

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2012
Nº 19**

**INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

**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 19	1
<i>Rosa María Esteban</i>	
Presentación del Monográfico: Inclusión educativa	3
<i>Rosalía Aranda Redruello</i>	
Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales	7
<i>Gerardo Echeita Sarrionandía</i>	
Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora	25
<i>María José Arroyo González</i>	
La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el Ceip de Lekeitio	43
<i>Xabier Iturbe Gabikagoseaskoa</i>	
Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado	67
<i>Jesús Rodríguez de Guzmán</i>	
Universidad y comunidades de aprendizaje: aprendiendo de una relación. El caso del País Vasco	87
<i>Maite Arandía Loroño y María José Alonso Olea</i>	
La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso	107
<i>Isabel Cantón Mayo y Ana María García</i>	
Criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un programa de ajedrez digital	131
<i>Mauricio Gutvay y Joaquín Fernández Amigo</i>	
Formación del profesorado de educación secundaria	149
<i>Araceli Estebaranz García</i>	
Fin de las diplomaturas de magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos	175
<i>Rosario Isabel Herrada Valverde y Gabriel Herrada Valverde</i>	
La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad	189
<i>Marc Pallarès Piquer</i>	
Una metodología con implicación social para el desarrollo personal del estudiante de arquitectura	211
<i>Elio Pérez Ramírez, Agustín de la Herrán Gascón y Arturo Torres Bugdud</i>	
RESEÑA: Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada	
RESEÑA: Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias	

NÚMERO 19: INCLUSIÓN EDUCATIVA

El número 19 de la revista *Tendencias Pedagógicas*, en su parte de monográfico, coordinado por Rosalía Aranda, nos gustaría que fuera como el anterior, la celebración de un hecho constatado, como los 50 años de los estudios de Magisterio, en la Universidad Autónoma de Madrid, pero lejos de esa realidad, está dedicado a la Inclusión Educativa, con todo lo que queda por hacer en este terreno. Este término, que ya es muy utilizado en nuestras aulas y que nuestros estudiantes no se cansan de escuchar, no es sin embargo, una realidad educativa. Llegará el día en que, como el sueño de Martín Luther King, todos los niños y niñas, independientemente de sus características y diversidad, serán importantes, como dice Ainscow (2010) cuando habla de —Every Child Matters — (“Cada alumno es importante”) cuyo objetivo es ampliar el enfoque de aprendizaje más allá de los resultados académicos.

No parece lógico que después de la Declaración de Salamanca, de 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la UNESCO, y casi 20 años después, los estados no hayan creado sistemas educativos con programas adaptados a las diferencias. Una declaración donde se concibe la Educación inclusiva como el proceso de transformación de todas las escuelas regulares y los centros educativos, para que todos los niños y niñas consigan el apoyo necesario para desarrollar habilidades académicas y sociales y eliminar las barreras físicas. ¿Qué hemos hecho desde entonces?

Nos queda muchísimo por hacer y sigue en ciernes la consecución plena de la inclusión en nuestras escuelas, mientras la diferencia no sea causa de segregación sino, de un valor misterioso que nos enriquece, tal y como afirmaba Barth: “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas —de las escuelas— es lo diferente, no lo igual” (BARTH, 1990 pp. 515).

¿Por qué no ha llegado a las escuelas, el pensamiento de la Declaración de Salamanca? ¿Por qué, como afirmaba Ainscow (2001) no hemos construido políticas inclusivas, culturas inclusivas, experiencia inclusivas? El Diseño Universal de Aprendizaje (2008) nos hace propuestas para ofrecer distintas opciones para abordar el aprendizaje (el “qué” del aprendizaje), nos proporciona múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje) y múltiples medios de compromiso (el «porqué» del aprendizaje). ¿Seremos capaces de incluirlos en nuestras prácticas educativas?

En este camino, hacia la inclusión, Gerardo Echeita, nuestro autor invitado, es profesor universitario de la UAM y una persona muy comprometida, desde hace muchos años con la inclusión educativa. Nos presenta la

importancia de que todos los futuros profesores sean formados en la Inclusión pero no como conocedores de un término, sino como personas competentes para que sus escuelas, centros educativos y aulas en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y también la universidad sean de verdad inclusoras y propicien la equidad educativa.

El artículo de M^a José Arroyo nos presenta las aulas Aliso, con propuestas de mejora para que consigan la inclusión. Las comunidades de aprendizaje, se están convirtiendo en referencia para vivir la inclusión educativa de una forma efectiva. Los artículos de Jesús Rodríguez y el de Maite Aranda y María José Alonso, tratan sobre la experiencia de comunidades de aprendizaje, tanto en la formación del profesorado, como en la relación con la Universidad.

Nuestro número presenta también en la sección de miscelánea, algunos artículos sobre diferentes temáticas, como aportación al conocimiento de la Educación: Isabel Cantón y Ana M^a García, con un estudio sobre la comunicación en los centros educativos; Mauricio y Joaquín Fernández, en el estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje, que se provocan a través del ajedrez digital; Araceli Estebarán, con la formación del profesorado que trabajará en la Educación Secundaria; Rosario Herrada y Gabriel Herrada, con la presentación de las motivaciones, dificultades y satisfacción de los estudiantes de los estudios que terminan como son las diplomaturas de Magisterio; Marc Pallarés, sobre la cultura de género en la adolescencia y Elio Pérez, Agustín de la Herrán y Arturo Torres, con la presentación de una metodología para el desarrollo personal del estudiante de arquitectura.

Estamos seguros de que, como en anteriores ocasiones, podréis encontrar interesantes aportaciones, que enriquecerán vuestro conocimiento y el de los estudiantes universitarios y seguimos invitando a nuestros lectores a que nos envíen artículos sobre todos los estudios, investigaciones y reflexiones que se realicen, así como reseñas de libros que publicuéis, para que podamos ser un referente más del trabajo innovador que se realiza en los centros educativos y en la universidad española.

Rosa M^a Esteban Moreno

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para adentrarnos en el estudio y presentación de la recopilación de artículos que este monográfico nos presenta, debemos ir desarrollando todos los aspectos que el término EDUCACION INCLUSIVA ENCIERRA.

De modo general la educación inclusiva es promover una educación para todos, de manera que cada persona pueda ejercer los derechos de igualdad, equidad y justicia social.

Esta aseveración trae consigo la idea de que serán muchos los ámbitos implicados en educación inclusiva. Esta se fundamenta en tres tópicos esenciales Arreaza (2009):

A) Igualdad de oportunidades, es decir, EQUIDAD. B) La innovación y la mejora Didáctica, la INCLUSIÓN. C) El éxito en el aprendizaje independientemente de la circunstancia de cada alumno es decir la CALIDAD. Por tanto, se verán afectadas las políticas educativas de los Planes y Programas de los centros; las estrategias y metodología propias para atender a la diversidad de alumnos; el funcionamiento de las aulas; los programas de participación de las familias; los apoyos con diversas instituciones, y la formación inicial y continua del profesorado.

La Universidad como agente indispensable de esta educación inclusiva, desarrolla su acción en dos parámetros esenciales:

- a) La inclusión de todos los alumnos en sus aulas, sea cual sea su diversidad.
- b) La investigación y evaluación de nuevas propuestas metodológicas que introduzcan el cambio necesario para que se genere la inclusión en las aulas y en la sociedad; la mejora en las prácticas educativas; el desarrollo de culturas colaborativas que acerquen la escuela a la Universidad.

Para conseguir todo esto, es necesario plantearse un currículum abierto y flexible que atienda a las características de cada sujeto, una organización que favorezca la coordinación y colaboración con otros agentes educativos y sociales pero sobre todo, estrategias propias que favorezcan el trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Las estrategias más comunes son entre otras: **LA DINÁMICA DE GRUPOS**. Donde se considera la diversidad del grupo-aula, los procesos de interacción en ella, la participación activa, y la toma de decisiones de los alumnos. La dinámica de grupos tiene fuertes connotaciones ideológicas al vincularse con los valores democráticos, el liderazgo, la participación ciudadana y el trabajo cooperativo.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE que surgen generalmente en contextos desfavorecidos y de desigualdades y que pretenden ayudar a todos los alumnos introduciendo en el aula los recursos necesarios para el aprendizaje. La clave de su funcionamiento es la participación, en una actividad conjunta, la convivencia, la responsabilidad del aprendizaje compartida por todos y la afectividad como eje vertebrador del aprendizaje.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. Implica en primer lugar una atención personalizada pero toda atención personalizada en el campo educativo pasa por la cooperación familia-escuela. Ambos comparten la responsabilidad de favorecer el desarrollo integral de los niños y para tener éxito en esta tarea es esencial que exista una buena comunicación entre ambos.

En este aprendizaje es necesario tener en cuenta también la evolución de la inteligencia del alumnado que dependerá del tipo de enseñanza/aprendizaje que le ofrezcamos. Para Gardner, la inteligencia del ser humano es múltiple y hace referencia a la capacidad que tenemos para solucionar los problemas que se nos presentan.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y DE CONVIVENCIA puesto que en la escuela inclusiva, los alumnos no discriminan por cuestiones de raza, sexo, género, discapacidad u orientación sexual, que son las categorías más frecuentemente señaladas por las Políticas de Igualdad de trato y No Discriminación de la Unión Europea. De hecho, son considerados “diferentes” aquellos compañeros que presentan características diferentes a las que están acostumbradas a ver.

LAS INVESTIGACIONES al respecto sobre la educación inclusiva son muchas y variadas y giran en torno a: la discapacidad y en todas sus modalidades, en todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria), la atención a los alumnos con altas capacidades, programas de cualificación profesional, integración de alumnos enfermos y de aulas hospitalarias, la adaptación de diversos materiales didácticos de diagnóstico y ejecución. Las adaptaciones curriculares.

Por otro lado, los cambios que se están produciendo en la sociedad, en especial los referidos a la integración de diferentes etnias, culturas, nacionalidades, etc. son un verdadero reto para el profesorado y toda la comunidad escolar. Es importante abordar esta realidad desde un enfoque inclusivo que nos permita ponderar entre otros asuntos educativos, que la interculturalidad es un aspecto enriquecedor del currículum escolar y un campo interminable de investigación.

La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos extranjeros, es una vía lingüística importante para detectar, proponer y mejorar la convivencia.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Recientemente se ha realizado un estudio por parte de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales sobre la FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EUROPA

– Retos y oportunidades

Han colaborado en este informe de los expertos nacionales participantes en el proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva. En él se habla de nuevos enfoques de formación, desafíos y nuevas políticas educativas características que debe tener esta formación, las competencias que se deben adquirir y las prácticas docentes.

Quizá esto sea motivo para otro número de la Revista Tendencias pedagógicas, que hoy nos presenta los artículos que su índice indica.

COMPETENCIAS ESENCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN PROFESORADO INCLUSIVO. UN PROYECTO DE LA AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Gerardo Echeita Sarrionandia
UAM

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación
gerardo.echeita@uam.es

RESUMEN

Este artículo explica los objetivos de un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, denominado “*Formación del Profesorado para la Inclusión*” (TE4I). Dicho proyecto se ha centrado en analizar como debería ser la formación inicial del profesorado para que éste fuera “inclusivo”. Como resultado del mismo se han identificado las principales habilidades, conocimientos, actitudes, procedimientos y valores necesarios para todo el que entre en la profesión de profesor, independientemente de la etapa, edad, área de especialización o tipo de centro en la que se desempeñará. Uno de los productos de este proyecto es un *Perfil de Competencias del Profesorado Inclusivo*, del cual se describen y analizan los valores y concepciones esenciales que fundamentan las áreas de competencia establecidas.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, competencias, educación inclusiva, valores y concepciones.

