didáctico-metodológica aplicada al diseño y a la organización de los contenidos de aprendizaje puede considerarse como un factor íntimamente ligado a la adaptación de los mismos a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, y por ende, a la generación de espacios formativos que respondan a las demandas de los aprendices, independientemente de su predominancia cognitiva, propiciando un marco idóneo para la autoformación.

Palabras clave

Mapas conceptuales - diversidad cognitiva - entornos virtuales - materiales didácticos - autoformación.

Abstract

There are formulas and teaching strategies for presenting training content, which pass through the organization and presentation of information using concept maps (Novak and Gowin, 1988), which encourage understanding and assimilation of them. This didactic-methodological strategy applied to the design and organization of learning content can be considered as a factor closely linked to their adaptation to the diversity of learning styles of students, and thus the generation of training spaces respond to the demands of learners, regardless of cognitive dominance, promoting an ideal framework for self.

Key words

Concept maps - cognitive diversity - virtual environments - contents on line - self-training.

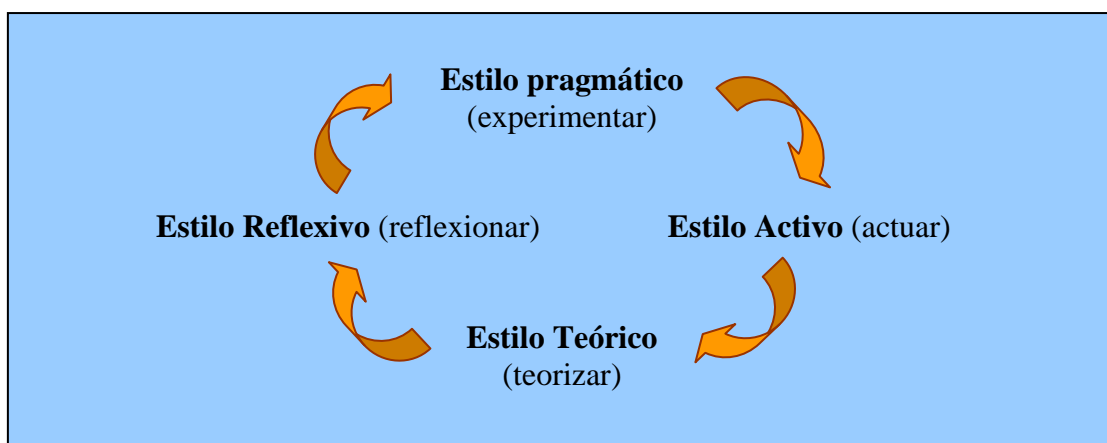
Introducción

Entre la gran variedad de definiciones que intentan delimitar el concepto de Estilo de Aprendizaje, encontramos que no es igual para todos los autores ni tampoco se entiende de manera unánime. Sin embargo, podemos establecer que “los estilos de aprendizaje” se refieren al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. No obstante, la puesta en marcha de una u otra estrategia va a estar condicionada por los intereses formativos de cada sujeto (Cazau, 2002).

Desde otro punto de vista, Keefe (1998), - recogido por Alonso, Gallego y Honey (1999, p. 48)-, define a los estilos de aprendizaje como *“rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*.

En el fondo, parece haber cierto consenso a la hora de identificarlos como rasgos relativamente estables, aunque susceptibles de cambios y mejoras a lo largo del tiempo, adaptables a las diferentes situaciones por las que atraviesa un sujeto; y que si son tomados en cuenta a la hora de diseñar un ambiente de aprendizaje, los estudiantes pueden aprender con más efectividad.

Por otro lado, existe un gran número de estudios teóricos que han abordado el análisis de las diversas categorías en las que pueden organizarse los “estilos de aprendizaje”. Honey y Mumford (1999) establecen cuatro Estilos Cognitivos, basándose en el modelo propuesto por Kolb (1971), que a su vez constituyen las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: experimentación, actuación, reflexión y teorización.



De ahí que, para que se produzca un aprendizaje óptimo sea necesario transitar por las cuatro fases anteriormente señaladas, por lo que habrá que diseñar estrategias formativas que favorezcan todas ellas. De este modo, por una parte se facilitará el aprendizaje de todos los estudiantes,

independientemente de su estilo cognitivo predominante y, además, se les ayudará a potenciar aquellos que posean en menor grado (De Pablos, 2004).

Por otro lado, hemos de tener presente que la identificación de los Estilos Cognitivos de los estudiantes permite llevar a cabo una adaptación tanto de los diferentes entornos de aprendizaje, como de los materiales y herramientas tecnológicas a la diversidad cognitiva de éstos, garantizándose de este modo una formación más ajustada a las peculiaridades de cada sujeto, al intentar adaptarse de forma individualizada a cada uno de ellos, con objeto de lograr optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se han llevado a cabo diferentes estudios para identificar las fórmulas y estrategias didácticas, que favorezcan el aprendizaje en sujetos con preferencias cognitivas diversas (Villalustre, 2009). Y éstos parecen coincidir al identificar las prácticas metodológicas que resultan más eficaces en la tarea de favorecer el aprendizaje de estudiantes con un marcado perfil cognitivo (activo, reflexivo, pragmático o teórico) como señalan Alonso y otros (1999, p. 180). Sin embargo, los resultados del aprendizaje no sólo van a depender de las estrategias de enseñanza, es decir, del modo en el que se presenta y organiza la información, del diseño del entorno de aprendizaje, etc.; también van a ser fundamentales las estrategias de aprendizaje que arbitre el propio estudiante, es decir, del modo cómo éste organice, elabore y construya su propio conocimiento a partir de la información o de los contenidos suministrados (Del Moral y Villalustre, 2004).

Esta idea hizo que hayamos intentado favorecer el diseño de un ambiente de aprendizaje óptimo que posibilite a todos los discentes la construcción del conocimiento, -independientemente de su preferencia cognitiva-, apelando al uso de estrategias metodológicas didácticas que lo hagan posible, como los mapas conceptuales.

Novak y Gowin (1988, p. 35), –adscritos a la teoría del aprendizaje significativo formulada por Ausubel (2002)-, consideran que un mapa conceptual es *“un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones”*. Así, en su forma más simple, estaría formado por dos o más términos conceptuales que unidos entre sí por una palabra de enlace formarían una proposición. Otros autores como Kommers y Lanzing (1998, p. 105) han intentado ampliar y delimitar aún más esta definición, y matizan que el mapa conceptual *“es una técnica para representar visualmente el conocimiento en forma de redes, en un espacio bi o tridimensionalmente”*.

Los mapas conceptuales se han de entender como catalizadores de la atención sobre aquellos conceptos vicarios, capaces de dar sentido a los contenidos abordados a través de las relaciones establecidas entre ellos, y que unidos mediante proposiciones y/o hiperenlaces constituyen una unidad semántica que posee suficiente información para hacer comprensible su significado por sí mismos. Martínez y otros (2010) mantienen que el uso de

mapas conceptuales diseñados por los docentes, incrementa tanto el aprendizaje como la retención de información, al combinar el esquematismo, el rigor científico con la sencillez y flexibilidad.

Para Dansereau (1989) los mapas conceptuales hacen posible:

- Delimitar el itinerario cognitivo empleado por los estudiantes a través de la estructura de los contenidos.
- Favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes de forma significativa.
- Facilitar la integración de información proveniente de diferentes fuentes documentales.
- Promover la identificación de las ideas o nociones más relevantes de un determinado contenido.
- Propiciar el aprendizaje de los estudiantes apoyándose en recursos con un alto componente visual, dado que estas representaciones gráficas de los contenidos dan idea de su prioridad.
- Ofrecer una visión integral del nuevo aprendizaje y de las relaciones entre los conceptos que lo explican, de forma significativa.

En este sentido, los mapas conceptuales pueden ser utilizados como herramientas didácticas para organizar la información y para presentarla de forma sintética, -desposeída de prolifas explicaciones que incrementen innecesariamente su volumen-, en un intento de lograr una mayor operatividad, y favoreciendo el proceso de aprendizaje mediante la presentación de la información a través de esquemas, que de modo jerarquizado interrelacionan aquellos aspectos más relevantes de un determinado concepto. Con ello, se facilita el proceso cíclico del aprendizaje anteriormente mencionado, al potenciar la actividad cognitiva del discente, exigiéndole el recorrido por las etapas de experimentación, actuación, teorización y reflexión, dando lugar a nuevos aprendizajes.

Desde la asignatura *Educación en el ámbito rural (Ruralnet)* se han creado contenidos formativos, adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje, basados en la utilización de mapas conceptuales a través de los cuales se ha organizado la información que integra la materia, constituyéndose en piezas que conforman una única estructura coherente y organizada, y que con mayor detalle se muestra a continuación (Del Moral y Villalustre, 2006a).

Mapas conceptuales en *Ruralnet* y atención a la diversidad cognitiva

La asignatura *Educación en el ámbito rural (Ruralnet)* pertenece a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, que hasta el presente curso académico puede ser seguida tanto por estudiantes de Oviedo como del resto de universidades del Grupo G9¹ al ser ofertada como optativa en el Campus Virtual Compartido (CVC). *Ruralnet* está dotada de 4,5 créditos (3

¹ Este grupo G9 está constituido por *nueve* universidades españolas: Oviedo, Cantabria, País Vasco, La Rioja, Pública de Navarra, Zaragoza, Islas Baleares, Extremadura y Castilla-La Mancha.

teóricos y 1,5 prácticos), cuya docencia se efectúa íntegramente a través del Campus Virtual.

Esta disciplina adopta un modelo de enseñanza abierto y flexible mediante la concreción de un diseño pedagógico que propicia el desarrollo de diferentes competencias instrumentales, -altamente demandadas por la sociedad actual-, a partir de la utilización de mapas conceptuales se propicia la adquisición de habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, tales como: la capacidad de análisis y síntesis, las habilidades de gestión de la información, la resolución de problemas, las habilidades básicas en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), etc., tal como explican Novak y Cañas (2008).

La utilización de los mapas conceptuales para la organización y presentación de los contenidos formativos puede favorecer la atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes, puesto que impulsa al discente a activar diferentes mecanismos cognitivos (experimentar, actuar, reflexionar y teorizar, entre otros) lo que le permite adquirir nuevos aprendizajes. Igualmente, desde una concepción constructivista del aprendizaje (Mayer, 2000), los mapas conceptuales facilitan el proceso de construcción del conocimiento, mediante la comprensión y asimilación de la información que le es presentada, en donde el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje.

Los mapas conceptuales que han sido diseñados para presentar los contenidos de los cuatro bloques que integran la asignatura virtual *Ruralnet*, se constituyen en unidades independientes de contenido, de tal manera que es posible realizar una reutilización de estos componentes conceptuales en otros cursos o módulos de contenidos con la misma filosofía con la que se comparten los objetos de aprendizaje, puesto que estos mapas pueden ser considerados en sí mismos como unidades de información, capaces de ser utilizados en diferentes contextos formativos.

Partimos de la idea de que los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) –adoptando las categorías de Honey y Alonso (1999)-, identifican a la “organización del contenido” como uno de los indicadores de calidad del proceso de aprendizaje que se desarrolla en un entorno virtual, tal y como se ha señalado en trabajos anteriores (Del Moral y Villalustre, 2005, p. 24). Todos ellos demandan una organización y estructura de los contenidos que respondan a una secuencia lógica, que facilite la exploración y comprensión de los mismos, que sea intuitiva y clara, es por ello que en *Ruralnet* se han generado los contenidos a partir de mapas conceptuales dado que éstos poseen ciertas características que les hacen idóneos en tanto organizadores de la información:

a) Presentan toda la información necesaria para comprender el tema que se aborda en cada módulo de contenido, que presentado de forma esquemática reduce la cantidad de información textual incorporada en la asignatura, con la

finalidad de simplificar los datos y favorecer la comprensión de los contenidos abordados, propiciando que estudiantes con diferentes estilos cognitivos puedan acceder a la información de manera ágil y sencilla.

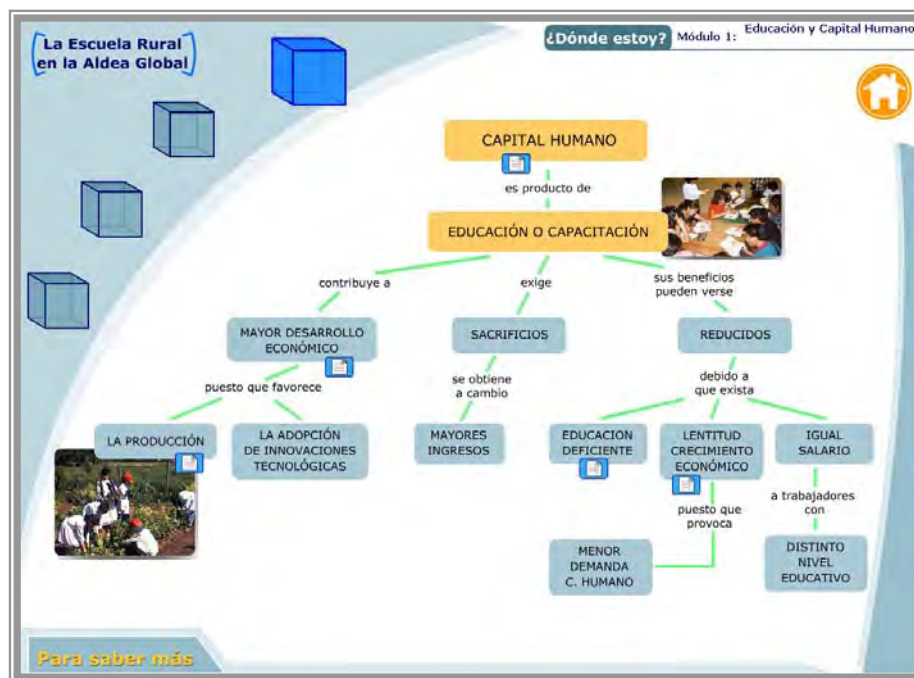


Figura 1. Mapa conceptual incorporado en el Módulo 1 de la asignatura virtual “Educación en el ámbito rural”

La utilización de estas herramientas didáctico-metodológicas permite atender a los estudiantes con un estilo cognitivo preferente teórico y reflexivo como a aquellos más activos y pragmáticos, puesto que con la organización de la información a partir de mapas conceptuales, se potencia la actividad intelectual que pasa no sólo por la realización de un análisis crítico, la reflexión sobre las relaciones conceptuales que se presentan, la estructuración de forma lógica y metódica de la información; sino que también, favorece el establecimiento de conexiones entre diferentes conceptos, así como la posibilidad de que los estudiantes puedan implicarse plenamente en sus aprendizajes, etc. (Del Moral y Villalustre, 2006b).

b) Asimismo, los mapas conceptuales permiten incorporar vínculos a diferentes elementos multimedia -a modo de hiperenlaces- que tienen como fin ampliar y/o completar la información que se presenta en las diferentes unidades de contenido. De este modo, en la asignatura virtual *Ruralnet* se han utilizado hiperenlaces con objeto de ofrecer al estudiante información adicional complementaria, que le permita comprender mejor los temas abordados en la materia. El contenido se presenta a través de unas ventanas emergentes que pueden, no sólo incluir información en diferentes formatos (imágenes, pequeños vídeos, texto, etc.), sino también ofrecer a los estudiantes vínculos con otros elementos de la asignatura con los que pueden tener relación. Todo

Contenidos on line adaptados a los estilos cognitivos de los estudiantes a través de mapas conceptuales en Ruralnet

ello, permite atender a las necesidades formativas de los estudiantes con diferentes estilos cognitivos, sobre todo aquellos con un estilo predominante teórico o reflexivo, quienes suelen demandar un mayor volumen de información para llegar a comprender en todas sus dimensiones la temática que se está abordando.

En *Ruralnet*, la información complementaria que los mapas conceptuales incorporan a partir de los hiperenlaces puede ser de muy diversa índole, como por ejemplo definiciones pertenecientes al glosario de términos, información legislativa procedente de la base documental sobre este aspecto incluido en la materia y relativo a la escuela rural, e incluso información sobre conceptos incorporados en los mapas conceptuales que pueden tratarse en otros módulos que componen la asignatura de forma más específica.

Igualmente, al participar de la narrativa hipermedia, los mapas conceptuales pueden contener diferentes recursos multiformato, con lo que se garantiza la captación y asimilación de la información más significativa al ilustrar los contenidos con imágenes, animaciones, vídeos, etc., ya que pueden servir de estímulo para que los aprendices focalicen su atención en esa información considerada más pertinente, que al apelar a varios sentidos (vista y oído), afianzan el aprendizaje.