ABSTRAC

This paper explain the objectives and some outputs of European Agency for Development in Special Needs Education project, *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*, that has explored how all teachers must be prepared via their initial training to be ‘inclusive’. The three year project set out to identify the essential skills, knowledge and understanding, attitudes and values needed by everyone entering the teaching profession, regardless of the subject, *specialism* or age range they will teach or the type of school they will work in. One output of this project is the *Profile of Inclusive Teachers*. Core values, believes and areas of competence regarding this profile are describe an analyzed

KEY WORDS

Initial teacher education, competences, inclusive education, values, believes

Introducción

Desde hace más treinta años, tanto en Europa como en otros muchos países alrededor del mundo, se trabaja en el proceso de revisar e intentar reformar los sistemas educativos - en todos los planos en los que estos se estructuran -, para que se muestren capaces de promover y sostener, de forma eficaz y real, el derecho del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales (n.e.e.)* (entre otros igualmente vulnerables a procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar), a una educación de calidad, en el marco de sistemas escolares abiertos a la diversidad del alumnado (Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2011).

Esta visión y los cambios educativos necesarios para que pueda llevarse a cabo, han tenido en la UNESCO un referente ineludible, tanto en la *Conferencia Internacional sobre Necesidades Educativas Especiales*, que nuestro gobierno promovió y apoyo en 1994 y que hoy sigue siendo un referente indiscutible para la educación inclusiva, como en la reciente *Conferencia Internacional de la UNESCO y el BIE*, celebrada en 2008 en Viena, con el elocuente logo de “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*” (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>). En ambas ocasiones, a la par que en multitud de estudios, recomendaciones internacionales y análisis evaluativos para el desarrollo de esta meta, entre los ámbitos de actuación estratégicos destacados para que pueda pasarse de la retórica de los principios a la realidad de los hechos, se ha destacado con singular importancia la necesidad de revisar y mejorar la formación inicial del profesorado (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Policy-Review.pdf>), con la mirada puesta en el ambicioso objetivo de que los futuros profesores y profesoras, desde el mismo momento de su iniciación profesional, se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas.

Desde hace quince años, la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* (AEDNEE) (<http://www.european-agency.org/country-information/spain>) se ha configurado como una organización europea independiente, con apoyo de la Unión Europea y de los 27 gobiernos europeos que han decidido formar parte de ella, cuya principal *misión* es mantener una plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales. En el cumplimiento de su *misión*, la *Agencia* ha analizado multitud de aspectos vinculados a la comprensión y mejora de esta compleja ambición -la educación inclusiva-, y ha generado un importante número de informes al respecto con una perspectiva europea digna de ser tenida en consideración.

En este marco, en octubre de 2009 puso en marcha un proyecto titulado “*Teacher Education for Inclusion*” (<http://www.european-agency.org/news>), para desarrollarse durante tres años y dirigido, precisamente, a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en este ámbito, con el objetivo de destacar, fortalecer y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas que sean consideradas coherentes con la meta perseguida.

En este texto resumo los objetivos y algunos de los *productos* que se han generado en este proyecto¹ – en particular el referido al denominado “Perfil de Competencias” que se ha elaborado de un *profesorado inclusivo*, con la expectativa de contribuir a difundir unos contenidos de gran relevancia y potencial utilidad para muchos, pero sin duda alguna, para los *formadores de formadores* que en nuestras Facultades de Educación están empeñadas en el propósito de que, entre otras competencias, todos los profesores y profesoras recién egresados de sus estudios iniciales asuman que deben serlo *de y para todo su alumnado*, enseñando a todos ellos a convivir en un mundo donde se reconozca y respete la diversidad humana.

Objetivos del proyecto y acciones previstas

El proyecto se puso en marcha con la intención de recopilar evidencias y generar análisis comparativos, entre otras, sobre las siguientes preguntas y temas de discusión:

- ¿Qué tipo de profesorado necesitan las escuelas para la sociedad inclusiva del siglo XXI a la que aspiramos?
- ¿Qué tipo de formación inicial necesitan?
- ¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo? ¿Cómo asegurar estas competencias en *todo* el profesorado?
- ¿Cómo debe de ser el proceso de las *prácticas* y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación?
- ¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva? ¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las barreras para incluir esta perspectiva en la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo equilibrar la formación didáctica y psicopedagógica común, con la formación especializada en contenidos relativos al alumnado con *n.e.e.* u otras necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Hay experiencias positivas en Europa sobre esta materia? ¿Cómo se han estructurado? ¿Qué condiciones las han hecho posible?
- ¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?
- ¿A quién corresponde establecer tales indicadores y cómo llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que tengan presente tales indicadores?

A grandes rasgos el proyecto se ha estructurado alrededor de distintas líneas de actuación: *encuestas de opinión* a los expertos y delegados nacionales; análisis de la situación sobre estos tópicos de los países participantes, estructurada en forma de un “*informe nacional*”; la realización de 14 *visitas de estudio* a países tanto para conocer experiencias dignas de ser

¹ En él he participado como *experto* designado por el entonces Ministerio de Educación, junto con Pilar Pérez Esteve, consejera técnica del Ministerio, siendo ambos autores del *Informe Nacional* solicitado por la AEDNEE.

conocidas y analizadas, como para validar el Perfil de Competencias elaborado ; *revisión de la normativa y de la literatura internacional* (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>) y *discusión con expertos* en distintos foros y niveles. En todo este proceso han participado 55 expertos de 25 países, se han recopilado 29 informes nacionales sobre la formación inicial del profesorado y se ha contado con la participación, a través de las visitas de estudio, de más de 450 personas representando todos los sectores y agentes educativos: profesorado, alumnado, familias, técnicos de la administración, asesores psicopedagógicos, etc.

Todo ello ha dado lugar, como resultados o productos, a lo siguiente:

- Informes sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva en veintinueve países. Todos ellos pueden descargarse en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teachereducation-for-inclusion/country-info>

Estos informes se encuentran en un formato que permite hacer búsquedas entre todos los países a través de determinados parámetros.

- Un documento “base” que relaciona los resultados del estudio con las recomendaciones propuestas en el proyecto. Este documento presenta la información sobre la revisión de la bibliografía y las políticas, los informes nacionales, las visitas de estudio, y vincula los resultados con las recomendaciones sugeridas en los capítulos finales del documento. Se encuentra disponible en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- Un *Perfil del docente para la educación inclusiva* elaborado durante el proyecto como resultado del estudio, de la información aportada por cada país y en particular, derivada de los debates durante las visitas de estudio entre los expertos del proyecto y los distintos agentes y partes implicadas. Las nueve visitas de 2011 se dedicaron expresamente a validar este Perfil de Competencias

Como he anticipado entre los resultados resalta por su potencial utilidad para los futuros formadores de maestros y maestras (así como para otros profesionales insertos en el escenario educativo, como podrían ser los futuros orientadores), la preparación de un “*Perfil de competencias de un profesorado inclusiv@*”. Sin duda se trata de una tarea tan ambiciosa como compleja y necesaria, ya que ello permitiría, por una parte, pensar y diseñar un currículo formativo acorde con tales competencias y, por otra, establecer indicadores más precisos que permitieran evaluar el grado de realización o “presencia” efectiva– al finalizar los estudios iniciales, por ejemplo, o una vez iniciado en el desempeño profesional –, de tales competencias en las prácticas del profesorado. Avanzar en esta dirección es, a nuestro juicio, una tarea ineludible si en algún momento estamos dispuestos a pasar de las buenas intenciones de nuestros programas de estudios y nuestras *guías docentes* a la

responsabilidad y a la rendición de cuentas por el trabajo realizado (o no) para conseguirlas.

Presupuestos teóricos y prácticos para un perfil de competencias sobre educación inclusiva en la formación inicial del profesorado

Aunque las preguntas generadoras del proyecto eran muchas y variadas (ver apartado anterior), el eje central de proyecto está siendo la pregunta de ¿Cómo debe ser la formación inicial del profesorado “ordinario” para que llegue a ser un profesor/a “inclusivo”? Es importante resaltar que el proyecto no aspira a describir cómo tales competencias deberían enseñarse o desarrollarse, lo que no quiere decir que estas cuestiones sean de segunda importancia, sino simplemente que en el marco de esta iniciativa concreta no estaba previsto abordarlas. En todo caso en la amplia revisión realizada de la literatura sobre el tema (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4-Lit-Review.pdf>) se identifican varios modelos o enfoques para ello que parecen efectivos. En este sentido, se ha señalado que, tomando en consideración los análisis de Stayton and McCollun (2002), es posible resumirlos en tres:

- 1) Un modelo denominado de *infusión*, mediante el cual los estudiantes realizan 1 ó 2 cursos relacionados con la educación inclusiva
- 2) Un modelo de *formación colaborativa*, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes que serán tutores en centros ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos.
- 3) Un *modelo de unificación*, donde todos los estudiantes siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

Estos tres modelos parecen reflejar los que Pugach and Blanton (2009) describe como modelos “discretos”, “integrados” o “fusionados”. En los dos primeros los cursos o materias sobre inclusión educativa pueden ser obligatorios u optativos (Van Laarhoven et al. 2006, 2007; Lancaster and Bain 2007; Lambe 2007). Sin embargo, como Florian and Rouse (2009) argumentan, los cursos o materias independientes sobre educación inclusiva “tienden a reforzar el sentido de separación que desde siempre ha caracterizado la educación especial y conduce a creer que tal alumnado es de la responsabilidad de aquellos que han tomado cursos especializados” (p.596).

El tercer modelo, de *unificación* o *fusión*, incorpora actividades específicas para la educación inclusiva en cualquier materia de la formación general del profesorado (Golder et al. 2005; Pearson, 2007). También se le ha denominado el modelo “*permeable*” (Avramidis et al. 2000) o modelo de “*fusión de los contenidos*” (Loreman 2010).

La aplicación y pertinencia de este tipo de modelos está apoyada en muchos estudios (Voltz , 2003; Woloshyn & Bennett, 2003; Loreman & Earle, 2007). En todo caso, y aunque se trata de un modelo que precisaría de mucha

más investigación, como sugiere Loreman (2010), lo que parece imprescindible es una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación así como un liderazgo preciso.

Volviendo a los objetivos principales de este Proyecto, con el mismo se espera poder lograr:

1. Identificar un marco de referencia para las competencias aplicables a cualquier profesor en su fase de formación inicial
2. Resaltar las competencias esenciales necesarias para que todo el profesorado esté en condiciones de trabajar en contextos educativos inclusivos. Competencias que deben asegurarse en la formación inicial y servir de marco para el desarrollo profesional posterior.
3. Reforzar el argumento de que una educación más inclusiva es responsabilidad de todo el profesorado, sin excepciones, y que la preparación de todos los profesores y profesoras para trabajar en centros educativos inclusivos es responsabilidad de todos los *“formadores de profesores”* en los grados universitarios establecidos al efecto.

Una vez concluido el proyecto cabe señalar que el perfil de competencias para la formación de profesores inclusivos ha resultado ser una tarea realista y coherente que:

- (i) Presenta un marco compartido de recomendaciones en áreas de formación necesarias para todo el profesorado que trabaje en entornos inclusivos así como algunos temas clave para su implementación
- (ii) Resalta y refuerza el mensaje fundamental de que tales competencias son y serán necesarias para todo el profesorado y no sólo para aquellos considerados *“especialistas”*, en consonancia con el principio básico de que la educación inclusiva hace referencia a la educación de todo el alumnado y no sólo de algunos categorizados como *“especiales”* o *“diversos”*.
- (iii) Toma las competencias acordadas no como un *“punto y final”* de la formación inicial, sino como un marco muy necesario y útil para guiar y articular el desarrollo profesional posterior a terminar los estudios de grado.
- (iv) Explicita y refuerza la idea de que las competencias necesarias para un profesorado más inclusivo no están en contradicción con una formación especializada en ámbitos relacionados con el alumnado que nosotros consideramos con *necesidades de apoyo educativo específico*
- (v) Apuesta por un marco que refuerza el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayuda a superar el modelo de profesor que sólo *“imparte conocimientos”*
- (vi) Resulta ser un modelo útil tanto para los estudiantes como para los formadores de profesores, y para quienes se dedican a la formación de los profesionales que están llamados a trabajar colaborativamente con aquellos en los procesos de inclusión, como entre nosotros sería el caso de los futuros orientadores.
- (vii) Pone en marcha un proceso de redefinición constante de las mismas competencias descritas, en diálogo con el resto de actores y participantes en el escenario educativo, dentro de los contextos y situaciones nacionales diversas que configuran Europa.

Valores y concepciones inclusivas en el corazón del perfil de competencias.

La *definición de trabajo* que se ha asumido del concepto de “*competencia*” está en sintonía con la realizada en el marco del proceso de convergencia del EEEs: una competencia describe una acción (en este caso de un docente), que puede ser demostrada de alguna forma. Un profesor debería ser capaz de mostrar algún tipo de evidencia de que, en cierto grado al menos, mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

En este proyecto, a mi juicio, habido *dos influencias* muy importantes en relación con el proceso de análisis y concreción de las competencias necesarias para un *profesorado inclusivo*, esto es, para un profesorado que se preocupa por el desarrollo de políticas de centro y prácticas de aula que busquen articular con calidad y equidad *la presencia, el aprendizaje y la participación* de todo su alumnado, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación. En primer lugar, la relativa al papel central que en esta perspectiva inclusiva juegan los principios éticos y valores educativos, influencia que ha tenido en el trabajo del profesor Tony Booth (Booth y Ainscow, 2011) un referente indiscutible. La segunda, está vinculada al papel que desempeñan las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos en el proceso de inclusión educativa. A este respecto es destacable el constructo denominado “*transformabilidad*” que Hart, Dixon, Orummond, & McIntyre, (2010), han acuñado para referirse a la *articulación inclusiva* de tales concepciones y que Florian y Linklater (2010), han desarrollado dando lugar a lo que han denominado “*pedagogía inclusiva*”. Me parece oportuno señalar que se trata de una perspectiva investigadora en la que nosotros también estamos trabajando (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011). Explicaré, brevemente, ambas influencias antes de pasar a describir la propuesta de valores y áreas de competencia que se propone en *el perfil* planteado por la AEDNEE.

Para Booth (2006) la educación inclusiva es, en esencia, el proceso (ciertamente complejo, difícil y lleno de dilemas éticos) de llevar a la acción determinados principios éticos y valores:

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las

acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible” (Booth, 2006, p.212)

Como bien ha resaltado la UNESCO (2008), la educación inclusiva no es un asunto marginal del sistema educativo sino esencial al mismo, en tanto en cuanto nos interpela sobre el proyecto de sociedad que se quiere ir construyendo. Por ese motivo, Escudero y Martínez (2011), insisten en señalar que “La educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social. (Escudero y Martínez, 2011), y por lo mismo, Casanova (2011) se atreve a afirmar que “La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación”.

Por todo ello, “la alfabetización ética”, en términos del profesor Booth, es una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado y el pilar en el que se apoyan el resto de competencias. Entiendo que esta influencia ha sido la que ha condicionado el hecho de que en la propuesta de la AEDNEE sean cuatro grandes valores y principios la base de la que derivan el resto de áreas de competencia previstas.

Finalmente, a este respecto también cabe decir que los principios éticos y los valores inclusivos se configuran como el “alfa y el omega” de este proceso, pues están en su origen y motivación y su logro (aunque sea parcial) son la recompensa más importante que uno debe esperar de su desarrollo:

“Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, *la acción con principios* es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente” .Booth (2006 p.217)

La segunda influencia referida es la que tiene que se vincula al constructo que Hart et al (2010) denominan “*transformabilidad*” y cuya esencia queda reflejada en la Figura nº 1.

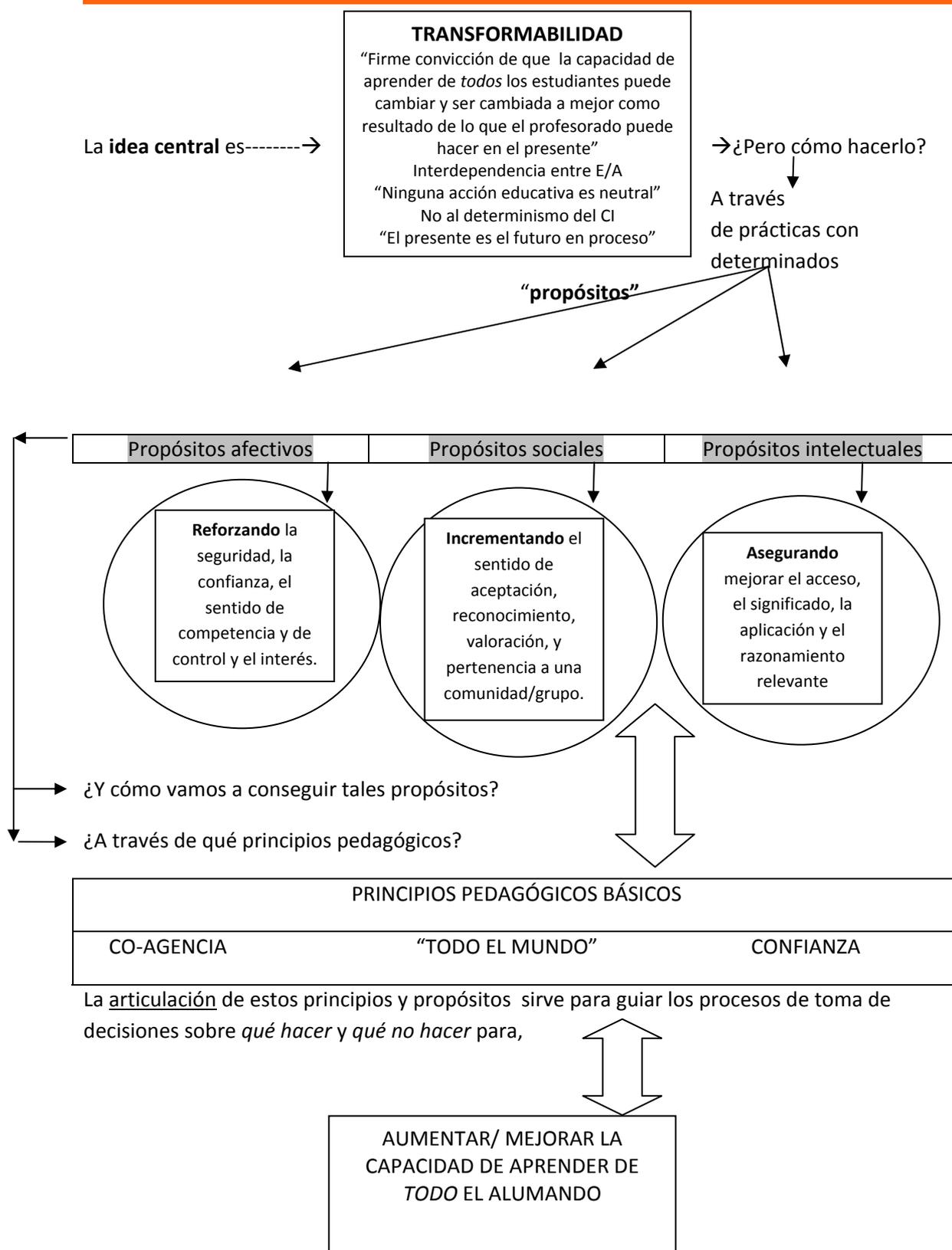


Figura 1. La idea central de “Transformabilidad”.

Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2010) *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press

Resumiendo los análisis de Hart et al (2010), el constructo “*transformabilidad*” haría referencia al conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan “la firme convicción de que la capacidad de aprender de *todos* los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente”. Está hablándonos de las concepciones donde existe una clara Interdependencia entre los procesos de enseñar y aprender y que, por lo mismo, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad intelectual y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza.

El profesorado con una concepción “transformadora” confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro (*COAGENCIA*). Al igual que le ocurre al profesorado, las opciones que tomen los alumnos les conducirán, o bien a perpetuar las dinámicas que permanentemente fijan su capacidad de aprendizaje como algo estable o bien a contribuir a la progresiva transformación de su capacidad de aprender. Como agentes activos de su propio aprendizaje los estudiantes pueden usar su poder - ¡y lo hacen con frecuencia!-, para resistir y contrarrestar los mejores esfuerzos del profesorado para tratar de mejorar su capacidad de aprender. El principio rector de la *transformabilidad* solo puede tener impacto como resultado de una acción conjunta (“juntos”) en lo que, por lo tanto, es una empresa compartida.

Este principio se refleja sobre todo en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos: En primer lugar, se trata de profesores que continuamente *tratan de conectar* imaginativa y empáticamente con la conciencia de sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula *como si* lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos, tanto como de los propios; intentan comprender el “estado mental” que puede subyacer a sus acciones y elecciones. En segundo término, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, en orden a mejorar el rendimiento de sus estudiantes. En este sentido son conscientes de que cualquier cosa (actividad, interacción, forma de enseñar, etc.), puede ser influyente.

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (*COAGENCIA*) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que *confiar* en que su docencia tiene significado y que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias. Los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (*CONFIANZA*). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la *transformabilidad* de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”.

Finalmente, la *transformabilidad* se vincula con un “principio ético”, el que sostiene que el profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de

trabajar para mejorar el aprendizaje de *todos (TODOS)*. Conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades. Lo opuesto al concepto de *todos* no es “ninguno”, sino “algunos” o “la mayoría”. Supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una “comunidad”.

Uno de los supuestos básicos de este enfoque, compartido por otros muchos autores, es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como *un práctico reflexivo*, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona las/la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto. Evidentemente también se pregunta sobre qué cambios podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes de cara a que asuman su *coagencia* en el proceso de aprender. La articulación de estas concepciones se aprecia en prácticas (que no son otra cosa que las teorías en acción) inclusivas que se aprecian en el aula en acciones y comportamientos que se recogen en el Cuadro nº 1, según el análisis de Florian y Linklate. (2010)

INSERTAR AQUÍ CUADRO Nº 1

El conjunto de consideraciones anteriores ha llevado a proponer un perfil de competencias que se estructura alrededor de cuatro *valores nucleares*, de los cuales se desprenden un conjunto de *áreas de competencia* que articulan, en cada caso, los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales.

Los *valores* en cuestión son:

1. *Valorar la diversidad del alumnado*. Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo;
2. *Apoyar a todos los aprendices*. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. *Trabajar con otros*: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar
4. *Cuidar el desarrollo profesional personal*: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Escapa a la finalidad de este texto reproducir ahora completamente el perfil de competencias preparado, pero si mostrar un ejemplo su estructura. En este sentido, la propuesta que se nos ofrece es similar en todos los casos a la que se hace, por ejemplo, en el caso del segundo de los valores descritos: *Apoyar a todos los aprendices*.

Para este elemento se han planteado las siguientes *áreas de competencia*:

1. Valorar la diversidad del alumnado
2. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos
3. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado

Para cada área de competencia se diferencia entre actitudes, conocimientos y procedimientos en cada grupo se ofrecen un conjunto limitado de *descriptores* que permiten compartir aquello de lo que se habla. Por ejemplo, algunos de los descriptores de las actitudes, los conocimientos y las habilidades esenciales que soportarían las competencias relativas al punto 3º, *promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado* serían los siguientes:

3.1 Actitudes esenciales

...El aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos

...La comunidad escolar es un contexto social que afecta a la autoestima de todos los estudiantes y a su personalidad

...Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje

...La relación entre enseñantes y aprendices debe de ser de colaboración y no de poder. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.

....

3.2. Conocimientos esenciales

...Patrones de desarrollo evolutivo, en particular en relación con los ámbitos del desarrollo social y la capacidad comunicativa

...Conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje y sus implicaciones sobre los métodos de enseñanza

...Comprensión de las estrategias de manejo conductual positivas

3.3. Habilidades esenciales

...Apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos

...Promover estrategias de autorregulación del propio aprendizaje

...Promover estrategias para el aprendizaje autónomo

...Implementar planteamientos personalizados para cada estudiante con establecimiento de objetivos propios para cada uno

...Promover el aprendizaje cooperativo

...Utilización de las estrategias de manejo conductual...