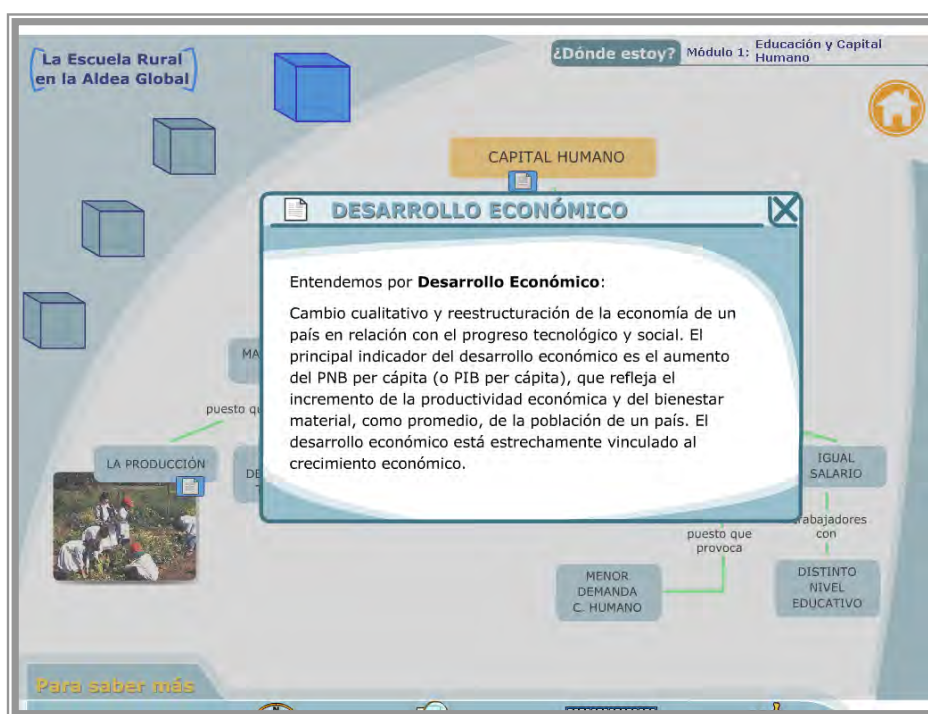


Figura 2. Hiperenlace integrado en un mapa conceptual de la asignatura virtual “Educación en el ámbito rural”

c) Los mapas conceptuales facilitan la comprensión y asimilación de la información al establecer relaciones entre los conceptos generales y aquellos otros más específicos, favoreciendo que sea el estudiante el que participe activamente en la construcción del conocimiento mediante la identificación de aquellas ideas o nociones más relevantes de los contenidos formativos *on line*. La utilización de los mapas conceptuales como instrumentos para presentar la información y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la selección de la misma al mostrarla de forma esquemática, de tal manera que los estudiantes, con diferentes estilos de aprendizaje, pueden percibir visualmente todos los conceptos y proposiciones que componen las distintas unidades o módulos de contenido. En este sentido, la presentación de una estructura lógica y coherente de los contenidos puede facilitar en los estudiantes su proceso de organización mental de la información. De ahí que, los mapas conceptuales que se incluyen en *Ruralnet* adopten el sistema de jerarquización para ordenar los contenidos y para contribuir a hacer efectiva la construcción del conocimiento.

d) Por otro lado, la organización de los contenidos mediante mapas conceptuales permite apelar a los conocimientos previos que ya poseen los estudiantes para hacer más evidentes las relaciones existentes entre éstos y los nuevos conceptos presentados (Douma, Ligierko & Romano, 2009). Es por ello que, en el diseño de los mapas conceptuales incluidos en *Ruralnet* se haya intentado, en todo momento, relacionar los nuevos conceptos con aquellos que el estudiante ya ha adquirido con anterioridad, con el fin de propiciar la adquisición de nuevos aprendizajes apoyándose en los conocimientos que los discentes ya poseen.

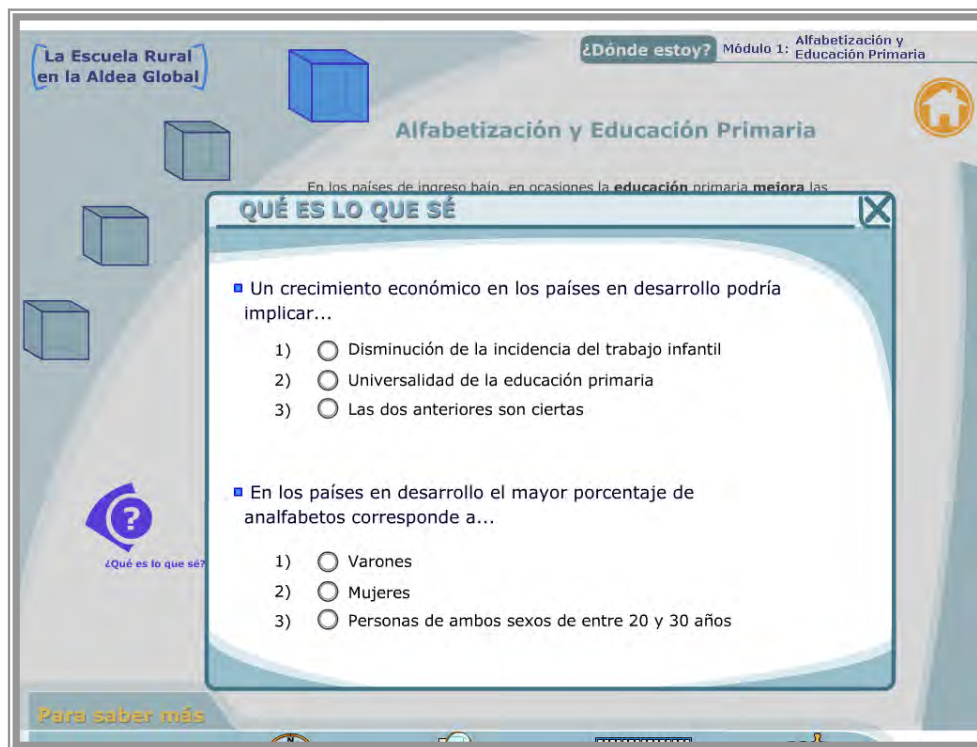


Figura 3. Hiperenlace que se presenta como ventana emergente bajo el epígrafe “¿Qué es lo que sé?” en la asignatura “Educación en el ámbito rural”

Entre los contenidos de la asignatura se han intercalado diferentes preguntas o comentarios que ayudan al estudiante a relacionar los nuevos aprendizajes con los que ya posee. Mediante el icono “¿Qué es lo que sé?” se invita al estudiante a contestar unas preguntas sobre los aspectos más relevantes del tema abordado, con el fin de constatar la asimilación de los nuevos conocimientos. Su objetivo es contribuir a que los discentes completen el proceso cíclico del aprendizaje, ya mencionado, que pasa por la reflexión, la experimentación, la actuación y la teorización de los contenidos dando lugar a nuevos aprendizajes.

Estilos cognitivos y satisfacción de los estudiantes en relación a la presentación de los contenidos a través de mapas conceptuales

Contexto

A la hora de diseñar los contenidos formativos, anteriormente presentados, se realizó un gran esfuerzo orientado a atender a la diversidad de los estudiantes en función de sus estilos de aprendizaje preferentes, por entender que ello podría condicionar su proceso de adquisición de

conocimiento, tal y como apunta Thomson (1986). De este modo, se diseñaron unos materiales didácticos a través de mapas conceptuales acordes con las distintas preferencias cognitivas de los discentes con el fin de optimizar su proceso personal de adquisición de nuevos aprendizajes.

Así pues, teniendo presente las cuatro fases del proceso cíclico de aprendizaje, planteado por Honey y Mumford (1982), que determinan los cuatro estilos de aprendizaje: Activo/Actuar; Reflexivo/Reflexionar; Teórico/Teorizar; Pragmático/Experimentar, se diseñó unos contenidos digitales que implicaban un recorrido por los distintos pasos para favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes, requiriendo del discente que experimente, actúe, reflexione y teorice en cada caso.

Metodología empleada e instrumento de recogida de información

En un primer momento, apoyados en una metodología basada en el **estudio de casos**, se describieron las características de los contenidos *online* presentados a través de mapas conceptuales. Después, se constató el grado de satisfacción de los estudiantes, -a lo largo de tres cursos académicos-, relativo a la presentación de los contenidos formativos, con la ayuda de un cuestionario que permitió visibilizar y analizar las opiniones de los discentes al respecto, el cual estaba formado, entre otros, por los siguientes apartados:

- 1) *Datos de identificación de los sujetos.*
- 2) *Datos específicos sobre la satisfacción de los estudiantes en relación a la presentación de los contenidos didácticos a través de mapas conceptuales en Ruralnet.*
- 3) *Datos sobre el nivel de satisfacción general de los estudiantes.*

Al mismo tiempo, se utilizó el instrumento de Alonso, Gallego y Honey (1999) para identificar los estilos cognitivos preferentes de los estudiantes, clasificándoles en función de los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. Dicho instrumento cuenta con las distintas pruebas de validación y fiabilidad, como aparece explicado en la mencionada obra, junto a una detallada descripción de las características de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje que definen.

Tras clasificar a los estudiantes en función de sus estilos cognitivos, se pudo establecer la relación existente entre una determinada preferencia cognitiva con la satisfacción manifestada en cuanto a la presentación de los contenidos a través de mapas conceptuales.

Muestra de estudio

La muestra estuvo constituida por **161 estudiantes** que voluntariamente respondieron al cuestionario elaborado *ad hoc* durante los tres cursos académicos analizados. Los cuales representan el 83% de los discentes que concluyeron la asignatura.

El 52% de los mismos procedía de la Universidad de Oviedo, como era previsible pues la mencionada asignatura, es ofertada al CVC del G9 por dicha universidad; seguida por las universidades Pública de Navarra, Zaragoza, Extremadura y Cantabria con un 11,8%, 10%, 8,6% y 7,4% respectivamente. El resto de universidades (País Vasco, Castilla La Mancha, La Rioja y Baleares) aglutinan a estudiantes con porcentajes que oscilan entre el 0,6% y el 3,7%. Siendo las titulaciones de Pedagogía y Magisterio las que reúnen a un mayor número de discentes. Aunque se notó el incremento progresivo de otras como Medicina, Enfermería, Ingeniería Industrial, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, etc.

En cuanto a los *estilos preferentes de aprendizaje* de los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio, el 30% de los mismos poseían un estilo preferente tipo *reflexivo*, seguido del *teórico* (28%) y *activo* (23%), y, en último lugar, *pragmático* (19%).

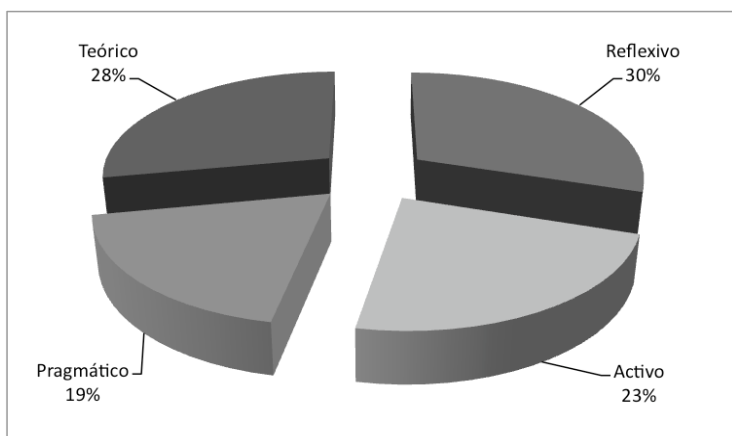


Gráfico 1. Distribución porcentual de los estudiantes de la muestra de estudio en función de su estilo de aprendizaje predominante

Hay que subrayar que en la asignatura virtual *Ruralnet* se diseñaron unos materiales didácticos para atender a la diversidad cognitiva de los discentes, tal y como se ha apuntado anteriormente, presentando recursos que favorecieran el desarrollo de todos los estilos cognitivos a través de un proceso cíclico del aprendizaje (Experimentar- Actuar-Reflexionar-Teorizar).

Análisis estadístico empleado

Para llevar a cabo el estudio empírico se aplicaron diferentes estadísticos (empleando un nivel de significatividad del 95%), los cuales han venido determinados por la naturaleza de los datos manejados. Entre ellos la

Prueba U de Mann-Whitney para contrastar estadísticamente las diferencias entre medias y, la *Prueba de Kruskal-Wallis* para realizar una comparación de los rangos promedios de los diferentes grupos analizados.

Resultados Obtenidos

El 60% de los estudiantes manifestaron un alto nivel de satisfacción con la presentación de los materiales formativos a través de mapas de conceptuales. Un análisis en función de los diferentes estilos cognitivos, revela que el 73% de los discentes con un estilo preferente tipo *pragmático* prefieren la presentación de los materiales a través de mapas conceptuales, mientras que el 17% de los estudiantes con un estilo tipo *teórico* manifestó su descontento con la utilización de mapas conceptuales para difusión de los contenidos.

A través del estudio estadístico llevado a cabo se pudo constatar el alto nivel de dificultad que les supuso analizar los contenidos, sobre todo, para aquellos estudiantes que desarrollaron la asignatura en el primer curso académico analizado ($P= 0,015$)², debido a la complejidad cognitiva que supuso acceder a los contenidos a través de mapas por primera vez. Los estudiantes que accedieron a los *mapas conceptuales* durante el siguiente curso, observaron un nivel de dificultad significativamente menor que los del curso anterior, ya que en ese año se les proporcionó una guía para facilitar su estudio.

También se constató que los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* y *activo* manifestaron significativamente una satisfacción mayor con la presentación de los contenidos a través de mapas conceptuales ($P= 0,020$). Al tiempo, que consideraban más útil dicha presentación ($P= 0,008$) a pesar de que les suponía mayor dedicación, tal y como quedó patente a través del análisis estadístico efectuado mediante la prueba *Kruskal-Wallis*.

A partir de estos datos, se puede inferir que las preferencias cognitivas de los estudiantes pueden condicionar el nivel de satisfacción de los discentes en cuanto a la presentación de los contenidos formativos. Puesto que, a pesar de que se diseñaron materiales a través de mapas conceptuales para atender a todos los estilos de aprendizaje, se aprecian diferencias significativas entre las preferencias de los estudiantes con unos estilos cognitivos tipo *pragmáticos* y *activos* que exigen una presentación gráfica del contenido a través de la visibilización de las relaciones jerárquicas existentes entre los distintos conceptos.

Por otro lado, en relación al nivel de satisfacción general manifestado por los discentes con el desarrollo de la asignatura virtual *Ruralnet* y los materiales ofrecidos, hay que destacar que el 84% de los estudiantes con un estilo preferente tipo *pragmático* posee un nivel *alto/muy alto*, seguidos por los

² A través del análisis estadístico efectuado mediante la *Prueba U de Mann-Whitney*

discentes con un estilo tipo *activo* (79%) y *teórico* (74%), ocupando el último lugar los estudiantes con un estilo preferente tipo *reflexivo* (64%).

Al realizar el contraste estadístico sobre este respecto, se determina que los estudiantes con un estilo cognitivo tipo *pragmático* y *reflexivo* poseen un mayor nivel de satisfacción general con la asignatura cursada que el resto de discentes ($P= 0,022$)³, debido, quizás, a que inconscientemente se han ofrecido elementos concretos para potenciar estos estilos de aprendizaje más que los otros.

Conclusiones

A menudo encontramos que los estudiantes poseen un estilo cognitivo predominante por encima de los demás, sin embargo, a nivel metodológico, se deberían arbitrar estrategias didácticas que impliquen la potenciación de todos y cada uno de ellos para que el aprendizaje sea más efectivo. En este sentido, Honey y Mumford (1999) explican el proceso cíclico del aprendizaje en cuatro fases, las cuales, a su vez dan lugar a cuatro estilos cognitivos: activo, teórico, reflexivo y pragmático.

Dado que el modo de organizar los contenidos que se presentan en un entorno de aprendizaje virtual se constituye en un indicador de calidad bastante determinante, se hace preciso optar por una estrategia que garantice una fácil comprensión y asimilación de la información, estableciendo las relaciones oportunas entre los diversos conceptos que pueda englobar, de ahí que los mapas conceptuales se consideren unas herramientas metodológicas óptimas para la estructuración de los contenidos de forma intuitiva, además de propiciar la actividad cognitiva de los estudiantes.

A través de los resultados de la investigación de La Vechia y Pedroni (2007) se ha puesto de manifiesto que los mapas contribuyen a unas evaluaciones más favorables para aquellos estudiantes que han centrado su aprendizaje en ellos. En este sentido, partiendo de los resultados de investigaciones anteriores se apostó por plantear una formación *online* que respondieran a las necesidades cognitivas de los discentes con diferentes estilos preferentes de aprendizaje, ya que ello puede influir en el nivel de satisfacción y en los resultados obtenidos. Y está claro que, la obtención de unos resultados formativos y evaluativos satisfactorios harán que los estudiantes tiendan a repetir experiencias formativas virtuales, puesto que la enseñanza recibida la consideran beneficiosa, acorde con sus expectativas y gratificante.

No cabe duda que los mapas conceptuales permiten proporcionar relaciones significativas entre conceptos mediante la utilización de proposiciones que esquematizan una unidad de contenido. Por ello, en la

³ A través del análisis estadístico efectuado mediante la *Prueba U de Mann-Whitney*

asignatura virtual *Ruralnet* se ha optado por utilizar mapas conceptuales en tanto organizadores de la información y de los contenidos de la misma, atendiendo a la diversidad cognitiva de los discentes, al considerar que éstos refuerzan los procesos mentales que intervienen en la adquisición del nuevo conocimiento, encaminado a favorecer un aprendizaje significativo (Villalustre y Del Moral, 2010).

La apuesta por la utilización de mapas conceptuales como estrategia para facilitar la presentación de la información contenida en los distintos módulos que pueden constituir una asignatura virtual, se consideró un buen vehículo para atender a las necesidades formativas de los estudiantes con diferentes preferencias cognitivas. No obstante, se pudo comprobar como aquellos con un estilo tipo *pragmático* y *activo* manifestaron un mayor nivel de satisfacción con la presentación de los contenidos a través de mapas conceptuales.

Así, los datos obtenidos ponen de manifiesto la repercusión e influencia de las preferencias cognitivas de los discentes en cuanto al nivel de la satisfacción manifestado por éstos, las cuales pueden condicionar el éxito de un proceso formativo, en nuestro caso, desarrollado a través de un contexto virtual de aprendizaje. Las características individuales configuran una forma de aprender determinada que debe contemplarse para propiciar un proceso de aprendizaje óptimo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cazau, P. (s/f). *Estilos de aprendizaje*. En http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti.htm [consultada en Febrero de 2010].
- Dansereau, D. F. (1989). Knowledge Maps: An Analysis of Spatial/Verbal Processing. Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association (AERA)*. San Francisco. Marzo, 1989.
- De Pablos, J. (2004). Aprendizaje apoyado en desarrollos multimedia. En Del Moral, M.E. (coor.). *Sociedad del Conocimiento ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar*. Oviedo: Editorial KRK.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2003). Prácticas evaluativas y estilos cognitivos en la enseñanza virtual: análisis de la oferta formativa de la Universidad de Oviedo al G9. *Actas del IV Congreso Multimedia Educativo. El Aprendizaje en Entornos Virtuales*. Barcelona.

- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2004). Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes. *Revista Aula Abierta*, 84, 155-172.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2005). Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. *Revista Pixel-Bit*, 26, 16-25.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2006a). *Educación en el ámbito rural. Guía Didáctica Multimedia*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2006b). Mapas conceptuales para articular los objetos de aprendizaje en la formación virtual. *Actas del IV Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE)*. Universitat de les Illes Balears.
- Douma, M., Ligierko, G. & Romano, J. (2009). Creating Online Mind Maps and Concep Maps. *25th Annual Conference On Distance Teaching & Learning. Board of Regents of the University of Wisconsin System*.
http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/09_20011.pdf [consultado octubre 2010].
- Honey, P. & Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. London: P. Honey.
- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Styles Inventory: Technicval Manual*. Boston: McBerand Company.
- Kommers, P Y Lanzing, J. (1998). Mapas conceptuales para el diseño de sistemas hipermedia. Navegación por la web y autoevaluación. En Vizarro, C. y León, J. (coord.). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide. 103-128.
- La Vecchia, L. & Pedroni, M. (2007). Concept Maps as a Learning Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 4.
<http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p307-312LaVe349.pdf> [consultado octubre 2010].
- Martínez, N., García, Z., García, M. & Ferreira, G. (2010). Conceptual Maps and Cases Based Reasoning: A perspective for the Intelligent Teaching-Learning Systems. *IEEE Latin America Transactions*, 8 (5).
http://ewh.ieee.org/reg/9/etrans/ieee/issues/vol8/vol8issue5Sept2010/8T_LA5_15Sanchez.pdf [consultado octubre 2010].
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Reigeluth, C. (ed.). *Diseño de la instrucción*. Tomo I. Madrid: Ediciones Santillana.
- Novak, J.D. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Novak, J.D. y Cañas, A.J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *Technical Report IHMC CmapTools*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.htm> [consultado octubre 2010].
- Thomson, S. D. (1986). Strategies for improving achievement within Diversity. *Meeting of the International Intervisitation Programme in Educational Administration*. Hawai: ERIC.
- Villalustre, L. (2009). *Innovaciones en Ruralnet: satisfacción de los estudiantes y competencias genéricas que perciben desarrollar en contextos virtuales*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje en Ruralnet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1), 15-27. En [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=issue&op=view&path\[\]=31&path\[\]=showToc](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=issue&op=view&path[]=31&path[]=showToc) [consultado octubre 2010].

LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A TRAVÉS DE TAREAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 1º DE ESO BILINGÜE

Víctor Cantero García

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Resumen

En la presente colaboración se ofrece al lector una concreción del llamado “enfoque por tareas”, como modelo más adecuado para la enseñanza de segundas lenguas, entendidas estas como un elemento central del trabajo a la hora de organizar las actividades del aula bilingüe. Como ejemplificación de las ventajas de este enfoque se presenta una propuesta de unidad didáctica para 1º de ESO, la cual está diseñada de acuerdo con el enfoque comunicativo y la ejecución de tareas.

Palabras clave

Enfoque por tareas - enseñanza bilingüe - enseñar lenguas extranjeras - aprendizaje por tareas.

Abstract

In this collaboration is offered the reader a realization of the “task-based approach”, understood this as a central element of the work in organizing the activities of the bilingual classroom. As an exemplification of the advantages of this approach presents the reader a didactic unit proposal for the first year of Secondary Education, organized according to the communicative approach and the execution of tasks.

Key words

Task-based approach - bilingual education - foreign language teaching - learning task.

Introducción

Han pasado más de cinco años desde que entró en vigor en Andalucía el llamado Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, (BOJA, nº 65, de 5.4.2005). A lo largo de este periodo se han venido sucediendo las experiencias educativas, las innovaciones pedagógicas y las propuestas metodológicas en el ámbito de la educación bilingüe, todas ellas han ayudado a desarrollar en las Secciones Bilingües de los IES andaluces el modelo CLIL de enseñanza de las segundas lenguas. De todas estas propuestas se ha debatido en los diversos Encuentros Regionales dedicados a analizar el estado de la enseñanza bilingüe en Andalucía. Al mismo tiempo, y a medida que las necesidades de las Secciones Bilingües eran conocidas por la Administración Educativa andaluza, esta ha tratado de dar respuesta a aquellas dictando Ordenes, Resoluciones o Instrucciones con el fin de optimizar todos los recursos puestos al servicio de esta nueva iniciativa pedagógica. Pero la aportación de recursos humanos y materiales no ha sido en modo alguno suficiente para subsanar la que, a mi juicio, viene siendo una de las más evidentes carencias de esta modalidad educativa; a saber: la necesidad de que el profesorado cuente con un enfoque metodológico válido y funcional que de significado y sentido a sus muchos esfuerzos por impartir de forma adecuada las ANLs del currículo de 1º de ESO en una L2. Esta necesidad, clara y manifiesta, es la que me movió a examinar y contrastar los diversos enfoques y las diversas tendencias metodológicas aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. Y el fruto de dicho análisis se sustancia en la presente colaboración, en la cual se presenta al lector el “enfoque por tareas” como la opción más ventajosa de cara a desarrollar en el aula bilingüe los niveles de interacción comunicativa en L2 que son los deseables para los alumnos/as que cursan 1º de la ESO. El presente artículo tiene como objetivo presentar al profesorado de este nivel educativo una opción metodológica capaz de rentabilizar todos sus esfuerzos en pro de una enseñanza bilingüe de calidad, a la par que dicha opción contribuye a incrementar en los estudiantes los niveles de motivación y autoestima y propicia en ellos la consecución de los niveles de la competencia lingüística en el dominio de la L2 por todos deseados.

De acuerdo con nuestro propósito, lo primero que hacemos es presentar al lector, de forma clara y concisa, el marco teórico adecuado en el que poder contextualizar el «enfoque por tareas». En mi modesta opinión creo que es esencial que el profesorado conozca los principios psicolingüísticos, los fundamentos cognitivos y las razones pedagógicas que han hecho que muchos de estos enfoques hayan quedado superados por otros posteriores y más ajustados a las necesidades prácticas del enseñante. De este modo nuestro desembarco en el «enfoque por tareas» quedará adecuadamente contextualizado, a la par que el docente contará con los argumentos necesarios para aceptar o rechazar un determinado método en la práctica diaria de su cometido profesional.

En un segundo momento ofrecemos a los lectores una serie de aportaciones relativas a las ventajas que conlleva el hecho de enseñar la lengua inglesa a través de «tareas» en la ESO, en el marco de la educación bilingüe. Aquí pretendemos poner de manifiesto que la «tarea» como unidad de trabajo en el aula permite desarrollar en nuestros alumnos/as un conjunto de

operaciones cognitivas, de comunicación y de socialización, así como de manipulación de materiales lingüísticos y no lingüísticos que, en cada caso, le ayudan a resolver problemas concretos y obtener mejores resultados en su dominio de la L2 en el aula bilingüe. Y si hablamos de estas ventajas es porque desde la labor diaria en las aulas somos conscientes de que la llamada «revolución comunicativa» aún no ha calado del todo en los IES. La implantación del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 no ha sido todo lo efectiva que se esperaba ni en la ESO ni en el Bachillerato que se imparte en los IES bilingües andaluces. En la teoría los docentes de lenguas extranjeras y de las ANLs sostienen que han abandonado los postulados estructuralistas en la enseñanza de los idiomas, pero en la práctica el salto hacia el modelo comunicativo cuenta con muchas reticencias entre el profesorado de idiomas. El método comunicativo es considerado por este sector del profesorado como poco práctico y escasamente operativo al contar con ratios tan altas en las aulas, a lo cual hemos de sumar la habitual resistencia de los alumnos/as a expresarse en inglés de forma continuada y espontánea. Conocidas estas dificultades, insistimos aquí en la necesidad de trabajar frecuente y sistemáticamente con actividades comunicativas y combinar la instrucción formal con la generación de un input comunicativo que facilite a los aprendices oportunidades de comunicación real en las aulas, en las que las ANLs son impartidas en inglés. Esta insistencia se justifica en el hecho de que solo mediante el uso funcional de la L2 seremos capaces de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes.

En un tercer paso, y al hilo de lo expuesto en el apartado anterior, concretamos algunas razones que nos afianzan en nuestra creencia de que el «enfoque por tareas» se adapta adecuadamente al entorno de la enseñanza bilingüe, y que lo hace de una forma mucho más provechosa y significativa que otros posibles métodos. Una adecuación que reside en el hecho de que en el modelo tradicional de enseñanza de segundas lenguas, muchas de las actividades que los alumnos realizan en el aula están falta de sentido, de interés y de motivación para ellos. Por el contra, la enseñanza por «tareas» parte del interés y de la inclinación voluntaria del estudiante hacia los temas objeto de estudio, pues tal como señala Ignasi Vila (2003: 2-3): *“se trata de un método que propone un sinfín de posibilidades en forma de actividades a realizar en el contexto escolar. Desde realizar una exposición de murales con las noticias más importantes del mes, hasta elaborar y representar un pequeño guión televisivo.”*

De este convencimiento surge la unidad didáctica que presentamos en un cuarto momento. Esta unidad constituye un ejemplo práctico de cómo trasladar al aula bilingüe el enfoque comunicativo tan útil como necesario a la hora de desarrollar los niveles de interacción comunicativa de los alumnos en inglés como L2. En concreto exponemos el diseño de una ejemplificación didáctica para el área de Ciencias Sociales como ANL en 1º de ESO bilingüe. Esta propuesta contiene todos los elementos que deben integrar una secuencia didáctica que se estructure en base a «tareas», a saber:

- 1) Elección del tema: centro de interés y foco de atención.
- 2) Elección y programación de la tarea final.
- 3) Especificación de los objetivos: a partir del análisis de la tarea final.

- 4) Especificación de los contenidos lingüísticos y de otros, derivados de la tarea final prevista.
- 5) La planificación del proceso: programación de la secuencia de tareas y de las tareas de apoyo lingüístico, necesarias para la consecución de la tarea final. Temporalización de la secuencia.
- 6) Análisis de toda la secuencia programada para:
 - a.- Completar y ajustar las especificaciones de objetivos y contenidos.
 - b.- Ajustar cualquier otro elemento de la programación.
- 7) Evaluación: programación de los instrumentos y procedimientos de evaluación a utilizar por el profesorado y alumnos a lo largo de la unidad, como parte integral del proceso de aprendizaje.

Con esta ejemplificación pretendemos dejar constancia de lo idóneo que resulta el «enfoque por tareas» para práctica pedagógica en la enseñanza bilingüe, toda vez que el método CLIL es totalmente compatible con este enfoque, pues tal como señala Sevilla Muñoz (1993: 18): *“el enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma diseñar el currículo, porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación, y las relaciones entre estos elementos. La tarea se constituye pues en la medida básica que permite diseñar un curso, estableciendo una secuencia de dichas unidades dentro de un marco en el que se pueda planificar, formular, poner en práctica y evaluar”*.

Acabada la exposición de la unidad didáctica, pasamos en quinto lugar realizar una exposición de los resultados que los alumnos han obtenido tras la realización de las tareas encomendadas. Como nuestro lector observará dichos resultados ratifican la eficacia de este método pedagógico, a la par que nos animan a corregir cualquier desajuste en la aplicación del mismo en las aulas bilingües, toda vez que con la puesta en práctica del mismo se garantiza que todos los estudiantes alcancen unos niveles aceptables en el desarrollo de su competencia comunicativa en L2.

Finalizamos nuestra exposición con el apartado dedicado a las conclusiones. En ellas dejamos claro que gracias a la puesta en práctica del «enfoque por tareas» nuestros alumnos serán capaces de adquirir la competencia comunicativa en L2 de un modo más eficaz y efectivo. Lograr que la «tarea» sea una unidad metodológica de trabajo en el aula, una herramienta, gracias a la cual, los estudiantes interactúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta es nuestro objetivo final. Un propósito que, a buen seguro se logrará si aplicamos en nuestras clases estrategias didácticas similares a las aquí diseñadas.

Hacia una contextualización adecuada del «enfoque por tareas» dentro de los modelos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Partimos del hecho de que la mayor parte del profesorado especializado en la enseñanza de segundas lenguas, e involucrado en la educación bilingüe, conoce la historia y la evolución de los distintos modelos de enseñanza de las lenguas extranjeras que se han sucedido a lo largo del pasado siglo. Sin embargo, parece oportuno que, de forma breve, traigamos aquí a colación aquellos presupuestos psicológicos y lingüísticos que nos ayuden a contextualizar adecuadamente el «enfoque por tareas», entendido este como uno de los ejes centrales del currículo y de las orientaciones pedagógicas que

vertebran la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. En realidad hablamos de un nuevo orden, el cual, en palabras de Bruton (1993: 18) -quien las retoma de Krashen (1982) - senile que: *“is the rejection of prescriptive linguistically defined content and behaviorist methods due to evidence from natural second language learning gave rise to proposals by some in the establishment to virtually abandon teaching in favour of process communicate-to-learn alternatives.”* Una reacción que apuesta por lo espontáneo y natural en el acto comunicativo frente a lo previamente panificado. Una propuesta, que tal como precisan otros expertos (Nunan, 1988; Breen and Candlin, 1980) citados por Bruton (*ibídem*) ha provocado entre muchos profesores un lógico escepticismo ya que: *“however, even whith the less extreme proposals, most of the rank-and-file have remained particularly sceptical about accurate production ability necessary resulting from reception activities in the pre-planned comprehension approaches or from purely communicative activities/task in the more interactive approaches.”*

Pues bien, en este afán por contextualizar el modelo aquí analizado sería demasiado pretencioso volver nuestra mirada hacia los años 50 del pasado siglo para retomar el tránsito del conductismo al estructuralismo, como concepciones diferentes a la hora de comprender el hecho lingüístico. Damos por sentado que todo profesional de las lenguas tiene una visión amplia del periplo cronológico por el que se han ido sucediendo los distintos modelos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos decenios. Un conocimiento que nos ahorra espacio en esta breve descripción y nos sitúa en los años 70 de la centuria pasada, justo a las puertas del modelo «comunicativo». En esta década se produce en Europa un giro copernicano en cuanto al interés de los estudiosos europeos por buscar nuevos enfoques que modernizasen las metodologías del estudio de las lenguas extranjeras. Se trata de un giro impulsado desde la psicología, la antropología y la filosofía del lenguaje. Estas disciplinas prestan especial atención a este nuevo método ideado por el antropólogo John Gumperz y el lingüista Dell Hymes. Ambos proponen en 1962 un nuevo marco para el estudio del lenguaje: la Etonografía de la Comunicación. Para Hymes, la etonografía, no la lingüística, y la comunicación, no el lenguaje, son los ejes rectores del estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura, por lo que al respecto nos precisa: *“ (...) tendrá que haber un estudio del habla (...) cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permita a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién.”* Hymes (1967: 13).

En sustancia, lo propuesto por Gumperz y Hymes supone sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa. Para ambos ya no es tan importante que el hablante domine las reglas gramaticales de la lengua, como muestra de que ha llegado a convertirse en un usuario competente de la L2. Es decir, que retomando la distinción chomskiana entre «competencia» - conocimiento teórico de las estructuras gramaticales de la lengua - y «actuación» - uso práctico de dichas estructuras - , apuestan por destacar la importancia de la práctica sobre la teoría. De acuerdo con ello, la enseñanza de la lengua extranjera que se promueve desde este método subraya las capacidades comunicativas del estudiante. Según ello aprender la lengua meta no es solo conocer y aplicar sus reglas, sino aprender a usarlas en contextos de comunicación determinados. En definitiva, estos postulados

retoman los planteamientos de Vigotsky (1977) referentes a la importancia de las raíces sociales del lenguaje y el papel de este como instrumento de comunicación. Ideas que conectan con los presupuestos de la psicolingüística del momento, disciplina que apuesta por la interacción comunicativa como procedimiento esencial para el desarrollo de la lengua.