El perfil propuesto no es un punto de llegada, sino de partida para todos los formadores de formadores que honestamente estén dispuestos a reflexionar sobre su práctica y responsabilidad en la preparación del profesorado del siglo XXI. Seguramente cuando esta publicación salga a la luz, la AEDNEE tendrá accesible en su página Web (y traducida a las distintas

lenguas oficiales) el documento *de trabajo* que contiene el desarrollo completo de las áreas de competencia asociadas a cada valor. Se ha tomado la decisión expresa de que sea un material *sin copyright*, fácil de fotocopiar y distribuir con el ambicioso objetivo de que sea una herramienta útil para la reflexión compartida entre aquellos que trabajan en la formación del profesorado y saben que los difíciles desafíos y retos que afronta la educación inclusiva solo serán posibles de la mano de profesores y profesoras bien pertrechados con los valores y competencias que se han señalado.

Referencias

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. 3th ed.; developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Casnova, M.A. (2011) *Educación inclusiva. Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwe
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/09/10
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46
- Escudero, J, M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105
- Florian, L. & Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

- Florian, L. & Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386
- Golder, G., Norwich, B. & Bayliss, P. (2005) Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92-99
- Hart, S., Dixon, A., Orummond, M.J., & McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press
- Lambe, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007) The Design of Inclusive Education Courses and The Self-Efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 245-256
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Loreman, T. & Earle, C. (2007) The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 85-106
- Pearson, S. (2007) Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25-32
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsh, N., Zurita, L., Bosma, J. & Rouse, J. (2006) Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29 (4), 209-212

- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455
- Voltz, D. L. (2003) Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 5-13
- Woloshyn, V., Bennett, S. & Berrill, D. (2003) Working with students who have learning disabilities – teacher candidates speak out: Issues and concerns in pre-service education and professional development. *Exceptionality Education Canada*, 13 (1), 7-28

Cuadro nº 1. El profesorado con concepciones basadas en el constructo de *Transformabilidad...*
(Florian, L. & Linklater, H., 2010, pp. 375-376))

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” NO

Maneja las actividades de clase imponiendo autoridad

Responde a los individuos sobre la base de supuestas categorías de capacidad (etiquetado, “*labelling*”)

Da por perdido a nadie, nunca, aunque la situación parezca intratable

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” SI

Da a los estudiantes la responsabilidad de *elegir* sus propias actividades de E/A sobre una propuesta de actividades seleccionadas

Promueve y apoyo que el grupo establezca sus propias normas de clase.

Contextualiza el aprendizaje y las experiencias de sus al

Pregunta a sus alumnos hasta dónde quieren llegar en su aprendizaje y cómo harán para conseguirlo

Promueve el interés de sus estudiantes, y crea grupos amistosos. Cuida la autoestima de su alumnado y les anima a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje

Cree que todo el alumnado puede aprender. Siempre cree en el potencial de

En el aula esperaríamos ver u oír:

Cajas con propuestas de actividades, temas, proyectos...

Formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Trabajo por parejas.

Oportunidades de elegir formas de aprender. Conversaciones sobre el aprendizaje y *ruido*.

Alumnos motivados por su aprendizaje y centrados en sus actividades. Estimulación cognitiva y afecto

Portafolios o diarios que muestren el progreso individual de cada estudiantes

Profesores experimentando y esforzándose en usar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos a aprender

Estudiantes siendo animados a probar diferentes actividades. Aprendizaje activo,

Conduce las interacciones en clase bajo la creencia de que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al alumno	Actúa como facilitador del conocimiento si bien entiende que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje	aprendiendo haciendo
Diferencia abiertamente a sus alumnos a la hora de realizar tareas y actividades	Anima a sus estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden acometer.	Evaluación entre iguales y autoevaluación
(NO) Utiliza el trabajo en grupos heterogéneos y si , por el contrario, los agrupamientos basados en capacidades similares	Se mueve entre distintos grupos de trabajo dependiendo de si han terminado su trabajo o no. Permite a sus alumnos moverse entre distintos niveles y refuerza su autoestima	Estudiantes que preguntan e interactúan con otros buscando respuestas
	Considera que los alumnos pueden aprender unos de otros y por ello promueve y facilita el trabajo en grupo, basado en intereses, amistad, confianza, y fortalezas percibidas, etc., y con aquellos con los que crea que aprendería de forma más eficiente.	Mucho movimiento orientado hacia facilitar que los alumnos puedan decidir a qué nivel trabajar
		Discusiones con los estudiantes respecto a su nivel de rendimiento y sobre el que quieren alcanzar
		Discusión entre estudiantes para formar grupos
		Diferentes espacios de trabajo dentro del aula en función de los grupos formados
		Grupos sociables en la medida que los estudiantes tienen la oportunidad de estar en una gran variedad de grupos. Muchas conversaciones y discusiones sobre el trabajo grupal
		Muchos “grupos mixtos” en términos de capacidad en los que el estudiante reconoce que hay compañeros con más conocimientos.

**LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA ALUMNADO
INMIGRANTE EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA:
ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA**

María José Arroyo González
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Las siguientes líneas repasan las conclusiones obtenidas en una investigación realizada sobre los programas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante y cómo se realiza en ellos, el aprendizaje de la lengua vehicular. Abordamos, en primer lugar, el origen y características configuradoras de estas medidas, así como un análisis de la normativa educativa en la que se apoyan. La segunda parte sugerimos unas propuestas de mejora para estos recursos en el marco de la escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Diversidad lingüística, aulas de adaptación lingüística, interculturalidad, alumnado extranjero, escuela inclusiva.

SUMMARY

The following lines revise the conclusions obtained in an investigation realized on the programs of linguistic dip for immigrant student body and how it is realized in them, the learning of the traffic language. We approach, first, the origin and characteristics of these measures, as well as an analysis of the educational regulation on which they rest. The second part we suggest a few offers of improvement for these resources in the frame of the inclusive school.

KEY WORDS

Linguistic Diversity, language support classes, interculturality, foreign students.

1. Introducción

En los años anteriores, nuestro país ha recibido un gran número de niños y niñas procedentes de otros estados que desconocen la lengua de la escuela. Los centros educativos deben afrontar el reto de incorporar a este nuevo alumnado a sus aulas, enseñarles la lengua vehicular y de instrucción para que puedan continuar con éxito sus aprendizajes escolares. Fruto de esta necesidad, las diferentes administraciones educativas han creado una serie de recursos para el aprendizaje de la lengua a lo largo del territorio español: aulas de Enlace, ATALs, aulas de acogida... En el caso de Castilla y León reciben el nombre de aulas ALISO (aulas de Adaptación Lingüística y Social). El presente artículo recoge algunas conclusiones de una investigación más amplia realizada sobre dicho recurso (Arroyo González, 2010). El trabajo fue realizado entre los años 2007 y 2010 en la provincia de Segovia. Su objetivo principal era conocer el papel que juega la lengua en la inclusión educativa del alumnado inmigrante y la importancia de los modelos de enseñanza elegidos para tal fin. Se analiza el tipo de educación lingüística elegida para su enseñanza y las ideologías educativas que subyacen a estas medidas (modelos segregadores, integradores o inclusivos). No podemos olvidar, que el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lengua vehicular deriva en la titulación o no del alumnado, así, la no promoción en Educación Secundaria supone un primer paso de exclusión educativa, y por ende, social.

Las propuestas de mejora que en este artículo se recogen son algunas de las conclusiones arrojadas tras nuestra exploración y análisis de los datos ofrecidos en el trabajo antes citado.

2. Objetivos de la investigación

De manera sintética pretendíamos dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer y valorar el papel que tiene la lengua en la integración del alumnado inmigrante, incidiendo en la manera en que ésta se realice, ya que influirá en la trayectoria vital y social de los alumnos. Estudiaremos el caso particular de la provincia de Segovia.
- Determinar la relación existente entre las políticas educativas, las medidas desarrolladas para la atención al alumnado, con especial hincapié en los modelos y las ideologías educativas que les subyacen.
- Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ALISO de la provincia de Segovia, como ejemplo concreto de aula de acogida. Realizaremos un acercamiento a través de las opiniones de los distintos agentes que en ellas intervienen: profesorado de las aulas de inmersión y profesorado ordinario, administración educativa (inspectores, asesores...), orientadores, sindicatos.

- Determinar una serie de características definitorias que deben estar presente en los programas y aulas de acogida para el alumnado que desconoce la lengua de la escuela, para la enseñanza de la lengua, desde perspectivas inclusivas e integradoras, que tienen como base el respeto de la diversidad cultural.

3. Diseño metodológico

En el fondo, lo que nuestra investigación perseguía era obtener conocimiento acerca de la utilidad de las aulas de inmersión lingüística para el aprendizaje de la lengua y la integración del alumnado que acogen. Por tanto, nuestra investigación se enmarca en el paradigma interpretativo: descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social (creencias, los valores y las motivaciones). Realizamos un primer acercamiento a través de la documentación escrita, en concreto de la legislación desarrollada por las diferentes comunidades autónomas para el aprendizaje de la lengua. Después, profundizamos en las opiniones de los profesionales implicados en la organización y el funcionamiento de las aulas ALISO de Segovia. Hecho el análisis de todos los datos obtenidos, proponemos una serie de características ideales que debe reunir un programa o aula de acogida para cumplir sus objetivos con eficiencia y eficacia, sin perder de vista modelos educativos inclusivos.

El diseño metodológico contempló tres partes diferenciadas:

1. Análisis de contenido de la legislación que regula las medias de atención lingüística de cada comunidad autónoma para la atención al alumnado inmigrante.
2. Entrevistas semiestructuradas a los distintos agentes que intervienen en las aulas ALISO de la provincia de Segovia.
3. Aplicación de dos cuestionarios (técnica Delphi). Su objetivo es llegar a una serie de acuerdos por parte de expertos en el tema, que nos ayuden a orientar la toma de decisiones para la organización más adecuada de las medidas educativas para el aprendizaje del español para alumnos extranjeros.

Para ello hicimos uso de una serie de técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Análisis de documentos	Legislación existente en todas las comunidades autónomas de España sobre las medidas de atención lingüística al alumnado extranjero
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesores de aulas ALISO de Primaria y Secundaria, tanto de aulas fijas, como itinerantes de la provincia de Segovia. ➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO (Primaria y Secundaria) ➤ Profesores tutores ➤ Profesores de Compensatoria ➤ Orientadores de Primaria y Secundaria ➤ Personal de la administración educativa con competencias en la organización de dichas aulas (asesores de programas educativos, inspectores, jefes de programas) ➤ Representantes sindicales
Delphi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesores del ámbito universitario especialistas en el tema del aprendizaje de la lengua de niños inmigrantes. ➤ Padres de alumnos que han asistido a las aulas de inmersión. ➤ Alumnos que han asistido a las aulas de inmersión. ➤ Profesores de aula ALISO ➤ Orientadores de Primaria y Secundaria ➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO. ➤ Personal de la administración educativa (asesores, inspectores, jefe de programas)

4. Marco legislativo de nuestro análisis: el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León

En nuestro trabajo, partimos de la realidad legislativa de Castilla y León, y en concreto de la de Segovia para establecer comparaciones con la atención lingüística al alumnado inmigrante del resto de España.

Por tanto, nuestra primera tarea es situar las aulas ALISO (aulas de adaptación lingüística y social) en la legislación educativa de Castilla y León: el Plan Marco de Atención a la Diversidad (2004), que aparecen como un instrumento para garantizar la igualdad de oportunidades en educación.

Comentaremos brevemente algunos de los aspectos más importantes del plan, vinculados a nuestro trabajo. Se define, en primer lugar, el *alumnado inmigrante*, como “*aquel que presenta necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario*”. Añade, además, que estas necesidades son significativas cuando su presencia continuada dificulta un adecuado aprovechamiento educativo. Reconoce la diversidad como hecho universal y necesario, incide en que uno de los objetivos de la educación es garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

El plan marco de Atención a la Diversidad se concreta en cinco planes específicos:

- Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales
- Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado intelectualmente.
- Plan de Orientación Educativa.
- Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

El Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de minorías contempla la aplicación de un amplio conjunto de medidas específicas para dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado extranjero y entre ellas aparece las aulas ALISO. Propone, además, otras medidas de índole organizativa en los centros educativos entre las que encontramos los proyectos educativos y curriculares, los planes de acción tutorial...

5. Las aulas ALISO: normativa reguladora

Entre sus objetivos prioritarios están el aprendizaje del castellano y la adquisición de habilidades sociales, costumbres y normas propias de nuestra cultura, que le faciliten al alumnado extranjero su proceso de integración en la comunidad educativa. Reconoce, pues, la importancia de la lengua vehicular como requisito indispensable para poder acceder al currículo y como instrumento de primer orden en el proceso de integración social.