Los partidarios del modelo comunicativo insisten en la necesidad de desarrollar en el aula estrategias de interacción comunicativa, las cuales sitúen cada acto de comunicación en el contexto social adecuado. A ello alude M. A. K. Halliday (1973) al precisarnos que: *“cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico”*. (Halliday, 1973: 9) Hablamos de un modelo que establece la negociación entre el profesor y sus alumnos como soporte esencial para asegurar un flujo comunicativo consensuado por ambas partes. Los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos usados en el aula y las estrategias de enseñanza de las segundas lenguas deben ser pactados entre las partes implicadas en este proceso. La planteamientos del método llaman la atención del Consejo de Europa, el cual encarga en 1971 a un grupo de expertos, encabezado por David Wilkins (1972), el desarrollo de un sistema de enseñanza de las lenguas que supere las carencias de los hasta ese momento vigentes. Wilkins es quien toma el encargo de adecuar las bases del modelo comunicativo de la enseñanza de las lenguas al encargo remitido por el citado Consejo. Para ello defiende una concepción comunicativa del lenguaje, estructurando los componentes del currículo en torno a las necesidades de comunicación de los aprendices. Este experto analiza la naturaleza del conocimiento subyacente a los usos comunicativos del lenguaje y determina que el acto de la comunicación debería regirse por las funciones sociales del lenguaje y no por el mayor o menor grado en el dominio de la L2 por parte del estudiante. Por ello la gramática, la estructura de la lengua y el vocabulario son medios puestos al servicio del objetivo de la comunicación.

La importancia y la eficacia del «enfoque comunicativo» no le libró de las críticas de quienes consideraban que sus criterios de selección léxica y la ausencia de una graduación estructural de los contenidos lingüísticos objeto de estudio constituían lagunas en este enfoque. Tampoco faltaron quienes criticaron que su concepción nocio-funcional del currículo se tradujese en el establecimiento de categorías lingüísticas que no tuvieran relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación, propias del método, y que dicho método hiciese escasas referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación. Todas estas críticas contribuyen a que el modelo comunicativo evolucione y, en línea con las nuevas propuestas de la psicolingüística de comienzos de los 80, centre ahora su atención en el papel de las estrategias de comunicación a usar en el aula, en los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y en el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación. Y tan notorio ha sido este cambio que el método comunicativo está hoy en la base de las condiciones específicas y de las estrategias metodológicas generales propias de las siete destrezas básicas establecidas por el Marco Común de Referencia de las Lenguas. Documento base que inspira las actuales tendencias en relación con el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las segundas

lenguas. Hoy es aceptado por todos el hecho de que la comprensión y la producción de discursos orales requiere de situaciones que formen parte de la construcción y modificación de las relaciones sociales establecidas en diferentes ámbitos: escuela, familia, tiempo de ocio, etc.

Con este pórtico estamos en condiciones de comprender cómo el «enfoque por tareas» no es un modelo independiente del método comunicativo; antes al contrario, es una opción dentro del mismo. Opción que contribuye a que muchos profesores de lenguas extranjeras orienten sus clases hacia la realización de tareas muy prácticas y bien conectadas con los intereses de sus alumnos/as. Una práctica pedagógica que busca aumentar los niveles de interacción de los estudiantes entre sí y con su profesor, la cual redundará en pro de una mayor fluidez lingüística del aprendiz en las clases de ANLs en L2.

Del «Enfoque por Tareas» y sus ventajas en la enseñanza del inglés en la ESO.

Los cambios y mejoras introducidos en el «método comunicativo» a finales de los 70 permitieron depurarlo, dando lugar en los 80 a nuevas opciones metodológicas como la aquí estudiada. Una propuesta que impulsa el desarrollo de estrategias de interacción por medio de la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación. Hablamos de un nuevo enfoque que hunde sus raíces en el funcionalismo pragmático o estructuralismo funcional del lenguaje; es decir, en el hecho de que: *“cada uno de los criterios funcionales usados por el análisis lingüístico dicta su propia segmentación, organización y sistema de relaciones estructurales dentro del signo lingüístico. Por ello, la tarea de una auténtica lingüística funcional es la investigación de la integración de estas diferentes organizaciones en una señal coherente.”* Silverstein (1985: 213-214). Unas raíces que nos hacen comprender el funcionamiento del sistema lingüístico no solo por el carácter funcional del lenguaje, sino por su valor como instrumento regulador de las relaciones sociales. Es decir, que para conocer el adecuado funcionamiento de las partículas lingüísticas presentes en la L2, se hace preciso establecer su relación con el contexto lingüístico y extralingüístico. Silverstein nos precisa que para entender el funcionamiento del lenguaje no es suficiente con reivindicar su vertiente funcional y su valor como instrumento regulador de los intercambios sociales. Además debemos analizar los diferentes niveles de las unidades lingüísticas en relación con su contexto, pues: *“partiendo de un análisis del uso contextualizado del lenguaje, podemos establecer diferentes niveles de fenómenos semióticos, es decir funciones semióticas, ya que ciertos aspectos formales del signo lingüístico son índices funcionales de factores configuradores del contexto lingüístico y no lingüístico en el que se emite la producción.”* Silverstein (*Ibidem*).

En consecuencia con estos principios lingüísticos, en la enseñanza de segundas lenguas pasa a tener una importancia crucial tanto el contexto del hecho comunicativo como la planificación de estrategias de aprendizaje del estudiante, en forma de tareas o metas concretas. Una planificación del aprendizaje de la L2 que busca que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa en el sentido más amplio del término y que las actividades de

aprendizaje de la lengua meta sean entendidas como procesos comunicativos y no como logros cuantificables o resultados. De aquí surge el concepto de «tarea comunicativa» entendida como unidad de organización metodológica. Hablamos de una nueva orientación en el estudio de segundas lenguas, la cual insiste en propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva del aprendiz y la necesidad de desarrollar en el aula sus destrezas comunicativas por medio del uso real y contextualizado de la L2. Procedemos, por tanto, a realizar una descripción de los elementos esenciales que conforman el «enfoque por tareas», entendido como una propuesta innovadora a la hora de conseguir el aumento de la competencia comunicativa de los alumnos/as que en las Secciones Bilingües de los IES andaluces reciben las enseñanzas de las ANLs en inglés.

El enfoque aquí aludido cristaliza en los años 90 en el mundo anglosajón como consecuencia lógica de la puesta en práctica del modelo comunicativo. Agrupamos bajo la denominación de «enfoque por tareas» a un conjunto de estudios teóricos – esencialmente vinculados con la adquisición de segundas lenguas – y de propuestas didácticas – elaboración de currículos y de unidades didácticas – que reivindican una nueva forma de enseñar lenguas extranjeras por medio de «tareas». A partir de aquí se hace imprescindible que abordemos este nuevo enfoque desde las definiciones que sobre el concepto de «tarea» han dado los diferentes teóricos, siempre en el marco de la enseñanza de segundas lenguas. Tal como precisa Long (1985: 89): *“una tarea es cualquier actividad realizada por uno mismo por los demás libremente o con algún interés (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por tarea entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.”* Definición que es completada por Breen (1987: 23) cuando indica que tarea es: *“cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.”* Un concepto sobre el que Nunan (1989: 10) añade que consiste en: *“una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.”* Deficiones, que a juicio de Zanón (1995: 53) tienen en común las siguientes características propias de toda «tarea»:

- a) que es representativa de procesos de comunicación de la vida real.*
- b) que es identificable como unidad de comunicación en el aula.*
- c) que es dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.*
- d) que es diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.”*

Un concepto, que tanto Long (1994) como Estaire y Zanón (1994), matizan cuando nos hablan de «tarea comunicativa» para referirse al hecho de que por medio de ella los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales de sus producciones en L2; mientras que, aluden a «tareas pedagógicas» para referirse al hecho de que los alumnos/as estén más centrados en los contenidos lingüísticos que en otros aspectos relacionados con el buen uso de la L2.

Establecida la definición del concepto y conocidas sus características, parece claro que el trabajo por «tareas» nos permite organizar la enseñanza de

la L2 en torno a actividades comunicativas que promuevan e integren los distintos procesos relacionados con la comunicación. Procesos que son reproducidos en clase, lo que implica que los alumnos/as deben desplegar un conjunto de estrategias de uso de la lengua meta, con las que solucionar problemas concretos en relación con la tarea propuesta. Si queremos que el aprendiz desarrolle todas sus habilidades comunicativas, tenemos que organizar nuestro trabajo docente como una secuencia de tareas bien engarzadas, las cuales giran alrededor de un tema y conducen de forma coherente hacia la consecución de la tarea final. Y es la secuencia de tareas, la que a juicio de Fernández Martín (2009: 266): *“genera el lenguaje que se va a utilizar. El lenguaje es la herramienta esencial para la comunicación, por ello se parte de las actividades que los alumnos deberían realizar comunicándose en la lengua de estudio, prestando atención al contenido de los mensajes, y en esas actividades descubrirán aquellas unidades de los distintos niveles de la lengua que serán objeto de aprendizaje: textual, nocio-funcional, morfosintáctico, léxico, fonético y grafémico.”*

Una secuenciación de tareas que comporta un cambio muy significativo a la hora de aprender una lengua, toda vez que ahora el aprendiz debe construir, conjuntamente con el interlocutor, el sentido del texto que utilizan y producen. Se trata de aprender una lengua por medio de la interiorización progresiva de las unidades de los diversos niveles de descripción del idioma en cuestión, así como de los diferentes usos efectivos de cada acto de comunicación. Y para que dicho cambio se produzca de verdad, Estaire (2004:9) nos precisa que las unidades de programación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas deben cumplir un conjunto de requisitos: *“pues una tarea de comunicación es una unidad de trabajo en el aula, la cual:*

- a) *implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción de la L2.*
- b) *pretende que la atención del estudiante esté más centrada en el significado que en la forma; esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para decirlo.*
- c) *mantiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, así como unos contenidos precisos y unos resultados verificables.*
- d) *Contiene elementos de similitud con las acciones que los estudiantes realizan en su vida cotidiana.”*

Hablamos de un conjunto de condiciones básicas, las cuales en todo momento reclaman la actuación directa del aprendiz en la resolución de las dificultades en el ámbito de la interacción con la lengua meta. Con razón Ruiz Hernández-Reinoso (1999: 150-151) precisa que mediante este nuevo enfoque metodológico: *“los estudiantes serán capaces de resolver situaciones problemáticas utilizando la lengua. Por ello, ya no hablaremos de «cacería» de errores, pues se terminará por entender que estos son parte del proceso, y el aprendizaje se concentrará en la ejecución de la tarea, que bien puede ser encontrar una ruta, un camino o un itinerario.”* Una capacidad para la resolución de tareas diarias vinculadas al uso de la L2 en actividades de la vida diaria. Tareas que, por un lado, pueden ser comunicativas, las cuales buscan la comunicación real de los alumnos/as en la lengua extranjera dentro del aula.

Son tareas que pueden marcar los puntos de llegada de una unidad didáctica, por ejemplo, exponer oralmente y mediante murales los resultados de una encuesta realizada dentro del centro escolar sobre el tabaquismo. Mientras que, de otro, pueden ser pedagógicas, las cuales tienen como finalidad que los alumnos/as dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de tareas comunicativas, por ejemplo, analizar y formular preguntas con adverbios de frecuencia sobre hábito y tabaco. En definitiva, nos referimos a la ejecución de una serie de cometidos prácticos, que en apariencia no se diferencian demasiado del tipo de actividades que se incluyen en los libros de texto destinados a la enseñanza del inglés en la ESO. Y decimos en apariencia, porque de facto si existe una notoria diferencia; a saber: lo que hace que la comunicación generada por el formato de tareas aquí presentado sea diferente a lo que se consigue realizando los ejercicios de los libros de texto estriba en que todas las tareas nacen del interés y de la motivación de los alumnos por estudiar un determinado tema, por averiguar la verdad de una afirmación o por descubrir las novedades de un supuesto. En el «enfoque por tareas» son los propios estudiantes los que proponen al profesor los trabajos a realizar, lo que diferencia a este modelo del seguimiento rutinario de lo fijado en el libro de texto. La realización de tareas pasa a convertirse en una actividad motivadora, pues siempre está bien encaminada hacia la resolución del cometido final. Al contar con esta motivación, el aprendiz realiza primero las tareas pedagógicas, que son más arduas, para llegar con éxito a las comunicativas, que al fin de cuentas son el propósito final de toda unidad didáctica.

Conocidos los elementos esenciales que conforman la «tarea» en el ámbito aquí acotado, pasamos a reflejar lo dicho en un esquema básico de contenidos que nos pueda servir para el diseño posterior de una unidad didáctica para la enseñanza de la L2 en las ANLs del modelo bilingüe sustentado en este enfoque.

El «enfoque por tareas»: ideas básicas
(Fin de los 80 y comienzos de los 90)

¿De qué concepto de lengua partimos?	¿Cómo se enseña la L2 con este enfoque?	¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas al enfoque?
1.- Entendemos la lengua como herramienta útil para hacer muchas cosas (comunicación)	1.- Entendemos por tareas lo que hacemos de forma habitual. 2.- Pretendemos que los alumnos comprendan, manipulen y se comuniquen en la lengua meta, centrando su atención en el significado de los mensajes, más que en la forma.	1.- Planteamos producciones que tengan un interés real para los alumnos: elaborar un anuncio, escribir una carta, llama y pedir una información concreta, etc.
2.- Partimos de la evidencia de que la lengua se aprende cuando se usa.	3.- Establecemos un proceso de negociación entre el profesor y los alumnos. Negociamos los medios necesarios para ejecutar cada tarea.	2.- Diseñamos las tareas intermedias que nos ayuden a lograr la tarea final.
3.- El construccionismo y el cognitvismo nos sirven de soporte teórico de los paradigmas psicolingüísticos aquí seleccionados.	4.- Desarrollamos un aprendizaje continuo y potenciamos una participación muy activa de los aprendices.	3.- En función de las tareas que se diseñan, se utilizan en clase contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, socioculturales, etc.
4.- En el ámbito lingüístico partimos del discurso, de la pragmática y de la etnolingüística.	5.- Trabajamos con procesos reales de comunicación, en los que los estudiantes ejerciten su competencia comunicativa en situaciones abiertas.	4.- Los contenidos diseñados se ponen en práctica por medio del ejercicio de destrezas: hablar, leer, escuchar y dialogar.

De los elementos que componen este esquema se desprende que, tal como señala Lourdes Ortega, hemos asumido el hecho de que debemos ubicar nuestro trabajo en el marco cognitivo-interaccionista de la enseñanza de las lenguas, toda vez que según esta autora:

“Las tareas se definen como actividades que se orientan hacia metas y productos no lingüísticos, y por ello se diferencian de las actividades comunicativas tradicionales en que las tareas no funcionan como simples pretextos para practicar determinadas estructuras de la lengua meta, sino que tienen objetivos inmediatos no lingüísticos, además de estar diseñadas específicamente con el propósito de imitar actos de comunicación que tienen lugar en la realidad fuera del aula y que en vez de basarse en las intuiciones de autores de materiales, idealmente se basan en un análisis riguroso de las necesidades del alumno.” (Ortega, 2004: 17)

Hecha nuestra esta concepción de la tarea que abarca mucho más que el dominio parcial y limitado de determinadas estructuras comunicativas de la L2, pasamos a consignar las bases del modelo general del «trabajo por tareas» que vamos a desarrollar en el aula. Dicho trabajo ha de seguir, al menos, los siguientes pasos:

a.- El análisis de las necesidades e intereses del alumno: selección del tema:

En el diseño de una unidad didáctica encaminada al trabajo por tareas hemos de partir de las necesidades e intereses reales de los estudiantes. Para ello es primordial definir los temas de estudio y trabajo de forma consensuada, a la par que incentivamos todo lo posible la motivación de los aprendices, pues tal como señalan Juan Roca, Marisol Valcárcel y Maribel Verdú, en el trabajo por tareas: *“el alumno asume su rol de negociador, un papel que interacciona con el profesor negociador conjunto, dentro del grupo, y con los procedimientos del aula y las actividades que el grupo acomete. Esto implica que el alumno debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en la práctica sus habilidades sociales.”* (Roca y otros, 1990: 18)

b.- Elección del tema central para la unidad didáctica:

Hemos de elegir un tema que suscite el interés general de toda la clase y que haya sido acordado con todos los alumnos/as. Temas cercanos a su vida diaria como:

- 1.- *Nuestra familia, casa, trabajo.*
- 2.- *Los transportes en nuestra ciudad.*
- 3.- *El modo de vida de los jóvenes en otros países.*
- 4.- *Los lugares de mayor interés cultural y turístico de mi ciudad.*

c.- Determinación de las tareas y de la tarea final:

Delimitamos el campo de actuación y establecemos el trabajo que vamos a desarrollar para obtener los objetivos previstos. Por ello, la tarea o tareas finales deben estar muy claras desde el principio de la unidad y tienen que tender a la consecución del mayor nivel posible de comunicación e interacción en el aula. He aquí algunos ejemplos de tareas específicas:

- 1.- *Marcar itinerarios para medios de transporte.*
- 2.- *Rellenar contratos de trabajo.*
- 3.- *Buscar ofertas de trabajo en prensa.*
- 4.- *Elaborar guías de ocio.*

d.- Especificación de los objetivos de aprendizaje por destreza:

Delimitamos los objetivos de aprendizaje en torno a las cuatro competencias básicas de la lengua: leer, escribir, hablar, escuchar. Los objetivos de las tareas han de estar en estrecha relación con los resultados que se espera obtener de la ejecución de las mismas. Estos objetivos se formulan en términos de desarrollo de las capacidades relacionadas con:

- 1.- *Destrezas lingüísticas.*
- 2.- *Procedimientos para el desarrollo de estas destrezas.*
- 3.- *Reflexión sobre el uso de la lengua.*

Ejemplos de objetivos concretos a lograr:

- 1.- *Conocer datos identificativos de un contrato.*
- 2.- *Leer y escribir noticias sencillas.*
- 3.- *Preguntar y entender cómo ir a un lugar.*

e.- La selección de los contenidos lingüísticos y la planificación del trabajo por sesiones:

Especificamos los componentes temáticos y lingüísticos que vamos a desarrollar en la unidad. Es en ellos en los que insistimos a lo largo del desarrollo de la unidad, dando un trato secundario a los demás aspectos que completan a los núcleos temáticos seleccionados.

f.- Concreciones para la evaluación:

La evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje de las lenguas, como el aquí descrito, nos permite mejorar la articulación de las unidades didácticas, nos facilita contrastar lo realizado con los objetivos y criterios iniciales establecidos, nos ayuda a mejorar la propuesta de tareas y a seleccionar más adecuadamente los materiales didácticos seleccionados. En este modelo de evaluación debemos incluir los siguientes elementos:

- 1.- *El papel de los alumnos (trabajo en grupo, individual, por parejas, etc.) y el trabajo desarrollado por el profesor.*
- 2.- *El grado de utilidad y adecuación de los materiales y contenidos.*
- 3.- *El tipo de tareas propuesto y la meta final establecida. Adecuación de las tareas asignadas a las necesidades del alumno, el logro de los objetivos de aprendizaje previstos.*
- 4.- *La idoneidad de los procedimientos de trabajo para la ejecución de las tareas.*
- 5.- *La adecuada adquisición de destrezas lingüísticas por parte del aprendiz.*
- 6.- *Las actitudes, los valores y los sentimientos mostrados por el estudiante en el aula.*

Sin embargo, la sola presentación de este modelo didáctico no es suficiente, por lo que parece adecuado que exponamos cuáles pueden ser las ventajas de su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la ESO. Ventajas que pasan por tener presentes las siguientes consideraciones que se desprenden de aplicar el concepto de «tarea» a nuestra práctica pedagógica:

A.- La tarea entendida como una unidad de análisis en el diseño curricular:

Tal como nos precisa Roca (1990: 3): “*la elección de un currículo frente a otro reside, básicamente, en la unidad de análisis empleada.*” Por ello, mientras en los currículos estructural y nocio-funcional, que son los que hasta hace pocos años han marcado los ejes pedagógicos de la enseñanza del inglés en la Secundaria, es el aprendizaje de las estructuras lingüísticas lo que prima, en el «enfoque por tareas» es la resolución de problemas comunicativos lo que impera. Una sustancial diferencia, la cual se sustancia en el hecho de que la «tarea»:

1.- Surge del análisis de las necesidades del aprendiz:

El trabajo por tareas en el aula responde a las necesidades de aprendizaje del alumno/a, y mientras las lecciones tradicionales de los libros de texto, las tareas son significativas para el estudiante, pues su selección se basa en los criterios de relevancia, familiaridad, frecuencia, posibilidad de generalización, etc.

2.- Afecta a la definición de los contenidos del currículo:

Al seguir la secuencia lógica del análisis de las necesidades de los estudiantes acotamos las tareas, las cuales se identifican como tareas tipo. De la ejecución de estas tareas se desprende la generalización de las destrezas comunicativas a lograr en el aula. Es decir, que muy al contrario que en el modelo convencional de la enseñanza del inglés en la ESO, en este enfoque los cometidos del currículo no vienen impuestos al profesor por la norma administrativa.

3.- La secuenciación de tareas ayuda a su aplicación ordenada y lógica:

Existen muchos y diversos criterios para la secuenciación de tareas, a nuestro entender el aplicado por Long (*Ibidem*) es el más ventajoso, pues frente al formato tradicional de secuencia didáctica establecido en los currículos oficiales del inglés para la ESO, la propuesta de secuencia didáctica propia del trabajo por tareas no se centra en la superación de dificultades lingüísticas por parte del alumno/a, sino en la resolución de cometidos concretos, para cuya asignación se tienen en cuenta:

- a) el número de pasos para su ejecución.
- b) el número de elementos que intervienen.
- c) el tipo de conocimientos que presupone.
- d) las demandas cognitivas que implica.
- e) el desplazamiento en el tiempo y el espacio.

4.- La mejora de oportunidades para la adquisición de L2:

Es claro que este enfoque es más compatible con los procesos de adquisición de la L2 que el modelo convencional de enseñanza del inglés en la ESO. Las tareas se pueden combinar de manera que su ejecución logre que el alumno avance más de prisa en los estudios de su

interlengua, y ello por medio del aumento en cantidad y calidad del trabajo de negociación del significado en términos de mayor reciclaje de la lengua.

5.- Las tareas son un buen instrumento para la evaluación:

Frente a los controles escritos y otros recursos empleados por el modelo convencional, una de las ventajas más significativas de aplicar el trabajo por tareas en la enseñanza del inglés en la ESO consiste en que podemos determinar el nivel de competencia del aprendiz en función de su habilidad para llevar a cabo las tareas diseñadas por cada profesor.

En resumen, que en lo que afecta al modelo curricular y a los principios pedagógicos básicos de la enseñanza de segundas lenguas, el trabajo por tareas en el aula es a todas luces ventajoso, máxime, si tal como precisa Bruton (1994: 54) no ponemos el énfasis en la forma, sino en el fondo: *“evaluates the use of the popularized term «focus on form» and concludes that it refers to a host of different language oriented practices. Even so, there is a consensus that focusing on items or features of the language might be beneficial for language development, at the right level.”*

B.- En cuanto a las consecuencias derivadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Esta es otra parcela del quehacer pedagógico del profesor que pone en práctica este enfoque en sus clases. Hacemos aquí mención a algunas de las ventajas más significativas en este ámbito:

1.- Al trabajar con tareas: la L2 es utilizada en situaciones comunicativas reales y no para fines didácticos específicos, como en el modelo convencional de la enseñanza del inglés en la ESO. En estas condiciones se produce una negociación del significado que constituye una forma muy valiosa de practicar la L2.

2.- Esta nueva orientación: convierte la actividad del estudiante en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al protagonismo otorgado al profesor en el modelo tradicional. Hablamos de un nuevo modelo que capacita al estudiante para el aprendizaje autónomo y le dota de herramientas para el estudio, dejando que el profesor desempeñe su rol de gestor y facilitador del aprendizaje.

3.- Al aplicar esta metodología: el aprendiz se encuentra en todo momento rodeado por hablantes de la lengua meta, a la par que se muestra abierto al mundo exterior como realidad estimulante en la que se dan multitud de claves contextuales para entender la lengua en uso.

4.- Con el traslado al aula: de este enfoque se propicia un uso libre y natural de la L2, no controlado o simplificado como en el método convencional de la enseñanza del inglés en la ESO, sino abierto a contextos naturales de aprendizaje, en los cuales la atención se centra en el significado de la comunicación y el hablante realiza un esfuerzo por mostrar a los demás que su lenguaje es comprensible.

Estas son algunas de las ventajas que reporta la aplicación de este método a la enseñanza del inglés en la ESO, las cuales son recalçadas por Martín López (2009: 257), cuando señala que: *“la aplicación de este enfoque es posible debido a que la lengua inglesa es objeto de aprendizaje por parte de los alumnos, además de ser vehículo de información y conocimientos en el*

contexto del aula. Las tareas se diseñan para que los alumnos adquieran conocimientos de la lengua inglesa y de las materias, que a través de ella se imparten.”

Exposición de motivos por los que el «enfoque por tareas» es el más adecuado para la enseñanza bilingüe.

Si positiva es la repercusión que el uso de este enfoque tiene en la enseñanza del inglés en la ESO, aún más importantes son sus ventajas cuando hablamos de enseñanza bilingüe en las distintas ANLs de la ESO. Y para poner rostro a esta correcta adecuación entre el trabajo por tareas y enseñanza bilingüe, nada mejor que traer aquí a colación aquellas experiencias didácticas en las que este matrimonio funciona. Comenzamos por la experiencia llevada a cabo en el IES “Valdemosa”, de Barcelona, la cual es relatada por Fernández Sierra (2006: 57-59). En relación al ajuste del enfoque aquí citado con la enseñanza bilingüe, así como sobre las ventajas de la aplicación del mismo en la enseñanza de las Ciencias a través de la metodología CLIL, en dicha experiencia se nos indica lo que sigue:

- 1.- Que uno de los logros más significativos del uso de este modelo consiste en que toda a los alumnos de mayor capacidad de concentración y de mayor destreza para resolver problemas en L2.*
- 2.- Que el modelo permite la organización de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, rompiendo fronteras o límites entre ellas y potenciando el intercambio de estrategias de aprendizaje de unas a otras áreas del currículo.*
- 3.- Que el uso del inglés en la enseñanza-aprendizaje de otras materias del currículo de la ESO es un paso más hacia la interculturalidad, pues la lengua inglesa es la llave que abre todas las puertas del conocimiento.*
- 4.- Que este enfoque permite organizar las clases en forma de secuencias didácticas de distintos niveles de complejidad, lo que proporciona al profesor un margen de libertad para trabajar en el aula teniendo presente la diversidad del alumnado.*

Otra de las muestras que nos indica lo acertado de aplicar este enfoque a la enseñanza bilingüe basada en el CLIL nos lo encontramos en el estudio realizado por M. N. Borrull (2008: 119). De los muchos datos que se incluyen en este trabajo, tomamos los que hacen referencia a las opiniones de los 90 profesores que han participado en la muestra. Y en relación con el asunto aquí referido y en expresada la muestra en un 12% como porcentaje máximo, señalamos lo siguiente:

- 1.- Un 12% considera, que si bien la aplicación de este método lleva más tiempo que los modelos convencionales, sus resultados a la postre son positivos. Por ello, este enfoque demuestra que con grupos reducidos y con una tarea bien guiada se pueden alcanzar resultados favorables.*
- 2.- Un 8% señala que este enfoque potencia el trabajo en grupo y da pie a que los alumnos trabajen más y mejor en equipo, estimulando el autoaprendizaje de los estudiantes.*
- 3.- Un 7% precisa que con este método los alumnos trabajan los temas y contenidos que más les interesan y se sienten más a gusto con la asignatura en cuestión, lo que conduce a un aprendizaje más autónomo.*

Siendo tan evidentes los beneficios, procede que exponamos a continuación nuestra particular aportación a este enfoque en forma de unidad didáctica, incluyendo al final de la misma los resultados obtenidos tras su aplicación.

Propuesta práctica de unidad didáctica diseñada según el «enfoque por tareas»

Hemos llegado al último nivel de concreción, es decir al diseño de una unidad didáctica en el que se evidencien cada uno de los elementos que se deben tener presentes, si queremos trabajar una de las ANL correspondientes a la enseñanza bilingüe, de acuerdo con el método aquí descrito. Nos centramos en la programación de la citada unidad para el ANL de Ciencias Sociales de 1º de ESO a impartir en Sección Bilingüe de IES.

1.- Datos de identificación:

- a.- **Tema:** Del pasado al presente: breve historia de nuestra Historia.
- b.- **Nivel:** 1º ESO-Bilingüe.
- c.- **Unidad Didáctica:** Saber más del presente desde nuestro pasado.
- d.- **Ubicación:** Unidad Didáctica nº 2, Primer Trimestre.
- e.- **Área:** Ciencias Sociales.

2.- Unit Plan:

Nuestra Unidad Didáctica se articula en base a un plan claro y bien articulado. Un plan, cuya finalidad última es propiciar la interacción comunicativa de los alumnos/as mediante el uso fluido y adecuado de la L2 (inglés). Esta lengua es usada para la enseñanza del Área de Ciencias Sociales (English Trough Contents) en 1º de ESO-Bilingüe, una enseñanza que se desarrolla en el aula de acuerdo con los principios metodológicos propios del «enfoque por tareas». El plan de trabajo queda establecido en los siguientes pasos:

A.- Selección del tema: interés de los alumnos/as por conocer su pasado para comprender el presente.

En la selección del tema objeto de estudio hemos tenido presentes los intereses de los alumnos, y por ello partimos de su realidad más cercana: *history of our class*, y desde aquí nos acercamos al pasado y a los hechos históricos más lejanos en el tiempo. Seleccionado el tema objeto de estudio por consenso, pasamos a determinar las tres tareas concretas a desarrollar, las cuales se agrupan en los tres módulos siguientes:

1.- History of your class:

a) Tarea: exponer de forma individual los datos y las señas de identidad que conforma la historia de su propia clase: paso de 6º de Primaria a 1º de ESO. Se efectúa un cuadro-resumen de los eventos más representativos de la clase y cada alumno/a confecciona en su cuaderno de la asignatura un cronograma con la historia de su clase.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Recuerdo y análisis de los hechos pasados que proporcionan identidad a nuestra clase.

* Elaborar una breve historia de la clase articulando la información y los documentos rescatados.

* Al igual que los historiadores, nosotros seleccionamos, interpretamos y organizamos los hechos que conforman la historia de nuestra clase.

* La reconstrucción del pasado de nuestra clase por medio de pregunta-respuesta:

1 .- *Our class also has its own history. What can we do to remember past events about our class?*

2 .- *Who can tell us about the events of this group in the past?*

3 .- *Did all the pupils start school at the same time?*

4.-*Did any pupils come later?*

5.- *Did any pupils leave the school in the previous years?*

6.-*What can you remember from the previous school years?*

7.- *Who remember more?. Who has a better memory? Is memory always reliable?*

8.- *What documents/sources can be found that are useful to get to know the past of our group?*

2 .- History: the knowledge of the past:

a) Tarea: identificar hechos concretos del pasado, partiendo de su experiencia personal y de grupo. Cada alumno/a debe describir en su cuaderno los hechos más representativos de su historia personal y la de su familia. Ha de exponer estos hechos usando la L2 al resto de la clase.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Recopilación de los hechos del pasado que conforman su historia familiar.

* Acercamiento a la Historia a partir de la investigación y del relato de los hechos pasados.

* Recoger en un dossier informativo los hechos de su pasado familiar y personal.

3 .- Every day life in....

a) Tarea: Descripción y exposición en L2 de tres secuencias de la vida cotidiana del pasado histórico:

1.- Hispania: Romans in Spain.

2.- Castles and Cathedrals (Middle Age)

3.- Industrial Age.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Comprensión de los tres momentos de la vida cotidiana del pasado desde el marco de la Historia de España incluida en el currículo de la ESO.

* Introducción al Imperio Romano y su influencia en España.

* Uso de los Timeline como formas idóneas para explicar la secuenciación de los acontecimientos de la Historia: *Can you continue drawing on the first Timeline until Roman Empire finishes?*

* Razones que justifican el nacimiento de los castillos y las catedrales: *The Church became on the centres of learning during the Middle Ages.*

* El concepto de Revolución Industrial: *Do you know what Industrial Revolution means?. When were the first machines created?*

4 .- Time life projects:

a) Tarea: se trata de que los alumnos/as trabajen en equipo y elaboren diversos dossier, con sus correspondientes ilustraciones, ejemplos y comentarios en los que se aluda a la evolución a lo largo del tiempo de algún

aspecto de la vida diaria que resulte más atractivo para cada grupo: houses, fashion, transport, music, etc.

b) Contenidos objeto de estudio:

* Organización de un viaje temporal: *timeline*, tomando como ejemplo los ofrecidos por la BBC en la web: <http://www.bbc.uk/history/walk/index.shtml>

* Elaborar "on line" dos *timelines* (hombres y mujeres) de distintas épocas, con presentación simpática y divertida. Tomar como muestra los ofrecidos en la web: <http://home.freeuk.net/elloughton13/timeintr.htm>

* ¿Cómo elaborar a *timeline*: when we make a timeline of historical events, we create a graphic representation. We link units of time with events.

B. Determinación de objetivos de aprendizaje y selección de las destrezas lingüísticas a desarrollar en L2:

En este apartado presentamos los objetivos que esperamos lograr mediante el desarrollo de las tareas, unos objetivos que están en consonancia con los contenidos y las destrezas lingüísticas que los alumnos deben alcanzar. Todo el material aquí referenciado hace referencia al Módulo 2º: *History: the knowledge of the past*.