Como ya hemos comentado anteriormente se halla enmarcado en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* aprobado por *Orden de 29 de diciembre de 2004* y publicado por *Resolución de 10 de febrero de 2005*. Es en la *Instrucción 17/20005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa*, donde se desarrolla con detalle el Programa de Adaptación Lingüística y Social. Los *objetivos* del programa son los siguientes:

- Conseguir un acceso más rápido a la lengua castellana por el alumnado extranjero con desconocimiento de ésta.
- Propiciar una rápida y eficaz adaptación de este alumnado extranjero a su centro educativo y a su entorno social.
- Facilitar el contacto y la comunicación del ámbito educativo con la familia.

En cuanto al *alumnado destinatario*, el programa está dirigido a alumnado en centros ordinarios que no poseen conocimiento alguno de la lengua castellana. Plantea un procedimiento de admisión de “urgencia”. La familia debe de estar informada de los pasos que se lleven a cabo, propiciando su colaboración en el proceso.

La *asistencia* a estas aulas se concibe como una medida de carácter transitorio y que no debería prorrogarse más de tres meses:

“Una intervención de breve duración, que posibilite un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. La estancia en el aula de adaptación se organizará de forma que suponga semanalmente en torno al 50% del horario escolar. El resto del horario deberá permanecer integrado con los alumnos del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del centro.”

Explícitamente, por tanto, se incide en su carácter breve y, llamémosle, “compartido” (el trabajo se concibe conjunto con el del aula de referencia). Excepcionalmente podrá incrementarse el tiempo de estancia, previa aprobación de la Dirección Provincial, hecho que no siempre se cumple.

Las aulas se organizarán en grupos reducidos y el número de alumnos no será inferior a siete ni superior a diez. Sobre el profesorado, el único requisito que se contempla es que debe contar con “*características de idoneidad en el ámbito lingüístico o social*”, no se exige ningún tipo de formación específica en enseñanza del español como segunda lengua.

Pero, ¿dónde se crearán estas aulas? Las aulas ALISO se ubicarán en aquellas zonas que lo necesiten, buscando la proximidad a los lugares de residencia habitual del alumnado extranjero. La distribución de las aulas de adaptación será propuesta por la Dirección Provincial y aprobada por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. En cuanto al profesorado, está adscrito al centro donde se ubican.

El profesor del aula ALISO realizará una programación de su trabajo, aunque no existe ninguna propuesta de programación oficial, simplemente se dice que:

“Los contenidos están subordinados al objetivo de alcanzar, en el menor tiempo posible, una comprensión básica de los mensajes orales usuales de la vida cotidiana y escolar.”

Se insiste en que debe adoptarse una metodología individualizada, que se adecue a las características y necesidades particulares de cada alumno. Se propone el trabajo en pequeño grupo. Se deja claro que la actuación de estas aulas debe estar en consonancia con el proceso de integración del alumnado en el centro de procedencia, facilitando los contactos en áreas como Educación Física, Música, Educación Artística, Tecnología.

5.1. Origen de las aulas ALISO en la provincia de Segovia

Como ya hemos visto, nuestro objetivo es explorar en Segovia, como contexto privilegiado, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las aulas ALISO. Realidad privilegiada, porque es una de las

provincias de Castilla y León que más alumnado inmigrante tiene, en términos porcentuales, como puede verse en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Alumnado extranjero por provincias. Curso 2008-2009

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato	Ciclos Format. de F.P.	P.C.P.I.	EE. Artísticas	EE. de Idiomas	EE. Deportivas	No consta Enseñ.
Castilla y León	28.303	4.287	11.609	98	7.640	1.032	1.137	859	166	1.475	0	0
Ávila	2.994	499	1.352	13	833	73	73	74	14	63	0	0
Burgos	5.316	883	2.252	17	1.451	165	237	146	40	125	0	0
León	3.754	492	1.455	11	1.080	135	114	129	25	313	0	0
Palencia	1.211	145	494	1	320	37	65	52	9	88	0	0
Salamanca	3.653	453	1.146	9	841	299	211	92	36	566	0	0
Segovia	3.358	654	1.425	12	867	86	90	116	12	96	0	0
Soria	1.763	292	776	6	495	31	47	33	8	75	0	0
Valladolid	5.064	705	2.200	28	1.405	167	263	163	18	115	0	0
Zamora	1.190	164	509	1	348	39	37	54	4	34	0	0

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Cuadro 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en E. Infantil, E. Primaria y ESO (curso 2008-2009).

	E. Infantil			E. Primaria			E.S.O.		
	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Castilla y León	62	77	34	95	111	60	86	96	68
Ávila	104	123	40	149	168	84	122	139	84
Burgos	86	103	61	118	140	84	114	119	106
León	42	54	22	67	85	31	66	79	43
Palencia	32	38	23	63	78	33	53	66	32
Salamanca	47	56	34	68	68	68	66	58	77
Segovia	139	155	70	162	180	58	138	156	59
Soria	101	113	65	163	158	180	147	137	181
Valladolid	44	57	24	83	101	55	77	92	59
Zamora	41	50	18	63	71	42	54	57	43

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Por esta razón durante los años en que se ha desarrollado la investigación (2007-2010) ha sido la provincia de la comunidad con mayor número de aulas creadas y donde de forma experimental comienza el proyecto.

Es en el curso 2004-2005 cuando se pone en marcha con carácter experimental la primera aula ALISO, en un instituto de Segovia capital, bajo la denominación de Programa PIL (Programa de Inmersión Lingüística), que atendía alumnado del propio centro. Poco a poco, el número de aulas ha ido incrementándose, al igual que en el resto de las provincias, así como el número de profesores destinados en ellas.

Las aulas ALISO no se han organizado de igual modo en todas las provincias castellanoleonésas. Diferenciamos entre aulas fijas e itinerantes, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor en el centro/s. Así, el aula fija, el profesor y su aula están ubicados en un solo centro, atendiendo alumnado de ese centro y de otros que se desplazan al programa. Se

diferencian también, según el nivel educativo al que atiende (Primaria o Secundaria). No en todas las provincias encontramos presencia de las cuatro modalidades de ALISO (ALISO fija de Primaria, ALISO fija de Secundaria, ALISO itinerante de Primaria, ALISO fija de Primaria).

6. Propuestas para el aprendizaje de la lengua en el marco de una escuela inclusiva

6.1. La educación inclusiva como punto de partida

Una vez llevado a cabo toda la recogida y análisis de datos de la legislación educativa y algunas ideas aportadas por los distintos actores en las entrevistas en profundidad en nuestra investigación, se pone de manifiesto una idea común en todos los discursos y documentos analizados: nos encontramos ante un “programa compensador” que trata de proporcionar a los niños y niñas herramientas comunicativas y culturales para adaptarse al currículo, lo que nos hace pensar que responde más a una política integradora, que inclusiva. Encontramos algunas disonancias entre lo que la normativa defiende como deseable y las prácticas posteriormente desarrolladas. Se defiende, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua en el menor tiempo posible y la necesidad de un trabajo coordinado con el aula de referencia, sin embargo, en la organización práctica que se hace luego del recurso, vemos cómo estos niños y niñas acuden a centros educativos diferentes a los que están matriculados para aprender la lengua, ampliando, en algunas ocasiones hasta casi un año el tiempo de estancia en el aula.... Por tanto, encontramos numerosas excepciones a la normativa, que aunque muchas veces realizadas en pos de una mejor integración de este alumnado, realmente están dificultando su inclusión educativa. A través de las siguientes líneas, pretendemos repensar algunas propuestas realmente más inclusivas para el aprendizaje de la lengua vehicular por alumnado inmigrante en la escuela.

¿Pero qué entendemos por *educación inclusiva*? Parece oportuno definir, en primer lugar, el marco conceptual en el que nos movemos y las características que tienen las aulas inclusivas frente a las demás. En el marco de nuestro trabajo, nos parece que esta inclusión educativa está estrechamente ligada a otro concepto: la Educación Intercultural, como la mejor forma de inclusión educativa.

Echando la vista atrás, vemos cómo el término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. La propuesta que hace es que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Como apuntan Corbett y Slee (2000:134):

“La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se

requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”.

Es una idea socialmente aceptada que el sistema escolar garantiza el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria. El problema estriba en que no se garantiza de igual manera que todos disfruten de la misma experiencia de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que se vive, como señala Parrilla (2002:17):

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas”.

Como educadores debemos tener en cuenta los obstáculos que parte del alumnado tiene para acceder a ella, por ejemplo que pertenecen a un grupo sociocultural determinado o que desconocen la lengua que en ella se utiliza. De ahí la importancia de desarrollar políticas educativas que aseguren no sólo la escolarización de los niños extranjeros, sino que les garanticen una educación de calidad, basada en la equidad. Esto no es siempre fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad (Vila, 2003).

A pesar de las distintas reformas y cambios efectuados, nuestro actual sistema educativo tiene serias dificultades para acoger en la práctica, la idea misma de diversidad. En algunas etapas, por ejemplo, en la educación Secundaria esto se vuelve más visible y se suceden los intentos para darle respuesta, no siempre desde posturas respetuosas con la práctica inclusiva (Martín y Mauri, 1997; Gimeno, 1999a, b, 2000; Echeita, 1999, 2002, 2006). Una reflexión más profunda nos hace ver, cómo todavía en la actualidad miles de niños y niñas son excluidos de forma tan natural, que se vuelven invisibles a nuestros ojos (Gentile, 2001). Lo que realmente está proponiendo la educación inclusiva es un cambio en el paradigma educativo: un proceso de transformación profunda en nuestros sistemas educativos para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades. En palabras de Barton (1998: 85).

“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

A lo largo de nuestro trabajo hemos comprobado cómo, en la actualidad la idea de que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que los alumnos y alumnas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones se ha convertido prácticamente en un tópico, pero encontramos en la práctica del día a día, ejemplos donde vemos niños que quedan fuera de tan digna aspiración universal.

6.1.1. Características de los espacios inclusivos

Parece pues oportuno un análisis detallado de las características de estos espacios inclusivos para justificar su valía para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular por el alumnado extranjero. Así López Melero (2004) los resume en las siguientes:

- La diversidad del alumnado es un valor: no implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.

Stainback y Stainback (1999) por su parte conceptualizan los espacios inclusivos del siguiente modo:

- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Proponen la intervención de los especialistas dentro del aula para fomentar las redes naturales de apoyo. Así, la tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.
- Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
- Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

Todas estas ideas nos llevan a pensar en la inclusión como un proceso abierto, dinámico, que busca respuestas para atender a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas.

6.2. Educación inclusiva vs Educación Intercultural

Al comienzo del artículo defendimos que la Educación Intercultural tiene por definición, carácter inclusivo, ya que garantiza que todos los niños disfruten de la experiencia educativa y que aprendan, además, desde el respeto de sus

propias diferencias y de las de los demás. Educación Intercultural e inclusión son conceptos imbricados en muchos de los objetivos que pretenden:

- Cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

No podemos obviar que existe una trayectoria recorrida por la educación intercultural en nuestro país. Casi nadie pone en duda que es una educación para todos y no sólo para las minorías o los inmigrantes. La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación (Aguado Odina, 2004a). Su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. Pero, ¿desde dónde surge la Educación Intercultural? Supone una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias.

Así lo ilustra Xavier Besalú cuando plantea la educación intercultural como actitud de todas las personas que conviven en un ambiente determinado y no sólo para las minorías étnicas:

“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Besalú 2002:71).