1.- Objetivos de aprendizaje:

a) Captar el sentido global y la información ofrecida en relatos históricos breves, extrayendo la información específica de cada texto mediante el uso de diferentes estrategias.

b) Obtener datos relevantes de los fragmentos históricos leídos, organizándolos como esquema de ideas y presentarlos coherentemente al resto de la clase.

c) Encontrar la información específica de cada uno de los textos que el profesor/a explique en clase, ordenar cronológicamente los hechos históricos consultados y dar cohesión al discurso.

2.- Contenidos objeto de estudio a expresar en L2:

a) A historian tries to get to know what, when, how...something happened. Then he or she tries to report or to narrate those events.

b) Everyone will probably remember different events from his or her past years. Tell us.

c) How can we get to know past events? If you want to know more events about your past that you cannot remember, what can you do?

d) Did Columbus discover América?

e) Which the events that happened during your life-time will get into the History book?

f) What does History mean to you?

3.- Destrezas lingüísticas a desarrollar:

a) Comunicar e intercambiar información en L2 con sus compañeros y con el profesor/a.

b) Comprender las preguntas e instrucciones y reaccionar lingüísticamente en L2 ante cada una de ellas.

c) Interactuar lingüísticamente en L2 con sus compañeros, debatiendo y compartiendo opiniones.

d) Incrementar el caudal léxico en L2 por medio de la lectura y comprensión de textos históricos.

e) Comprender las relaciones de cohesión y coherencia gramatical, semántica y pragmática en los textos y relatos históricos leídos y trabajados.

C. Planificación de tareas y actividades concretas para el desarrollo del Módulo.

a) Tareas de sensibilización o pre-tareas:

1.- Propósito: como procedimiento para que el alumno entre en contacto con el tema se realizan una serie de actividades en las que se le presenta al historiador como narrador del pasado. Una toma de contacto que conduce al alumno a preocuparse por su propio pasado como una realidad desde la que comprender el presente.

2.- Actividad: *If you want to know more events about your past that you can't remember, what can you do?*

a) To ask my parents. Write some questions you might ask them:

- 1)..... 3).....
 5).....
 2)..... 4).....
 6).....

b) To ask others relatives. Which ones?

- 1).....2).....3).....4).....5).....

c) Look for something comes from the past (documents) such as:

- 1) Photographs 2) Letters 3) Notebooks written in the past 4) Films

b) Tareas de adquisición de destrezas:

1.- Propósito: una vez que los alumnos/as se han introducido en el tema, están en disposición de contestar una cuestión esencial: *how to get....know past times?*

2.- Actividad: reconocimiento e identificación de los hechos importantes que jalonan nuestro pasado. Análisis contrastivo de hechos, consulta de datos, verificación de afirmaciones.

Read the following events. Are all of them taken from History books? Which of them are the 5 more important ones in your opinion.

A.- September 11: two planes crashed into the towers of New York.	C.- An American astronaut landed on the moon.
B.- You passed an English exam	D.- Columbus arrived at the Caribbean islands

c) Tareas de aplicación de destrezas o post-tareas:

1.- Propósito: reflexión y puesta en común de los alumnos/as sobre el sentido que aportan los hechos históricos a nuestra vida. Desarrollamos su capacidad comunicativa y expresiva en L2.

2.- Actividad: *What does History means to you?* Escoge y comenta una de las respuestas dada a cada cuestión:

a) Is it learning about famous people?

* Yes, but we also want to know things about ordinary people.

* It is also another way to learn more about men and women in general.

b) Is it knowing important dates?

* Time is very important to get to know the past.

* To know that something happened first, or before something, or after something is very important.

c) Is it found in first-hand accounts (oral and written) of events by the people who experienced them?

* Studying sources and finding their real value (sometimes they are just propaganda) is one of the main jobs of historians.

D.- Propuesta de evaluación sobre la consecución de las tareas previstas.

Ha llegado el momento que tanto los alumnos como el profesor realicemos la evaluación de nuestros aciertos y nuestros errores en la resolución de las tareas propuestas. Sabemos que la evaluación de la adquisición de las competencias básicas a partir de ejecución de tareas precisa de la construcción de rúbricas que nos sirvan de referencia para reconocer los niveles de dominio alcanzado por los estudiantes en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de las tareas fijadas. El articulista presenta aquí un modelo de rúbrica con el que evaluar el grado de destreza comunicativa en L2 alcanzado por los alumnos/as:

Destrezas objeto de evaluación	Nivel de consecución de las destrezas		
	Excelente	Cumplió bien	Cumplió
1.-Puede leer y entender el vocabulario de los textos dados, con apoyo visual			
2.- Comunica en L2 con fluidez y facilidad el contenido de lo leído. 3.- Puede captar el sentido global y extraer información específica de un texto de 2 ó 3 párrafos, utilizando diversas estrategias. 4.- Puede obtener datos relevantes de diferentes tipos de textos históricos, originales y adaptados, haciendo uso de diferentes estrategias lectoras. 5.- Puede informar a los compañeros en L2 sobre las novedades históricas descubiertas por él. 6.- Es capaz de leer y de explicar de forma autónoma y en L2 textos y pequeños relatos históricos.			

Teniendo presentes las destrezas objeto de evaluación, así como los objetivos propuestos en cuanto al grado de dominio de la L2 y en relación con los niveles de dominio de la misma en la práctica comunicativa en el aula, pasamos a exponer los resultados obtenidos tras la realización de la tarea final:

- a.- Muestra de alumnos/as evaluados:** 1º ESO-A Bilingüe, 29 alumnos/as.
b.- ANL impartida en la L2: Ciencias Sociales.

A.- Evaluación de tareas generales:

- 1.- % de alumnos/as que son capaces de describir brevemente su pasado más cercano en correcto inglés: 65,4%
- 2.- % de alumnos/as que se comunican correctamente en L2 e intercambian hechos y datos sobre su pasado más reciente: 68,7%
- 3.- % de alumnos/as que explican al resto de la clase en inglés correcto el cronograma de los hechos históricos estudiados en el aula: 63,6%

B.- Evaluación de tareas específicas:

- 1.- % de alumnos/as que comprenden los mensajes e instrucciones en L2 dados por el profesor para efectuar la búsqueda de datos históricos: 57,6%
- 2.- % de alumnos/as que es capaz de buscar los datos pedidos usando fuentes de información en L2: 60,8%
- 3.- % de alumnos/as que expresan correctamente en inglés por oral y por escrito los resultados de sus investigaciones: 59,7%
- 4.- % de alumnos/as que sigue y comprende los contenidos en L2 en relación con los recursos audiovisuales usados en el aula: DVDs, vídeos, películas, internet, etc.

Los datos obtenidos de la evaluación no dejan lugar a la duda, el aprendizaje de los contenidos de la ANL a través de la L2 y por medio del trabajo por tareas es exitoso. Los alumnos/as usan el inglés en un medio lo más natural posible, nada forzado, dando lugar a un trabajo cooperativo en lo que afecta a la interpretación, comparación y análisis de los mensajes orales y de los textos en inglés seleccionados. En concordancia con estos resultados animamos a los profesores de las aulas bilingües a trabajar de forma habitual con actividades que generen un input comunicativo y a propiciar en sus aulas situaciones reales de comunicación en L2.

A modo de conclusión

Con los contenidos expuestos en esta colaboración hemos pretendido dejar constancia de la relevancia y la funcionalidad del trabajo por tareas, aplicado al aula bilingüe. Parece claro que el aprovechamiento de este enfoque metodológico ha de redundar en una significativa mejora de los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos/as bilingües de la ESO. Dado que nuestro propósito esencial consistía en presentar al lector tanto el origen como la aplicación práctica del concepto de «tarea» encaminada a la enseñanza contenidos por medio de la L2, entiendo que dicho objetivo ha quedado cumplido.

Cierto que pueden existir otras muchas formas de trasladar la teoría a la práctica, por ello nuestra propuesta de unidad didáctica es una más entre ellas. Le compete a cada docente personalizar y estructurar de forma significativa cada secuencia didáctica para que esta adquiera pleno sentido en su práctica pedagógica diaria. En todo caso, entendemos que esta nueva forma de enfocar

el estudio y el aprendizaje de contenidos por medio de segundas lenguas subraya la importancia comunicativa del idioma y hace que sea cada alumno/a quien se enfrente a la resolución de cada tarea con los recursos lingüísticos que en cada contexto son requeridos. Hemos dado el paso de un aprendizaje pasivo de las estructuras lingüísticas de la lengua meta a un uso dinámico y productivo de dicha lengua en cada situación comunicativa. Por medio de la negociación entre alumnos/as y profesor/a los contenidos objeto de aprendizaje surgen de las necesidades explícitas de comunicación del aprendiz y no de un corpus gramatical que haya que aprender de memoria. Ha llegado el momento de convertir el aprendizaje de segundas lenguas en una actividad vinculada a las tareas cotidianas que nuestros alumnos/as han de realizar en su diario devenir. Y a ello se anima a todos cuantos lean estas reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Borull, M. N. et al. (2008). "La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares", *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, Vol. 1, n. 0.
- Breen, M. P. (1987). "Learners Contributions to Task design", en Candlin, C y D. Murphy (eds).
- Breen, M. P. y C. Candlin (1980). "The essentials of communicative curriculum in language teaching" *Applied Linguistics* 1 (2), 89-112.
- Bruton, A. (1993). "Task as a basis for syllabus?", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 9, 17-25.
- Bruton, A. (1994). "What grammar in foreign pedagogy?", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 10.
- Estaire, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Revista Electrónica, redELE*, 1.
- Estaire, S y J. Zanón (1994). *Planning classwork. A Task-Based Approach*. Oxford. Heinemann.
- Fernández Martín, P. (2009). "Las influencias de las teorías psicolingüísticas en la didáctica del español como lengua extranjera: reflexiones en torno entorno a la enseñanza del español como L2". *MarcoEle*, 5.
- Fernández Sierra, M. A. (1996), "Experiencia en el IES Valldemoso" en *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*, APAC, Barcelona.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold: London.
- Hymes, D. (1967). "Models of the interaction of language and social settings". *Journal of Social Issues*, 23 (2).
- Khrashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Teaching*, Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching", en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.

- Long, M. (1994). *Task-Based Language Teaching*, Oxford: Basil Blackwell
- Martín López. E. (2009). “El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *DiLL*, 21.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P.
- Ortega, L. (2004). “Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas”, *Elia*, 5.
- Roca, J. et alt. (1990). “Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de los idiomas modernos: el enfoque por tareas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8.
- Ruiz Hernández-Reinoso, F. (1999). “Los métodos de enseñanza de las lenguas y las teorías de aprendizaje”. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en clase de idiomas*, 1.
- Sevilla Muñoz, M. et alt. (2003). “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica, dirigida a alumnos universitarios”. *Cuadernos de Tradução*, 12.
- Silverstein, M. (1985). “The functional stitilication of language ontogenesis”. En T. V.
- Werstch (Ed). *Culture, communication and cognition. Vigotskian Perspectives*. Cambridge, C.U.P.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxfor, O.U.P.
- Zanón, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable*, 5
- Zanón, J. (2007). “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: aproximación histórica y conceptual”. *MarcoEle*, 5.
- Zanón, J. (1995) “La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas”, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14.

SCUOLA E COMUNITÀ. LA PARTECIPAZIONE DELLA COMUNITÀ NEL SISTEMA SCOLASTICO.

Olivia Salimbeni
University de Florence

Abstract (italiano)

Questo articolo è basato sui risultati di un Progetto al quale l'autrice sta partecipando. INCLUD-ED "*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*" (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) è un progetto integrato della priorità 7 "*Citizens and governance in the knowledge-based society*" del VI Programma Quadro della Commissione Europea. L'obiettivo principale del progetto INCLUD-ED è quello di analizzare le strategie educative che contribuiscono all'inclusione e alla coesione sociale e le strategie educative che al contrario portano all'esclusione sociale, fornendo elementi chiave e linee d'azione per migliorare la formazione e la politica sociale. Il coordinatore del Progetto è l'Universitat de Barcelona, insieme al CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>). Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università degli Studi di Firenze (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) fa parte del consorzio di ricerca.

Abstract (inglese)

This article is based mainly on the results of a project to which the author is participating. INCLUD-ED Project, "*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*" (2006-2011; <http://creaub.info/included/>), is an Integrated Project of the priority 7, "*Citizens and governance in the knowledge-based society*" of the 6th Framework Programme of the European Commission. The main objective of the INCLUD-ED integrated project is to analyse educational strategies that contribute to social inclusion and cohesion and educational strategies that lead to social exclusion, in the context of the European knowledge based society, providing key elements and action lines to improve educational and social policy. The Coordinator of the Project are the University of Barcelona and CREA (Centre de Recerca Social i Educativa, <http://www.pcb.ub.edu/homepcb/live/ct/p576.asp>) and the Department of Education of the University of Florence (<http://www.sciedu.unifi.it/mdswitch.html>) is part of the partnership.

Parole chiave

Scuola- Comunità - Minoranze culturali – Genere – Disabilità

Nella società di oggi l'istruzione può figurare come una potente risorsa per raggiungere l'obiettivo di Lisbona di fare dell'Europa *"la più competitiva e dinamica economia basata sulla conoscenza del mondo, capace di una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori opportunità di lavoro e una maggiore coesione sociale"* (European Council, 2000: p. 2.). Tuttavia, attualmente, la maggior parte dei sistemi scolastici non stanno ottenendo i risultati sperati poiché molti cittadini europei e le loro comunità, vengono ancora esclusi, sia dal mondo educativo che da quello sociale. Questa situazione può essere invertita, e recenti studi stanno fornendo elementi chiave per le scuole che possano ribaltare questo processo.

Partendo dalle ricerche già esistenti, il progetto di ricerca INCLUD-ED, *"Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education"* (2006-2011; <http://creaub.info/included/>) si propone di individuare le buone pratiche che contribuiscono al successo scolastico e all'inclusione sociale con un focus particolare sui gruppi vulnerabili (donne, giovani, immigrati, gruppi culturali e le persone disabili).

La Commissione Europea definisce il successo scolastico come una diminuzione dei tassi di abbandono, il completamento dell'istruzione secondaria superiore e la partecipazione all'educazione di terzo grado (European Commission, 2000; Directorate General for Education and Culture, 2000). Il successo scolastico è direttamente collegato all'inclusione sociale e all'accesso a tutti i settori della società, compresi l'occupazione, l'alloggio, la salute e la partecipazione sociale e politica. Diventa perciò fondamentale sviluppare sistemi di istruzione di alta qualità che garantiscano la piena inclusione sociale per tutti e una maggiore coesione sociale che *"costruisca legami sociali stabiliti attraverso istituzioni e organizzazioni economiche, culturali, politiche e civili"* (Dragana, A.; 2002).

Lungi dal fornire un'esauriente descrizione delle azioni educative esistenti in diversi paesi europei, o di effettuare un'analisi comparativa, questo articolo presenta alcune strategie che facilitano l'inclusione sociale a partire dall'istruzione scolastica e la partecipazione delle comunità di apprendimento nell'educazione.

Diversi autori indicano che le pratiche scolastiche non sono indipendenti dalla comunità, dato che il processo di apprendimento di un bambino si svolge in spazi multipli e con l'interazione di differenti agenti. Di conseguenza, la partecipazione e l'impegno della comunità nella scuola è un fattore importante che favorisce il miglioramento dei risultati scolastici (Eptstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002).

La scuola deve promuovere l'acquisizione delle competenze necessarie alla partecipazione attiva nella società (Castells et al., 1994). Questo è particolarmente importante per gli studenti che provengono da specifici contesti sociali (studenti provenienti da un basso background socio-economico, minoranze culturali, immigrati, ecc.).

In alcuni sistemi educativi europei la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei propri figli, come ad esempio aiutare a fare i compiti o sostenere l'apprendimento al di fuori dell'orario scolastico, si è dimostrata essere un elemento che ha un impatto decisivo sui risultati scolastici degli studenti.

Quando i diversi membri della comunità educativa raggiungono un accordo e si coordinano sistematicamente tra loro riguardo all'educazione che vogliono offrire agli studenti, i risultati scolastici migliorano. La comunità educativa è in grado di trasformare la scuola e le classi in "comunità di ricercatori". Pertanto, la partecipazione della comunità diventa un elemento chiave in questo processo, garantendo il successo scolastico a tutti gli attori coinvolti (Wells, 1999).

Il ruolo che la comunità può svolgere nella pratica quotidiana nella scuola è particolarmente importante nelle aree più svantaggiate. In Europa troviamo programmi educativi in cui la partecipazione di altri membri della comunità educativa (oltre a quella degli insegnanti) è inclusa e incoraggiata, come ad esempio nelle EAZ (*Education Action Zone*) in Inghilterra o nelle ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*) in Francia. La comunità svolge un ruolo determinante poiché aumenta le opportunità educative e riduce la tensione tra i diversi gruppi sociali (Hatcher et al., 2001). L'inclusione della voce della comunità nei processi decisionali nella scuola è fondamentale, in quanto diventa un meccanismo efficace per affrontare i conflitti interculturali (Hatcher, 1999).

Le performance degli studenti e l'apprendimento sono influenzati dalle interazioni che gli studenti hanno con tutti gli attori sociali (insegnanti, famiglie, membri della comunità, colleghi e altri) preposti alla loro educazione, pertanto, le prestazioni degli studenti aumenteranno, aumentando il coinvolgimento educativo di tutti gli attori sociali.