En nuestro trabajo, hablar de educación inclusiva e intercultural supone plantear que todo el alumnado aprende en su grupo y la tutoría se convierte en el escenario de los aprendizajes de todo tipo, desde los contenidos instrumentales hasta el aprendizaje de la lengua vehicular. Por tanto, todas estas ventajas pueden ser aplicadas al aprendizaje de la lengua de la escuela. Partir de ambos conceptos en nuestras prácticas educativas supone una serie de mejoras para todo el alumnado, como apunta Morales Orozco (2006):

- Ayuda a nuestros alumnos y alumnas a responder a las necesidades reales de la clase en cualquier área. La ayuda de esa manera está disponible para todos ellos: tanto para los que la necesitan constantemente, como aquellos que sólo la necesitan de forma ocasional.
- No se etiqueta a los alumnos y alumnas por el hecho de salir fuera. Mantienen como referencia al tutor.
- En el caso del aprendizaje de la lengua vehicular, las necesidades comunicativas de unos se equilibran con otras necesidades de los otros.
- La presencia simultánea de dos profesores hace posible que todo el alumnado esté junto, reconozca su diversidad y aprenda en función de sus capacidades y necesidades.
- Ayuda a la diferenciación entre pluralidad cultural y dificultades de aprendizaje del alumnado.
- Permite aprovechar la riqueza cultural de un aula donde hay alumnado de diferentes países.
- Adquirir la competencia comunicativa dota a los alumnos y alumnas de una mayor autoestima, mayor contacto con sus iguales.
- Todo el alumnado podría constituirse en bilingüe gracias al bilingüismo de ganancia, favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente.

7. Propuestas de mejora para los programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en el marco de la escuela inclusiva.

¿Qué consecuencias tiene el hablar de educación inclusiva e interculturalidad en las aulas de inmersión lingüística? Ambos conceptos garantizan que todos los niños y niñas disfruten de la experiencia educativa y que aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y es desde ahí donde nacen las propuestas de mejora que a continuación presentamos.

La primera consideración pasa por entender *la diversidad del alumnado como un valor y no un defecto*: esto es, no implica ni superioridad ni inferioridad de unos y otros. Proponemos que estas aulas/programas/recursos estén en cada centro escolar. De esta manera, ningún alumno tendría que desplazarse a otros centros educativos para acudir al programa de inmersión lingüística. En nuestra opinión esto tiene dos consecuencias positivas: la primera para las escuelas, ya que significa entender la diversidad como algo que tienen que atender y no como “algo que enviar fuera”. La segunda para los alumnos, ya que serán acogidos en su propio centro, no de forma itinerante entre varios. Favorecería también que estas medidas estuvieran contextualizadas en los proyectos educativos, proyectos lingüísticos de centro y en los proyectos de acogida.

Nos parece necesario, además, ajustar *lo que la normativa defiende como deseable con las medidas que luego se desarrollan*. Esta discordancia se ve clara al analizar la diferente normativa educativa para atender al alumnado inmigrante. Por un lado, la legislación defiende la diversidad como riqueza y el

desarrollo de los modelos interculturales, pero las medidas que se desarrollan posteriormente tratan la diversidad como un déficit que compensar. Esta realidad puede verse en algunos aspectos de las medidas que se crean para atender al alumnado extranjero, que reflejan claramente enfoques segregacionistas o asimilacionistas. Es necesario, por tanto, que los marcos legislativos que amparan la normativa de atención al alumnado inmigrante sean consecuentes con los modelos educativos que defienden y las medidas que posteriormente desarrollan.

De la misma manera, se hace necesaria una *planificación racional de las aulas*. Las aulas de acogida estudiadas surgen de forma precipitada tras el aluvión de alumnado inmigrante llegado a nuestra comunidad desde el año 2000. Como consecuencia de esto, se echa en falta una reflexión profunda sobre lo que se pretende con este recurso en consonancia con los valores de inclusión y de interculturalidad: determinación y secuenciación de los objetivos a alcanzar, temporalización oportuna, programación curricular y objetivos lingüísticos a conseguir.

Otra idea que debe estar en la base de nuestras prácticas educativas es que *todos los niños y niñas pertenecen a un grupo, y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo*. Esto implica concebir el aula como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender cada uno con su estilo. Hablar de educación inclusiva va a suponer plantear que todo el alumnado aprende en su grupo, la tutoría se convierte en el escenario de los aprendizajes de todo tipo, desde los contenidos instrumentales hasta el aprendizaje de la lengua vehicular. Por tanto, los tiempos de estancia en estas aulas/programas serán los “mínimos e imprescindibles”. Se trata, en definitiva, de llevar el aprendizaje de la lengua vehicular al aula ordinaria.

Del mismo modo, parece oportuno *cambiar la cultura escolar tradicional establecida*, que concibe al profesor como único mediador en los aprendizajes. Tiene dos consecuencias claras: el alumno como responsable de los aprendizajes, fomentando las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo. En nuestra investigación proponemos otras alternativas: el aprendizaje cooperativo, como alternativa a la agrupación por niveles, la tutorización entre iguales, apoyos dentro del aula, los grupos interactivos que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje y que sustentan el aprendizaje dialógico. En cuanto al profesorado, proponemos la intervención del profesorado de las aulas de inmersión lingüística o de compensatoria dentro del aula en determinados momentos para apoyar los procesos de aprendizaje del grupo ordinario, como la experiencia de Morales (2006) en las ATAL de Málaga.

Otra idea que cobra fuerza en el marco de la escuela inclusiva es la importancia de *cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a las propias*. Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente. De paso conseguimos potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

Subrayamos la importancia de que *la lengua de origen del alumnado inmigrante esté presente en el día a día de la escuela*: constatamos en nuestro trabajo que su lengua y cultura no está presente en lo escolar. No se valora lo que aporta y se considera como una dificultad en la integración, como una rémora para el aprendizaje del español. En muchos casos, cuando la cultura está presente se hace desde un uso “folclórico” de la misma y se consigue estigmatizar y aumentar más las diferencias entre el alumnado.

Otro reto que creemos necesario afrontar es la posibilidad de que *todo el alumnado pueda constituirse en bilingüe*: está muy relacionado con el aspecto anterior. Hacer presente la lengua de origen del alumnado posibilita que todos los niños y niñas puedan aprender varias lenguas, gracias al denominado bilingüismo de ganancia, favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente. No sólo los niños y niñas inmigrantes aprenden español, ¿por qué no pueden los demás aprender búlgaro, rumano o árabe?

Se hace necesario también *dignificar el aprendizaje del español como segunda lengua*, ya que éste es el objetivo central de estas aulas. Reconocemos el aprendizaje del español por niños y jóvenes inmigrantes como un caso de aprendizaje particular del español: por las condiciones en las que se realiza, por la consideración de los aprendices y por el uso que tienen que hacer de la nueva lengua (como lengua de instrucción y como lengua social). Esto es, que al igual que se cuidan al máximo los programas bilingües (programación, profesorado...) también debe hacerse cuando se plantea el aprendizaje del español por alumnado extranjero.

Apuntamos una última propuesta: *la familia de los niños y niñas inmigrantes debe estar presente en el día a día de la escuela*: nuestros esfuerzos deben ir encaminados a que los padres y madres de estos nuevos alumnos también participen de lo escolar, al igual que las familias autóctonas. Facilitarles la participación es una forma de ensalzar lo que aportan de nuevo y por tanto, de valorarles a ellos. Existen múltiples formas como pueden ser los talleres sobre lengua y cultura de origen (Morales Orozco, 2006) o salidas extraescolares. La literatura revisada recoge experiencias muy interesantes con son las de los “mediadores culturales” en la escuela (Llevot, 2002).

Conviene recordar que en los diferentes recursos para el aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero analizados hemos encontrado diferencias notables en la manera de plasmarse en el día a día, lo que supone acercarse o alejarse de los parámetros de la educación inclusiva. Desde nuestra experiencia, entendemos que el futuro de estos programas debe pasar por considerarlas como un “recurso” más que como un espacio, es decir, no como un “aula cerrada” separada del resto de los aprendizajes de la escuela, sino como un “aula abierta” paralela o incluso, dentro del propio aula de referencia, como nos recuerda Besalú y Vila (2007:102):

“Las aulas de acogida son un instrumento organizativo excelente para acelerar usos lingüísticos en la lengua de la escuela y apoyar su aprendizaje desde el aula ordinaria. Por el contrario, la concepción organizativa del aula de acogida como el único instrumento de

aprendizaje en la escuela, es decir, entendida como “aula-puente” hacia el aula ordinaria, dificulta el aprendizaje de la lengua de la escuela y de la integración escolar”.

Dejamos constancia de que aún queda camino que recorrer en este campo. A lo largo de nuestro trabajo, hemos señalado algunos de los aspectos, que a nuestro juicio, pueden apoyar el desarrollo inclusivo de estos programas de inmersión lingüística, donde una buena parte de los niños y niñas inmigrantes que desconocen la lengua de nuestro país son escolarizados. Su estancia en ellas supone un primer contacto con la escuela y con nuestra sociedad. Merece pues la pena repensar estas medidas educativas ya que el futuro educativo de muchos niños y niñas depende del grado de dominio de la lengua del país, de las relaciones establecidas con otros iguales y del acceso a la formación de las escuelas.

Para nosotros este camino está claro creemos que las acciones educativas propuestas proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. Para ello es necesario proporcionar a todo el alumnado experiencias educativas de calidad en la que se sientan incluidos y representados (Echeita y Ainscow, 2011). Que se tenga en cuenta su voz, sus opiniones y su cultura en lugar de verse obligados a pasar toda la jornada asimilando contenidos nada significativos para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO de la provincia de Segovia*. Tesis Doctoral Universidad de Valladolid.
- BARTON, L. (ed) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- CORBETT, J., SLEE, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Armstrong, D., Armstrong, D. y Barton, L. (Eds). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- ECHEITA, G. (1999). Reflexiones sobre la atención a la diversidad. En *Acción Educativa Revista Pedagógica*, 102-103 (pp 30-43).
- ECHEITA, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. En *Revista Studia Académica UNED*, 13 (135-152).
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. Y AINSCOW, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Down España.
- GENTILE, P. (2001). Un zapato perdido. En *Cuadernos de Pedagogía*, 308 (pp 40-43).
- GIMENO, J. (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (I). En *Aula e Innovación Educativa*, 81 (pp 67-72).
- GIMENO, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (II). En *Aula e Innovación Educativa*, 82.
- GIMENO, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudía, R. y otros. *Atención a la diversidad* (pp 11-34). Barcelona. Grao.
- LLEVOT, N. (2002). El mediador escolar en Québec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. En *Revista de Educación*, 327 (pp 305-320).

- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (coords) (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- MEPSYD (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. INCLUD-ED Consortium (coord. científica).
- MORALES, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: MECD.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, 327. (pp 11-29).
- STAINBACK, S. Y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VILA, I. (2003). *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.

REFERENCIAS LEGALES

Castilla y León. Plan marco de atención educativa a la diversidad para Castilla y León. (2004).

Castilla y León. Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (BOCYL nº 49, de 117=3/2005).

Castilla y León. Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el Programa de Adaptación Lingüística y social.

Castilla y León. Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

**LA ESCUELA INCLUSIVA TIENE NOMBRE PROPIO: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
UNA EXPERIENCIA DE MÁS DE 10 AÑOS EN EL CEIP DE LEKEITIO.**

Xabier Iturbe Gabikagoseasko

RESUMEN

El proyecto educativo integral denominado Comunidades de Aprendizaje pretende impulsar la inclusión efectiva de todo el conjunto del alumnado junto con la superación de cualquier tipo de desigualdad. Para ello promueve un aprendizaje de calidad y de éxito además de un modelo comunitario de convivencia, basándose en la participación plena de la comunidad educativa y de otros agentes sociales tanto en la gestión del currículo como en el funcionamiento y la toma de decisiones del centro. En este artículo se expone la experiencia concreta que desde el año 2000 se está llevando a cabo en el CEIP de Lekeitio. Una Comunidad de Aprendizaje en el que participan 600 niños y niñas, alrededor de 400 familias y más de cien adultos entre el profesorado, monitoras, cuidadoras, cocineras y otras personas voluntarias.

PALABRAS CLAVE

Comunidades de Aprendizaje, calidad educativa, inclusión, participación, voluntariado.

ABSTRACT

The integral educative project named "Learning Community" wants to reinforce the effective inclusion of the whole community of pupils and overcoming any kind of inequality for pupils. For that purpose it promotes a quality and successful learning project and also a communitarian coexistence. It is based on a total participation model of the whole learning community world and other social partners who will all be involved in the management of the curriculum, in the school performance will make decisions for the school centre. In this issue we expose the concrete experience that we are carrying out since 2000 school year in the CEIP Lekeitio. 600 pupils, around 400 families, more than 100 adults including teachers, cooks, monitors and volunteers take part in this learning community.