Il successo dei progetti educativi sottolinea l'importanza della partecipazione della famiglia al fine di migliorare il rendimento scolastico. La ricerca afferma che i programmi educativi che coinvolgono le famiglie stimolano il successo scolastico dei bambini, sia nel breve che nel lungo termine (Boethel, 2004; Campbell, Helms, Sparling, Ramey, 1998; Christian, Morrison, Bryant, 1998; Jordan, Snow, Porche, 2000). Esistono pratiche che promuovono la partecipazione della famiglia e della comunità nelle attività scolastiche – in tutti gli ordini e gradi – che migliorano il successo scolastico degli alunni (si veda per esempio: *Development Program*:

<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>;

Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.net/>;

Success for All: <http://www.successforall.net/>;

Comunidades Aprendizaje: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>).

Questi programmi suggeriscono la creazione di centri educativi in cui tutte le persone interessate possono prendere parte ai processi di apprendimento. Le comunità di apprendimento forniscono uno spazio nel quale le famiglie partecipano e apprendono insieme. La partecipazione delle famiglie e dei

membri della comunità diventa pertanto una risorsa rilevante per il miglioramento dell'inclusione sociale.

La Commissione Europea (2000) indica diverse forme di partecipazione genitoriale: organi di consulenza legale e decisionali (consigli d'istituto), valutazione delle scuole, associazioni di volontariato (associazioni tra genitori), coinvolgimento volontario nelle attività di dopo-scuola e club, coinvolgimento nelle attività di classe (gruppi di lettura), comunicazioni con la scuola e il sostegno nel processo di apprendimento dei loro figli. Tenendo in considerazione la classificazione di cui sopra, sono stati identificati cinque tipi di partecipazione, che vanno da un minor livello di partecipazione a maggiori livelli di partecipazione:

a) Informativo:

Il rapporto tra scuola e comunità consiste essenzialmente nella trasmissione di informazioni, attraverso la partecipazione alle riunioni organizzate dalla scuola o ad altre attività. I genitori sono invitati a partecipare alle riunioni con gli insegnanti durante l'anno scolastico. Nel corso di queste riunioni, i membri della comunità possono seguire lo sviluppo e il funzionamento della scuola senza però avere un vero e proprio ruolo decisionale. Rappresentano gli utenti del servizio che vengono informati sulle attività della scuola e sulle decisioni principali, prese da esperti.

b) Consultivo:

I membri della comunità fanno parte degli organi statutari della scuola. L'analisi dei sistemi d'istruzione europei mostra che nella maggior parte di essi, la partecipazione delle famiglie negli organi scolastici è fondamentalmente di tipo consultivo e in generale ha una scarsa influenza nel processo decisionale. Anche se i paesi europei hanno di solito uno o più organismi centrali che comprendono le famiglie tra gli altri attori, la loro partecipazione è sostanzialmente limitata ad un ruolo consultivo e hanno limitate possibilità di partecipare alle principali decisioni sui problemi di apprendimento degli studenti.

c) Far parte dei processi decisionali e dei sistemi di responsabilizzazione:

I membri possono partecipare ai processi decisionali. In questo tipo di partecipazione, le famiglie sono rappresentate negli organi decisionali o ne vengono creati dei nuovi dove le famiglie, i membri della comunità e gli insegnanti decidono insieme i principali aspetti della scuola. Le aree dove le comunità possono decidere variano tra gli Stati membri dell'Unione Europea. I genitori tendono a decidere di più riguardo alle aree dei contenuti didattici e delle pratiche di valutazione e meno nel bilancio della scuola o nella politica del personale (PISA 2003; OCDE, 2004b). L'autonomia scolastica sulle decisioni educative deve essere accompagnata da un sistema di responsabilità che assicuri che le pratiche svolte dalle scuole producano buoni risultati per i loro studenti. Secondo la Commissione Europea (2006), i sistemi devono essere *“progettati in modo tale che l'uguaglianza nel trattamento di accesso e gli esiti per gli studenti siano promossi”* (p. 20). La

partecipazione al processo decisionale è spesso utilizzata come un modo per monitorare la scuola, pertanto la partecipazione della comunità finisce per essere una garanzia per ottenere dei buoni risultati educativi. Gli organi di gestione delle scuole dovrebbero prendere in considerazione il sostegno alle decisioni prese dalla comunità educativa, in quanto essa svolge un ruolo significativo nei processi di apprendimento dei bambini. La partecipazione alle decisioni e nei processi di valutazione consente alle scuole di mantenere le aspettative di apprendimento di qualità al centro della missione della scuola.

d) Valutazione degli studenti:

Un modo per coinvolgere le famiglie nei processi di apprendimento è quello di invitarli a partecipare alla valutazione degli studenti. Si tratta di un'area decisiva in cui la partecipazione delle famiglie rende possibile scambiare punti di vista e superare le difficoltà. Per esempio, a Cipro la Legge 113(1)99 per l'Educazione Speciale riconosce il diritto dei genitori ad essere presenti durante le valutazioni dei propri figli e anche di avere uno specialista di loro scelta in aula.

e) Attività di apprendimento degli studenti:

Le famiglie e i membri della comunità partecipano alle attività di apprendimento degli studenti, partecipando direttamente in classe o in altri spazi educativi creati dalla scuola. Questa partecipazione può essere svolta durante l'attività di dopo-scuola, ad esempio in biblioteca o nelle classi di informatica, ma anche durante le normali attività in classe, come nei gruppi interattivi. Pratiche come i gruppi interattivi coinvolgono gli adulti, familiari e volontari, nell'apprendimento durante le attività in aula, per la promozione di un maggior numero di interazioni a vantaggio dei processi di apprendimento per tutti, oltre che fornire modelli di comportamento positivo nei gruppi sociali all'interno della scuola.

La letteratura indica che la partecipazione della famiglia e della comunità nelle scuole è una strategia che dovrebbe essere promossa per i suoi benefici in termini di inclusione educativa e sociale.

L'analisi della letteratura, delle riforme educative e dei risultati ottenuti ha portato all'individuazione di strategie diverse per promuovere il coinvolgimento della comunità, che contribuiscono al successo scolastico.

Poiché l'apprendimento degli studenti è influenzato dalle interazioni che hanno con i diversi attori sociali, non solo la formazione degli insegnanti, ma l'educazione di tutti i membri della comunità che interagiscono con i bambini è importante. Il miglioramento del livello di istruzione di tutti gli agenti sociali può avere un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti. Diversi autori evidenziano il ruolo svolto dalle interazioni nel processo di apprendimento e l'importanza di rafforzare il ruolo della comunità nella scuola (Wenger, 1988; Wells, 1999; Rogoff et al, 2001).

Il concetto di *"scuola come comunità"* si compone di più aspetti. Le caratteristiche efficaci per aumentare la realizzazione e la partecipazione tra gli

studenti socialmente svantaggiati e delle minoranze possono essere individuate in una forte leadership, in combinazione con grandi aspettative, rapporti positivi con gli studenti, i genitori e con la comunità e una filosofia inclusiva. In particolare, vi è un consenso evidente che la leadership è uno dei più cruciali elementi che rendono le scuole più efficaci nel contesto multi-culturale (Blair 2002; Troutman et al. 1998; Blair / Bourne, 1998; OFSTED 1999, 2002).

La creazione di una filosofia inclusiva (*"inclusive ethos"*) sembra almeno in parte vincolata alla leadership, in particolare alla figura del dirigente scolastico (Hallinger, Heck, 1998; Muijs, Harris, 2003). Lindsay e Muijs (2006) sottolineano: *"Oltre alle grandi aspettative, un forte ethos della scuola come comunità e il riconoscimento dell'importanza dell'istruzione per tutti, sono elementi chiave di questa filosofia"* (Lindsay, Muijs, 2006: 325).

L'idea di "scuola come comunità" implica il coinvolgimento dei genitori, che possono contribuire a facilitare l'inserimento dei loro figli nel sistema di istruzione. Una recente ricerca ha evidenziato che il coinvolgimento dei genitori può essere visto come una strategia importante per la promozione della qualità della formazione, con effetti positivi sul successo scolastico dei bambini e sulla realizzazione e l'efficacia della scuola (Lopez et al 2001; OCSE 1997). Inoltre, molti insegnanti sono concordi nel ritenere che la scuola da sola non può compensare le disuguaglianze sociali e la diversità culturale. Hanno bisogno del coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei propri figli e hanno bisogno di collaborare con i genitori e le altre agenzie sociali coinvolte per promuovere i rapporti tra famiglia, scuola e comunità. La relazione tra questi attori contribuisce allo sviluppo delle competenze genitoriali, personali e intellettuali dei bambini. In particolare, la strategia dell'apprendimento familiare *"è un metodo cruciale col quale la scuola cerca di raggiungere i genitori che potrebbero essere a rischio di esclusione sociale"* (Demie et. al. 2005: 141). Così, le disuguaglianze sociali possono essere affrontate in modo più efficace quando i genitori, gli insegnanti, gli amministratori e chiunque faccia parte della comunità lavorano in partnership. Il coinvolgimento dei genitori può includere diverse attività, che spaziano dalla fornitura di sostegno per i genitori a casa, sostegno alle attività di apprendimento in classe (ad esempio gruppi di lettura), fino alla formale partecipazione dei genitori nei consigli scolastici o i servizi per le comunità locali. I benefici di coinvolgere i membri della famiglia e della comunità nelle scuole sono ancora maggiori tra i membri delle minoranze culturali, in quanto tale coinvolgimento porta ad un migliore coordinamento tra attività svolte a casa e a scuola. Un caso evidente riguarda il popolo Rom. La ricerca dimostra esiti positivi della partecipazione della famiglia sul successo scolastico degli studenti. (Aubert, Valls, 2003). In particolare per i bambini Rom, il coinvolgimento dei genitori o della comunità nel suo complesso sembra essere di particolare importanza, come sottolinea Fernandez (2006): *"È essenziale aumentare la partecipazione delle famiglie Rom nel processo educativo. Hanno bisogno di essere informati sull'importanza dell'istruzione formale dei loro figli. Se alla scuola viene data maggiore priorità, i genitori*

saranno più motivati a mandare i loro figli a scuola ogni giorno, fatto più comune tra i genitori più giovani “ (Fernandez, 2006: 389).

Un valido esempio ci è fornito dal programma di istruzione dei Rom in Grecia, che promuove la partecipazione parentale nelle scuole al fine di *“rafforzare i legami tra i Rom e la comunità scolastica nel suo complesso”* (UNESCO, 2009). Il programma Step-by-Step, un progetto dell’Open Society Institute, che opera in Bulgaria, Repubblica Ceca, Ungheria e Slovacchia, offre corsi di formazione e supporto agli insegnanti, coinvolgendo i genitori nelle attività di classe. Il programma ha funzionato con successo con le popolazioni Rom (Ringold, Orenstein, Wilkens, 2005). La partecipazione della famiglia alle attività della scuola è anche una fonte significativa di motivazione per le minoranze culturali e per gli studenti Rom (Gómez, Vargas, 2004).

È stato dimostrato che il coinvolgimento dei genitori migliora l’esperienza educativa anche per altri gruppi minoritari, come la comunità musulmana in Belgio, dove le scuole musulmane sono fortemente stigmatizzate (Merry, 2005). In Danimarca, il Progetto *Role Models* promuove il coinvolgimento dei genitori appartenenti alle minoranze etniche. Essi viaggiano in tutto il paese visitando le scuole, descrivendo le proprie esperienze e spiegando come hanno ottenuto il successo scolastico e nella propria carriera. Queste descrizioni aiutano i bambini ad avere fiducia in sé e dimostrano loro che è possibile riuscire ad ottenere successo nella società danese pur appartenendo a una minoranza culturale (The Ministry of Education, 2005).

Includere gli adulti provenienti da diversi contesti culturali in classe crea un modello da seguire per i bambini che si identificano con essi. Attraverso il coinvolgimento di questi attori sociali nelle classi e in varie attività scolastiche la società ne beneficia nel suo complesso, poiché queste attività possono aiutare a superare gli stereotipi ed i pregiudizi nei confronti delle minoranze culturali. Inoltre, questi gruppi e le loro identità vengono riconosciute in modo positivo. Di conseguenza, la partecipazione democratica della famiglia e della comunità nei processi decisionali è in grado di promuovere il riconoscimento culturale e migliorare i risultati scolastici degli studenti provenienti dalle minoranze culturali. La partecipazione della famiglia e della comunità è fondamentale perché i curricula raramente riflettono le pluralità culturali. Al contrario l’esistenza di una prospettiva etnocentrica all’interno di una scuola crea gravi conseguenze per gli studenti appartenenti alle minoranze culturali. Un requisito indispensabile per ottenere il successo scolastico è la risposta della scuola alla diversità. Si deve tener conto che l’educazione interculturale *“non è tanto una questione di insegnare qualcosa di diverso, ma di insegnare in modo diverso con i curricula già esistenti”* (Leclercq, 2002). Per questo gli insegnanti nelle classi multiculturali devono considerare diversi metodi per risolvere ad esempio problemi di matematica nelle culture diverse, in modo da evitare di stigmatizzare gli studenti appartenenti alle minoranze culturali (Bishop, 1999). In ogni caso, per superare le ineguaglianze nel rendimento scolastico, il curriculum deve riconoscere le differenze culturali nella dimensione strumentale

dell'apprendimento, e un modo perché questo avvenga è far partecipare le famiglie e i membri della comunità nei processi decisionali. Con la partecipazione ai processi decisionali e di apprendimento e alle attività scolastiche, i membri della famiglia possono contribuire a creare una pedagogia culturalmente rilevante.

La partecipazione comunitaria nella scuola svolge un ruolo significativo nell'aiutare a superare le disparità di genere nell'istruzione, in particolare attraverso il coinvolgimento dei parenti di sesso femminile e le altre donne della comunità.

Le differenze di genere in materia di inclusione ed esclusione dei bambini nella scuola e nella società sono significativi in molti modi. In primo luogo, negli ultimi anni, e grazie ai movimenti femministi si è ottenuto l'accesso di tutte le donne a un'istruzione di qualità ed esse hanno ottenuto risultati accademici superiori, talvolta anche migliori dei loro colleghi di sesso maschile (Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski, 2003). Tuttavia, come dimostrano le indagini internazionali, quando le giovani donne raggiungono il mercato del lavoro vivono ancora condizioni di svantaggio rispetto agli uomini. In secondo luogo, nonostante le donne ottengano risultati migliori rispetto agli uomini, questo non accade ancora in alcune materie di studio. Alcuni teorici collegano questo fenomeno ai curricula scolastici, che riproducono certi valori e modelli che portano le donne ad interiorizzarli e a tendere ad aspirare alle carriere tradizionalmente considerate femminili (Martino, Lingard, Mills, 2004; Brutsaert, 1999; Swain, 2006).

In terzo luogo, parallelamente ai progressi delle donne nell'istruzione, sembra esistere un maggior numero di abbandoni scolastici da parte degli uomini (European Commission, 2004). I valori del modello egemonico di mascolinità hanno un impatto sui risultati accademici: la scelta di un ragazzo di abbandonare la scuola rappresenta spesso il voler affermare la propria mascolinità (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, Noble, 2006). Altri studi forniscono ulteriori dettagli su questo fenomeno: gli studenti possono vedere il successo scolastico come un'esperienza "femminile". In tale contesto, i tipici comportamenti maschili, come la disattenzione, l'iperattività e gli atteggiamenti dirompenti, causano bassi risultati accademici per i ragazzi (Beaman, Wheldall, Kemp, 2006). Inoltre, la ricerca indica che i motivi per i quali i ragazzi abbandonano la scuola prima dei 16 anni sono più spesso legati alla disciplina che al lavoro (Mastekaasa, 2005).

Trasformare le interazioni nella scuola aiuta a creare rapporti più egualitari, ruoli di genere alternativi, superare le disuguaglianze e migliorare ulteriormente i risultati accademici. L'importanza della partecipazione di tutta la comunità (studenti, insegnanti e familiari) è stata più volte sottolineata dalle ricerche, poiché il coinvolgimento della comunità accresce le opportunità di individuare, prevenire e intervenire in episodi violenti. Sulla stessa linea, il *Dialogic Model for Conflict Prevention* (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004), un modello di intervento nelle scuole per la prevenzione dei conflitti, coinvolge

l'intera comunità nella creazione e realizzazione di un sistema per aiutare gli studenti ad affrontare le varie difficoltà che incontrano. Questo modello sottolinea l'importanza di integrare tutte le donne in spazi dove possono partecipare alla vita sociale. Questo significa che non solo le donne "accademiche" ma anche le donne non accademiche possono essere coinvolte nelle scuole: madri, sorelle, volontarie, addette alle pulizie, ecc. Questa partecipazione può aiutare a trasformare le interazioni di genere nelle scuole. Visti i risultati di questi programmi, risulta necessario incoraggiare tutte le donne a partecipare negli spazi educativi (Oliver, Soler, Flecha, 2009).

Infine, la partecipazione della famiglia nella scuola ha un ruolo essenziale nella formazione dei bambini disabili. In questo caso la partecipazione della famiglia ha un impatto decisivo, poiché assicura l'ottenimento dei medesimi risultati degli altri bambini. Tuttavia tale partecipazione comporta alcune difficoltà, come la tensione tra le esigenze specifiche di questi bambini e la necessità di fornire un'istruzione efficiente al resto della classe. Gli insegnanti sono di solito quelli che prendono le decisioni riguardanti l'istruzione di questi bambini e possono non del tutto capire la cultura e il comportamento delle famiglie. Queste barriere possono essere superate coinvolgendo le famiglie nelle decisioni relative alla loro educazione.

Bibliografia

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó,.
- Aubert, A., Valls, R. (2003). Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació. In *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 24, 22-32.
- Beaman, R., Wheldall, K., Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. In *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J., Puigvert, L. (2003). *Women and social transformation*. New York: Peter Lang.
- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. Temas de educación.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The Multi-Ethnic Context. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 2, 179-191.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Employment Publication Research. Report RR59.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). *Parental Involvement in Multi-ethnic Schools*. London: Department for Education and Skills. www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/pics/pics_multiethnic_menu/.
- Brutsaert, H. (1999). Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium. In *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), 343-353;
- Christian, K., Morrison, F. J., Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. In *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501–521.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Demie, F., Lewis, K., Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. In: *Educational Studies*, 31:2, 131-147.
- Dragana, A. (2002). *People, demography and social exclusion*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools in Boulder*. Boulder: Westview Press.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education*. Report based on the work of the Working Committee on

- Quality Indicatore;
<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.
- European Commission (2004). Early school leavers. Brussels: Eurostat.
 - European Commission. (2006a). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, September 2006. COM(2006) 481.
 - European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23rd - 24th March, 2000.
 - Fernandez, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. In: *Intercultural Education*, 17:4, 373-390.
 - García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
 - Gómez J., Vargas, J. (2004). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. In *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-90.
 - Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
 - Hatcher, R. (1999). Exclusion, consultation or empowerment? Developing popular democratic participation in decision-making in school education. *Education and Social Justice* 2 (1) 45-57.
 - Hatcher, R., Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Keele University, 27- 29 June 2001; <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.
 - Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community on Student Achievement*. Annual Synthesis (Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002).
 - http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html.
 - Jordan, C., Snow, C. E., Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. In *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
 - Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education*. In: *The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/intercultural_education.

- López, G. R., Scribner, J. D, Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools In: American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 2., 253-288.
- Martino, W., Lingard, B., Mills, M. (2004). Issues in boy's education: A question of teacher threshold knowledge? In Gender and Education, 16, 435-454.
- Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway. In British Journal of Sociology of Education, 26, 375-394.
- Merry M. (2005). Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French- speaking Belgian schools. In Comparative Education Review, 49(1), 1-22.
- Muijs, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership: improvement through empowerment? An overview of research. In: Educational Management, Administration and Leadership, 31, 437–448.
- Muijs, D., Lindsay, G. (2006). Challenging underachievement in boys. In: Educational Research, Vol. 48, No. 3, 313-332.
- Mullis, Martin, Gonzalez, Chrostowski (2003). *International mathematics report*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD*. Paris: www.oecd.org.
- OECD. (2004b). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils: school and LEA responses*. OFSTED Publications HMI 170. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002a). *Achievement of Black Caribbean pupils: Good Practice in Secondary Schools*. OFSTED Publications HMI 448, April. www.ofsted.gov.uk.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002b): *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*. OFSTED Publications HMI 447, April. www.ofsted.gov.uk.
- Oliver, E., Soler, M., Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. In British Journal of Sociology of Education, 30(2), 207– 218.
- Quinn, T., Slack, C., Thexton, N. (2006). Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities. In British Educational Research Journal, 32(5), 735-750.
- Reconstruction and Development / The World Bank.

- Riigiteataja (1993) Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. In Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. www.riigiteataja.ee.
- Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The International Bank for
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Soler, M. (2004): Accounting for others in dialogic literary gatherings. In Bertau, M.C. (Ed.). *Aspects of the dialogic self*. (pp. 157-183). Berlin: Lehmanns.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings, *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. In *Men and Masculinities*, 8, 331-349.
- Troutman Jr., Zehm, D., Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. In: *Intercultural Education*, 9:2, 165-171.
- UNESCO (2004). National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education, Geneva., 37-38.
http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/gr_eece.pdf.
- Valls, R., Puigvert, L., Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. In *Violence Against Women*, 14(7), , 759-785.
- Weaver-Hightower, M. (2003). “The “Boy turn” in research on gender and education. In *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

El tema del autoconocimiento como uno de los más importantes relacionados con la evolución humana, es inagotable. Los autores exponen su comprensión acerca del mismo al asumirlo como un proceso-resultado con carácter eminentemente transformador que ocurre durante toda la vida de la persona. Incorporar el autoconocimiento en cada acto, ya sea de pensamiento o acción, es un requisito indispensable para el logro de un mayor nivel de madurez humana. Es, por otra parte, causa y consecuencia de la sustitución del hombre viejo por un hombre nuevo.

Los autores

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
(Madrid, 1963)

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomado, MSc. y Doctor en Educación. Profesor titular de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor invitado de la Universidad de Camagüey. Director de la revista Tendencias Pedagógicas. Coordinador de Apuntes de Pedagogía, del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Coordinador del programa de Doctorado Innovación y formación del profesorado. Coordinador del posgrado oficial en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Formador en todas las etapas educativas, investigador, conferencista y autor único o en colaboración de unos 50 libros y 150 artículos. Ha recibido varios premios oficiales nacionales e internacionales en reconocimiento a su trayectoria académica, publicaciones e investigaciones.

NIVIA ÁLVAREZ AGUILAR
(Guáimaro, Camagüey, 1951)

Profesora de Enseñanza Técnica. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey. Miembro del Tribunal Nacional para defensas de doctorados en Ciencias Pedagógicas. Ha asesorado gran número de tesis de maestría y doctorado e impartido cursos de diferentes temáticas en la esfera de la educación, en pregrado, maestrías y doctorados. Es autora y coautora de varios artículos en revistas de prestigio internacional y con sustento en bases de datos internacionales (revista cubana de Educación Superior, Educación, Revista Iberoamericana de Educación, tendencias pedagógicas y otras). Ha recibido varios reconocimientos a su trayectoria académica e investigativa.



Editorial Ácana
Camagüey

ISBN 978-959-267-221-5



CLAVES PARA EL AUTOCONOCIMIENTO



NIVIA ÁLVAREZ AGUILAR
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

Ciencia y técnica

Claves para el autoconocimiento o la madurez sí tiene quien le escriba

Por: Gleyvis Coro Montanet



Tengo una especial predilección por los libros que no saltan a la vista, algo así como una tendencia o lo que en mi pueblo se llama “tener sangre” para algo. Los diseños demasiado comerciales de las portadas de los textos y las fanfarrias editoriales me atolondran a tal punto, que termino por no verlos. Lo he comprobado hace poco, después de la lectura de “Claves para el autoconocimiento”.

Texto de la autoría de Nivia Álvarez Aguilar (Camagüey, 1951) y Agustín de la Herrán Gascón (Madrid, 1963), publicado por *Editorial Ácana* (2009), llegó a mis manos en época difícil. Andaba yo por un Madrid lleno de luces y ediciones lujosas, a un mes de distancia de Cuba, perdida dentro de mí, cuando di con aquel ejemplar humilde, en blanco y negro, suavcito, tranquilo, acabado de sacar, sin alharacas, de una de nuestras editoras territoriales, con su módico precio escrito a lápiz, seguramente rotulado a toda prisa por una librería camagüeyana.

Casi en el suelo de lo emotivo, le eché garra, lo trabé en mi axila y me fui con él. Hábiles que somos los cubanos, capturé un tratado –sesudo y franco- del autoconocimiento como estrategia de vida, como plan de mejora, necesario y suficiente para emerger de las ignorancias, los obstáculos, las crisis, los trucos que nos tiende vivir de espaldas a la indispensable nutrición de la conciencia, especie de libro-árbol con raíces y copa, tan empinado como hundido en el sustrato del antecedente, dispuesto a acompañar e inquietar; un texto que -es su principal mérito- no deja de ser científico, didáctico y entretenido a lo largo de sus 74 páginas. Y es que no en balde está escrito por educadores -¿por qué escriben tan poco nuestros maestros?-. Educar, que viene del latín *ex educere*, significa tantas cosas como informar y encaminar. “Claves para el autoconocimiento” es batallador en ambos sentidos y más valioso porque echa la pelea en el terreno de la autoformación, en el ámbito de lo que puede hacer el individuo por su yo mismo en cualquier lugar del mundo, de manera que la aturdida y consumista sociedad contemporánea no lo confunda más con sus colores, ni se lo trague un día de estos.

Madrid, 22 de noviembre de 2009

Discapacidad intelectual en la empresa

Las claves del éxito

Dolores Izuzquiza Gasset
Agustín de la Herrán Gascón
(Coords.)



PIRÁMIDE

Izuzquiza, L. y Herrán, A. de la (Coords.) (2010). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

El principio ‘tú eres como yo’ es la esencia de la democracia. Hay empresas, públicas y privadas, que se esfuerzan en aplicarlo integrando en sus plantillas a jóvenes con discapacidad intelectual. Sus experiencias directas indican que con ello descubren nuevas dimensiones de la rentabilidad. En este libro se recogen las desarrolladas entre 2007-09 en el marco del Programa PROMENTOR, de la Fundación PRODIS y la Universidad Autónoma de Madrid:

- Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón
- Congreso de los Diputados
- PROSEGUR
- Administradores Solidarios
- Entremares Hoteles
- Agencia para el Impulso y Difusión de la Salud
- Centro Odontológico Integral
- Colegio Gaudem

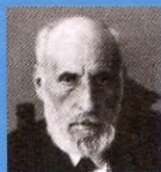
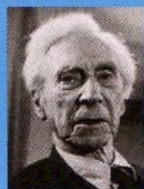
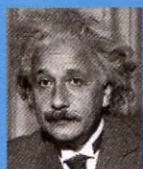
Como señala el Ministro de Educación en su Prólogo: “Hemos de agradecer a las instituciones, organizaciones públicas y privadas y empresas que trabajan en este sentido y lo hacen posible”. Pero hemos de imaginar que en pocos años tales empresas no sean excepciones, sino mayoría.

Lola Izuzquiza y Agustín de la Herrán (Coordinadores).

FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ

SELECCIÓN, FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES. LA CARRERA DOCENTE

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ • MANUEL RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
RAÚL GARCÍA MEDINA • JOSÉ LUIS AGUILERA GARCÍA



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

Libro: "Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente- EEES-", con la autoría de González Jiménez, F. E. y Equipo. Editorial Universitas, S. A. 2010. ISBN: 978-84-7991-267-3.

Es preciso destacar varios aspectos que confirman la importancia de este estudio específico. El primero de ellos, sin duda, es la experiencia y madurez del propio Equipo, que se hace portador de una responsabilidad que comenzaba en trabajos precedentes sobre la tutoría para ahondar en el presente, pero con claro compromiso de proseguir en la experimentación de sus propuestas para corregirlas, completarlas y, hasta donde pueda alcanzar, contribuir decisivamente a su institucionalización. En segundo lugar, resulta realmente satisfactorio y verdaderamente formativo poder disponer, a partir de su trabajo, de las experiencias, igualmente en profunda transformación, de los procesos de orientación y tutoría en países y modos universitarios de hacer de mayor tradición al respecto, así como de las respuestas que el propio EEES está generando, de manera diversa, en las diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, este estudio ofrece una respuesta factible y de hondo calado sobre qué conocimientos deben constituir la formación –Grados y Posgrados- de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, y cómo han de proyectarse en la práctica docente: innovación y oportunidad hermanadas. Una clara y distinta propuesta de Carrera docente.

Escolástica Macías Gómez
Secretaria Académica del Departamento
de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación -Centro de formación del profesorado- UCM.
Tfno: 91 394 61 68

La práctica de la innovación educativa

Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán (coords.)
Miguel Ángel Santos, José Luis Carbonell
y Joaquín Gairín



LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Cuando se documenta uno para escribir nos encontramos, a menudo, con pequeñas sorpresas. La mía, ahora, es cuando compruebo que el término “innovación” no aparece en el Diccionario de Pedagogía Labor, que dirigió D. Víctor García Hoz, en 1964, ni en la tercera edición de 1974, cuando ya este término circulaba entre los estudiosos antes de esa fecha. Y es que en la España de entonces, innovar en educación era todavía peligroso y, además, lo prioritario era construir escuelas para escolarizar a toda la población, cosa que no se empezó a resolver hasta después de 1970, con la Ley General de Educación.

A partir de esa Ley fue cuando se empezó aquí a hablar de innovación, gracias al espíritu y la acción renovadora que comportó esa amplia y profunda reforma educativa. A través de los ICEs se impulsó la investigación e innovaciones educativas. Y desde entonces, en ello estamos. Porque el problema está en que los descubrimientos, las invenciones, en el ámbito de la educación, tardan mucho tiempo en llevarse a la práctica por falta de canales de comunicación, por ausencia de centros piloto o porque el profesor no capte que aquella innovación puede resolverle su problema. Esto, tan sencillo, ya lo planteaba Huberman, en 1973, cuando la Unesco apadrinó su libro “Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación”.

Los profesores piensan que las auténticas investigaciones y las innovaciones educativas las han hecho otros (Freinet, Freire, Decroly, etc.) que ya tienen un nombre en la historia de la pedagogía. Poco a poco, se ha ido centrando la idea de que el cambio y la mejora educativos tienen que venir, fundamentalmente, de la mano de la innovación en el aula y a través del trabajo de los equipos de profesores y del centro. Esta, creo yo, es la idea clave del importante libro que comentamos, “**La práctica de la innovación educativa**”, escrito por cinco profesionales de prestigio en campo educativo hoy. Se trata de una obra, bien pensada y estructurada, muy alejada de tantas obras colectivas como circulan hoy en que no hay ninguna conexión entre los diferentes capítulos. Aquí son pocos los autores y bien avenidos y coordinados.

Las cinco partes en que se desarrolla la obra son consecuentes con la idea de ofrecer una perspectiva de cambio centrada en el docente.

- Así, en la primera, “Los docentes investigan y definen la escuela innovadora”, se sientan las bases de esta estrategia, se definen los elementos que intervienen y se perfilan las estrategias que se van a utilizar, haciéndose hincapié en la evaluación e investigación de lo cotidiano y en los problemas concretos que afectan a la práctica profesional.
- En la segunda, “Una escuela innovadora resuelve sus problemas y retos del día a día”, nos ofrece la problemática de tres realidades contemporáneas, la inclusión, la violencia escolar y la multiculturalidad que son desarrolladas y contextualizadas en programas concretos que han sido puestos en marcha por las administraciones públicas, por entidades y por profesionales.
- La tercera parte, “Una escuela innovadora trabaja centros de interés innovadores” trata del papel educativo de los centros de infantil, así como del alcance de la creatividad en todos los niveles educativos y los retos y dificultades de la escuela que aprende.
- La cuarta parte, “Una escuela innovadora trabaja en lo no formal como en lo formal”, se acerca a experiencias no formales de educación ambiental, intervención de los niños en el ecodiseño, formación profesional y ocupacional, educación a

distancia televisión educativa y e-Learning, entre otras. También, se desarrollan las técnicas de enseñanza basadas en la exposición, la participación y la cooperación con enfoques y perspectivas muy actuales.

- La última parte, “Una escuela innovadora reconstruye a diario la Didáctica”, expone las aportaciones de la innovación a la Didáctica y la reformulación que se ha hecho y puede seguir haciéndose de algunos de sus contenidos básicos, como son las metodologías, los materiales (haciéndose hincapié en las TIC) y la evaluación (tratándola bajo un triple prisma: diálogo, comprensión y mejora). Un último capítulo de esta última parte, “Redefinir la enseñanza: un enfoque radical”, se nos ofrece para analizar muy críticamente el contexto social de la enseñanza, planteándose la redefinición como técnica para la indagación (desorientación social y educativa actual, inmadurez social generalizada, carencias esenciales en la educación, etc.). Por todo ello, se proponen nuevos retos para la innovación y la formación del profesorado y para una redefinición de la Didáctica.

Es cierto, como se expresa en este libro, que la Didáctica se renueva poco. “Desde hace lustros – dice A. de la Herrán- atraviesa una profunda crisis de originalidad. En su devenir dominan más los coros y los ecos que las voces. La investigación convergente sobre lo que ya está investigado y los trabajos obvios, que cuantifican o cualifican lo obvio, podrán ser rigurosos, pero no novedades, y paralizarán la disciplina si proliferan en exceso”. Creo que este breve párrafo de la obra denuncia la realidad y a la vez es una propuesta sugerente de cambio.

Hablar de los autores me da un poco de pudor. Son excelentes profesionales, colegas de prestigio, con años de experiencia y versados en trabajos e investigaciones, pero, además, son amigos míos. Y la amistad y el cariño nublan, a veces, el intelecto. Sinceramente, creo, que han dado a la luz una de las mejores obras que pueden ponerse en manos de los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía pero, también, de los Maestros, de los equipos directivos y los equipos de profesores que todavía se reúnen para reflexionar, investigar e innovar acerca de su noble tarea. Los ejemplos, estrategias y actividades que se proponen en todos los capítulos les serán, sin duda, del máximo interés y utilidad.

Jesús Asensi Díaz