KEY WORDS

Learning community, educational quality, inclusion, participation, volunteer.

I Parte

Introducción

En un momento histórico en el que los grandes cambios tecnológicos, los procesos de globalización y deslocalización, la especulación financiera, la dualización social o la crisis económica conforman un panorama altamente descorazonador y conflictivo, la desigualdad y la marginación que sufren grandes sectores de la población es un hecho que demanda urgentemente el cambio y la transformación hacia mayores cotas de solidaridad e igualdad entre las personas.

En estas condiciones, las Comunidades de Aprendizaje se presentan como un proyecto educativo global que pretende transformar no solamente los aspectos asociados a la enseñanza y al aprendizaje sino al contexto social y cultural en el que está inmersa la propia escuela.

Con la implicación de los familiares y otros agentes sociales en la formulación y puesta en marcha del currículum y el funcionamiento del centro; la gestión de la convivencia por parte de toda la comunidad educativa, el aumento de la calidad de los resultados académicos para todo el alumnado y la formación permanente de los familiares y del profesorado, las Comunidades de Aprendizaje se perfilan como un proyecto integral capaz de unir de manera efectiva la calidad académica con la solidaridad comunitaria, la excelencia educativa con la equidad.

Por ello, la comunidad científica educativa internacional lo ha destacado como un exponente de notable prestigio entre los proyectos inclusivos que se están llevando a cabo en la actualidad. (Padrós, Duque, y Molina, 2011).

En el presente, en el que los indicadores internacionales como PISA¹ (2009) o TIMSS² (2007) dan cuenta de la baja calidad de la enseñanza que impartimos, y los aprendizajes de nuestro alumnado se sitúan en parámetros nada envidiables, los centros integrados bajo este proyecto están demostrando una efectividad inusual en la mejora de los resultados académicos y en la convivencia, así como el aumento de la participación de la comunidad educativa y otros agentes sociales en la gestión y el funcionamiento del centro.

En efecto, una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto educativo compacto, con una base teórica sólida³, con un equipo de investigación consolidado y de prestigio internacional⁴ y con unas prácticas experimentadas en más de un centenar de centros estatales e internacionales durante un largo

¹ PISA (Program for International Student Assessment). Se refiere al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Este programa evaluativo se lleva a cabo por la OCDE, y en el se mide la competencia de la lectura, las matemáticas y las ciencias naturales en el alumnado de 15 años. Se lleva a cabo en 62 países y se evalúan entre 4.500 y 10.000 estudiantes.

² TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Se refiere al “Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias”, un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa (IEA). Es un proyecto de evaluación internacional del aprendizaje escolar en matemáticas y en ciencias que se realiza con el alumnado del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

³ Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997); Beck, U. (1998); Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997); Buner, J.S. (1988); Castells, M. (1997-98); Chomsky, N. (1977); Elboj, C. et al. (2002); Flecha, R. (1997); Freire, P. (1970, 1997); Giroux, H. (2001); Habermas, J. (1987); Jaussí, M.L. (coord.) (2003); Mead, G.H. (1973); Puigvert, L. (2001); Vygotsky, L.S. (1979, 1986).

⁴ CREA (Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), (1995-1998; 1999; 2003-2005; 2006-2008).

periodo⁵. Por ello, no es de extrañar que dentro de la tipología de los centros que conforman la red nos encontremos con escuelas pequeñas o “unitarias” situadas en entornos rurales, junto con otras escuelas mayores que acogen a un número considerable de alumnado inmigrante o autóctono. Todas ellas diferentes y definidas por sus propias características contextuales y biográficas, pero todas ellas con unas metas y unos objetivos comunes centrados en la superación de las desigualdades, en la mejora de la calidad educativa y en la creación de un centro solidario y justo.

Las Comunidades de Aprendizaje apuestan por el éxito académico de todo el alumnado y la superación de las desigualdades mediante la transformación de situaciones y procesos generadores de exclusión social. Por ello consideran la escuela y la comunidad escolar como un espacio privilegiado para desarrollar la capacidad de diálogo crítico como base para la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

Este proyecto que pretende despertar la ilusión en el profesorado, el alumnado y las familias mediante la creación de una escuela solidaria, participativa y de calidad se apoya en unos presupuestos básicos:

- *Compartir metas*: es imprescindible que tanto las metas como los objetivos educativos sean consensuados y acordados por todos los agentes de la comunidad escolar: familiares, profesorado, alumnado y voluntariado.
- *Gestionar democráticamente el centro*: la participación de los agentes comunitarios no se reduce al ámbito informativo. La contribución de estos es necesaria para erigir mediante el consenso y el diálogo la escuela que queremos.
- *Convertir en esencial el aprendizaje*: por ello es el eje educativo de toda la comunidad. La escuela es considerada como el espacio clave para desarrollar capacidades y competencias que permitan al alumnado enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad informacional.
- *Plantear altas expectativas para todo el alumnado*: con el objetivo de que todas las niñas y todos los niños obtengan el máximo rendimiento y los mejores resultados académicos se proyecta una pedagogía de máximos.
- *Superar las desigualdades*: mediante una apuesta decidida por la igualdad y la inclusión se invierte la tendencia al fracaso escolar de ciertos sectores del alumnado.

Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico es una de las piedras angulares de este proyecto, ya que impregna tanto la arquitectura como las dinámicas que lo configuran y lo definen. El aprendizaje dialógico, inmerso dentro del paradigma

⁵ Más de cien centros, prácticamente en todas las comunidades autónomas del estado español.

comunicativo crítico, se caracteriza por destacar la interacción y la comunicación a través del lenguaje como factores clave en la generación de conocimientos y entendimiento entre las personas. Como dice el equipo de CREA "... a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más completa del mundo" (Aubert, et al, 2008, p.24)

Esta concepción del aprendizaje, formulada por vez primera por Ramón Flecha (1997) y ampliada posteriormente por CREA se basa en las aportaciones que sobre la interacción, el diálogo y la intersubjetividad propuso Vygotsky (1979, 1986), la influencia de la sociedad en la formación del individuo expuesta por Mead (1973), la importancia de la interacción y la cultura en los procesos educativos evidenciada por Bruner (1988), Rogoff (1993) o Wells (2001), la teoría de la acción dialógica de Freire (1970, 1993), o la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) entre otros autores destacados.

Desde esta perspectiva el aprendizaje adquiere un carácter sociocultural en el que están implicados mediante una acción conjunta y a través del diálogo y del consenso todos los actores participantes en el hecho educativo.

Principios básicos del aprendizaje dialógico

No todo diálogo que establecen las personas es igualitario ni es promotor de aprendizajes, para que un aprendizaje se denomine dialógico ha de cumplir una serie de requisitos o principios.

Estos principios pretenden concretar las principales características que han de reunir las prácticas educativas en la escuela del siglo XXI. Es decir, una escuela plenamente inmersa en la sociedad de la información, en la que el trabajo en red y en grupo, la superación conjunta y solidaria de las incertidumbres y los riesgos, la reflexión y el respeto compartido de las diferencias y, por último la constante búsqueda y procesamiento de la información son las bases del futuro.

Diálogo igualitario

"Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. De esta manera, cada persona puede aportar su conocimiento y experiencia desarrollada en muy diversos ámbitos" (Elboj, et al. 2002. p. 95)

Inteligencia cultural

El concepto de inteligencia cultural desarrollado por CREA (1995-1998), tiene en cuenta tanto la inteligencia académica, como práctica y comunicativa. Por ello, además de ser propia de todas las personas y cultivable a través de las interacciones, es fundamental para el aprendizaje y la mejora de la convivencia.

Transformación

La transformación ha de suponer la superación de todo tipo de barreras que promuevan la exclusión o impidan la desaparición de las desigualdades. "La transformación en la escuela no es una competencia exclusiva de equipos de expertos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de

aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con el alumnado”. (Elboj, et al. 2002. p. 104)

Creación de sentido

“La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia” (Elboj, et al. 2002. p. 104)

“Cuando el centro educativo incorpora de forma igualitaria las diferencias culturales y lingüísticas, el sentido hacia la educación y el aprendizaje aumenta en todas las niñas y todos los niños” (Aubert, et al. 2008, p. 220)

Solidaridad

El aprendizaje dialógico promueve la solidaridad y la participación de todas las personas en un nivel de igualdad. “Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman debe fundamentarse en la solidaridad.” (Elboj, et al. 2002. p. 106)

Dimensión instrumental

La mejora de los resultados académicos y para ello, el refuerzo de las áreas consideradas instrumentales es una meta de las comunidades de Aprendizaje. La comunidad educativa ha de mostrar expectativas altas y positivas para todo el alumnado basadas en “un reconocimiento científico de la igualdad de capacidades de todas las personas, sean del medio social que sean”. (Elboj, et al. 2002. p. 111)

Igualdad en las diferencias

“La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia” (Elboj, et al. 2002. p. 125).

Proceso de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje

Cuando un centro educativo toma la decisión de convertirse en una comunidad de aprendizaje ha de seguir un proceso articulado en varias fases. Estas fases de transformación aunque mantienen un formato definido han de adecuarse, como es lógico, al contexto y características de cada centro. Veámoslas resumidamente:

Fase de sensibilización

Se trata de un proceso de formación de alrededor de treinta horas en la que participan familiares, profesorado, administración, estudiantes, voluntariado y diversos agentes sociales. Generalmente supone el primer contacto con los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje. En estas sesiones de trabajo se tratan temas relacionados con la sociedad de la información y las necesidades educativas que plantea; el análisis de modelos educativos de éxito

y las consecuencias de la desigualdad educativa, los retos derivados del proceso de transformación del propio centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje y de la implicación de la comunidad en dicho proyecto.

Toma de decisión

Después de conocer el grado de exigencia y compromiso que supone el proceso de transformación, el centro decide si quiere o no iniciar dicho proceso de cambio.

Esta decisión se ha de tomar con la participación de toda la comunidad, tanto los familiares como el profesorado y el alumnado han de estar mayoritariamente de acuerdo para iniciar el proceso de cambio.

Fase del sueño

Esta fase consiste en pensar o “soñar” entre todos los agentes de la comunidad educativa (familiares, personal docente y no docente, alumnado y otros agentes sociales) el centro donde les gustaría asistir, dar clases, llevar a los hijos e hijas... es decir el centro ideal, el soñado entre todas y todos.

El sueño permite unir las aspiraciones y los deseos de toda la comunidad hacia la consecución de objetivos, es la meta, la utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor tanto del diálogo como de dinamización de la acción.

Selección de prioridades

Después de la realización del sueño se seleccionan las prioridades u objetivos a alcanzar. Es conveniente que en esta selección participen los agentes educativos pertenecientes a todos los sectores de la comunidad para decidir entre todos aquello que hay que cambiar o transformar.

Planificación de los cambios y transformaciones

En esta fase se elabora un plan de acción de los aspectos más relevantes a cambiar. Y para ello se organizan “comisiones de trabajo mixtas” en las que participa el profesorado, las familias, el alumnado, personal no docente y el voluntariado.

Estas comisiones atienden a aspectos curriculares, de convivencia, de funcionamiento, de gestión y organización o, cualquier otro ámbito destacado en el sueño.

Puesta en marcha

En esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. La puesta en marcha es un proceso continuo de mejora y transformación mediante procesos de innovación, experimentación y evaluación entre todos los agentes de la comunidad.

Evaluación permanente

La evaluación es un factor determinante en el desarrollo del proyecto. Las Comunidades de Aprendizaje desarrollan procesos evaluativos tanto internos como externos para poder implementar mejoras y cambiar aquellos aspectos que no están ofreciendo los resultados esperados. En estos procesos evaluativos participan todos los agentes de la comunidad educativa, tanto los familiares y el voluntariado como el alumnado y el profesorado.

Objetivos generales y ámbitos de actuación en las Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje inciden en cuatro grandes ámbitos interrelacionados que enmarcan de manera global el hecho educativo: ámbito académico, ámbito convivencial, ámbito participativo y, por último el ámbito formacional.

Ámbito académico.

El objetivo primordial de este ámbito es la mejora de los resultados académicos para todo el alumnado (éxito para todos y superación de desigualdades). Y para ello se implementan diversas estrategias de aula: grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada y contratos de aprendizaje.

Los grupos interactivos

Son grupos de trabajo compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, siendo heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural. Cada grupo es acompañado en la clase por un adulto (voluntario) que dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser profesores, profesionales de otros ámbitos, o voluntariado (familiares, personas del entorno). Lo importante es no separar al alumnado en función de sus capacidades, sino potenciar sus aprendizajes en el aula planteándonos una pedagogía de máximos. Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas.

Las tertulias dialógicas

Suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación a cualquier área curricular. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos sobre lo leído junto con las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes.

En las tertulias literarias dialógicas se escoge un texto o libro (obras de la literatura clásica universal) que todos deben leer simultáneamente. Se ponen de acuerdo en el número de páginas a leer y posteriormente se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura.

Bibliotecas tutorizadas

Las bibliotecas escolares cumplen una doble función en Comunidades de Aprendizaje. Por un lado, funcionan como bibliotecas ordinarias en las que junto con las labores habituales de consulta, lectura y préstamo de libros, se realizan otras muchas actividades con el fin último de impulsar los buenos hábitos de lectura como pueden ser los talleres de escritura (cuentos, cómics, poesía...), la dramatización y el teatro, las tertulias con escritores y autores de

los libros leídos, la organización de exposiciones, la semana del libro o la mochila viajera para impulsar la participación de las familias en la lectura.

Pero por otro lado, estas bibliotecas proporcionan, asimismo, funciones tutoriales de acompañamiento y refuerzo de aspectos académicos para todo aquel alumnado que lo necesite. Para ello, amplían el horario escolar con el fin de acelerar los aprendizajes que permitan la integración y el éxito académico de todos aquellos niños y todas aquellas niñas expuestas a la exclusión y al fracaso escolar.

Ámbito convivencial.

El objetivo principal de este ámbito se centra en impulsar la mejora de la convivencia entre todos los agentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familiares, otros agentes sociales). Para ello Comunidades de Aprendizaje ha desarrollado un “modelo comunitario de convivencia” en el que confluyen las asambleas del alumnado, el plan integral de convivencia, las comisiones mixtas y todas aquellas estrategias que favorezcan el diálogo y el acuerdo entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Modelo Comunitario de Convivencia.

Para este modelo, el aprendizaje y la convivencia caminan juntos. Es decir, en la mayoría de los casos los buenos resultados académicos correlacionan de manera positiva con la buena convivencia.

Este modelo comunitario se fundamenta en la prevención de los conflictos, de ahí que su trabajo y esfuerzo se oriente de manera preferente en la transformación del contexto escolar. No obstante, como todos los conflictos no se pueden evitar, prevé asimismo, diversos mecanismos y estrategias de resolución de conflictos. Hemos de mencionar que en la prevención y en la resolución de los conflictos interviene toda la comunidad.

Ámbito participativo

La meta destacada en este ámbito hace mención al aumento de la participación de la comunidad educativa en los aspectos que incumben tanto a la gestión, funcionamiento y organización escolar como a la implantación del currículum. De esta manera, a las habituales formas de participación de los familiares como pueden ser el Consejo Escolar y la AMPA, se sumarían las asambleas de familiares, las y los delegados de aula, las comisiones mixtas de trabajo, los grupos interactivos, etc.

Las comisiones mixtas

Son la forma de llevar a cabo una auténtica gestión democrática de los centros. Estas comisiones están formadas por el alumnado, las familias, el profesorado y el voluntariado a partes iguales, con igual poder de participación y decisión. En estas comisiones lo que prima es la argumentación y el consenso, “no la posición de poder” que cada cual ocupe. Cada comisión se encarga de llevar a cabo los objetivos y las metas planteadas por la comunidad educativa. Todas las comisiones que se establezcan estarán coordinadas por la comisión gestora, en la que el equipo directivo del centro participa.

Ámbito formativo

La finalidad última de este ámbito es el desarrollo de la formación permanente de los familiares y otros agentes sociales. Este objetivo está íntimamente relacionado con la transformación del entorno y la participación de la comunidad educativa. Para ello se impulsa la formación autogestionada por los propios familiares, quienes reciben en todo momento el apoyo del profesorado.

Escuela de familiares

Es la estrategia utilizada, comúnmente, para poder organizar las diversas modalidades de formación que requieren los familiares. Esta escuela de familiares está dirigida por los propios familiares. Ellos son los encargados de recoger las demandas existentes y, en base a ellas, organizar los cursos, charlas o conferencias adecuadas: cursos de informática, tertulias literarias, cursos de alfabetización (castellano, euskera, inglés... etc.)

II Parte

Comunidades de Aprendizaje en el CEIP Lekeitio.⁶

Aunque describir y explicitar el día a día de un centro educativo es una tarea casi imposible, vamos a intentar reflejar algunas de las actuaciones más significativas que, después de más de diez años de experiencia en este proyecto, se están llevando a cabo en el CEIP de Lekeitio. Para ello, hemos querido dar voz a las y a los propios protagonistas, para que sean ellos y ellas los que vayan describiendo, a través de sus vivencias lo que supone ser parte de una Comunidad de Aprendizaje.

Por cuestiones didácticas y de comprensión del texto, hemos decidido organizarlo mediante los cuatro grandes ámbitos descritos en la primera parte, aunque como se verá la realidad es más compleja y numerosas veces participa de varios ámbitos simultáneamente.

Ámbito académico

Una de las metas primordiales de las Comunidades de Aprendizaje es la obtención de buenos resultados académicos por parte de todo el alumnado, ya que los buenos resultados académicos van acompañados, generalmente, de la superación de las desigualdades y la inclusión educativa. Por ello, tanto los familiares como el profesorado y las personas voluntarias del centro coordinan sus labores en función de la consecución de esta finalidad básica. Es lógico, por lo tanto, que los familiares coincidan con lo expresado por Josebe, una madre de Infantil:

“Lo que yo quiero es que mis hijos aprendan mucho, que estudien mucho y que en la escuela también aprendan a ser personas”(madre de infantil)

Son las altas expectativas, tanto éticas como académicas, puestas en todo el alumnado lo que hace que el aprendizaje sea una pieza fundamental en

⁶ CEIP Lekeitio: info@lekeitioeskola.com

el CEIP Lekeitio. En este sentido, tanto los principios de aprendizaje dialógico como las prácticas educativas de éxito que de ellos se derivan se concretan en el día a día del aula mediante los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada y el uso de las nuevas tecnologías digitales.

Los grupos interactivos

La participación de varias personas adultas en los grupos interactivos hace que la clase sea mucho más dinámica, que las interacciones que establece el alumnado con estas personas adultas sean variadas y enriquecedoras, y que muchas de las relaciones que se establecen en el aula trasciendan y tengan continuidad fuera del espacio escolar, como puede ser la calle.

En el CEIP Lekeitio se organizan los grupos interactivos en todas las aulas de educación primaria y en las aulas de cinco años de educación infantil. Generalmente se organizan para trabajar las áreas de lenguaje y matemáticas. En lenguaje, por ejemplo se organizan sesiones de hora y media en el que el grupo clase se divide en tres grupos. Estos grupos son los de lectura, gramática y escritura. Cada grupo realiza una actividad de media hora bajo la ayuda de un adulto y después rota y se dedica a realizar otra actividad con otro adulto. De esta manera, en hora y media todos los niños y todas las niñas han pasado por los tres grupos. Es de resaltar que en estos grupos interactivos el alumnado está todo el tiempo realizando actividades y que la calidad de las mismas supera notablemente a las realizadas en una clase ordinaria.

En estos grupos interactivos, además del profesorado, participan más de cuarenta personas en labores de voluntariado, entre los que destacan la treintena de chicas y chicos que semana tras semana vienen de 4º de Secundaria Obligatoria del instituto. Veamos algunos de los innumerables comentarios sobre este hecho:

“Nunca me había imaginado lo difícil que es la labor del profesorado. Que las niñas y sobre todo los niños estén callados, que estén quietos, que hagan las tareas... Ahora me doy mas cuenta de lo que yo hacía y hago en clase. Me ha servido para verme a mí mismo”(voluntario de secundaria)

“Lo bueno sería tener grupos interactivos en todas las áreas. Todo el tiempo haciendo grupos interactivos, porque así nos aburriríamos menos” (alumna de 6. de primaria)

“Nosotros queremos que vengan los del instituto (voluntariado de secundaria). Porque les conocemos y después en el patio les podemos saludar. Además lo pasamos muy bien con ellos”.(alumno de 1. de primaria)

“Ahora todos los chavales de clase nos saludan en la calle. Es alucinante, vas por la calle y todos los peques te llaman por tu nombre, levantan la mano, les dicen a sus madres...” (voluntaria de secundaria)

Tertulias literarias dialógicas

Es un tipo de lectura compartida que mediante las interacciones y las reflexiones dialogadas entre los participantes permite la interpretación conjunta del texto leído. El objetivo básico de este tipo de lectura es que todos los niños y todas las niñas aprendan a leer y escribir mediante el aumento de las actividades de lectura y la implicación interactiva de los familiares y otros agentes de la comunidad.

En el CEIP de Lekeitio se dan varios tipos de lectura dialógica. Las más habituales son las tertulias literarias que se dan entre el propio alumnado en el aula. Estas tertulias son semanales y se leen adaptaciones de los clásicos universales desde segundo hasta sexto de primaria. No obstante, además de estas son de mencionar las que desarrollan juntos el alumnado y los familiares cuando leen un mismo libro, las tertulias pedagógicas que sirven para impulsar la formación entre el profesorado del claustro y, finalmente las más heterogéneas, las tertulias literarias compuestas por familiares, monitoras u otras personas adultas junto con el profesorado. Esto es lo que nos dicen algunos de los protagonistas:

“A mi antes no me gustaba tanto leer. Ahora leo más a gusto y como puedo compartir lo que leo con los demás, entiendo mejor”. (alumna de 5. primaria)

“A mi me gusta mucho leer así. Mi crítica es que media hora se pasa en seguida y que tendríamos que aumentar el tiempo en quince minutos”. (alumno de 4. de primaria)

“... nosotras nos reunimos cada 15 o 20 días. Llevamos reuniéndonos cinco años y no nos aburrimos. Al contrario, cada año se suma alguien al grupo. Este curso hemos leído cinco libros en euskera (vasco) y cuatro en castellano. A mí, personalmente el libro que más me ha gustado ha sido...” (familiar perteneciente a una tertulia literaria)

Además del aprendizaje de competencias directamente asociadas a la comprensión lectora o la expresión oral, la tertulia literaria dialógica promueve otros sentimientos, valores y capacidades. Es de resaltar que las personas que participan en este tipo de tertulias valoran de manera muy positiva el intercambio de ideas, pensamientos o emociones que genera la lectura compartida.

Biblioteca tutorizada

Tanto el horario como el tipo de usuarios y actividades de la biblioteca escolar se transforman de manera significativa en el CEIP Lekeitio. La apertura en horario de comedor (12,30-14,30) o a partir de la finalización de las clases (16,00-18,00) permite que muchos niños y muchas niñas puedan seguir realizando actividades directamente relacionadas con sus estudios. Además, en este tipo de bibliotecas se prioriza al alumnado con mayores necesidades, por eso son los que reciben mayores ayudas por parte de las personas adultas de la comunidad. Esto es lo que comentan los propios usuarios:

“Yo voy todos los días a la biblioteca. Me gusta hacer las tareas con las amigas. Además cuando no sabemos hacer algo, nos ayuda Maite - maestra responsable de la biblioteca-” (alumna)

“Mi madre no puede ayudarme muy bien a hacer los deberes, ya que no sabe euskera (vasco), por eso voy a la biblioteca. Allí siempre hay algún mayor que sabe más y me ayuda” (alumno)

Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

La sociedad de la información, como su propio nombre nos sugiere, exige el manejo y conocimiento de todos aquellos mecanismos y dispositivos relacionados con el procesamiento, selección, almacenamiento y uso de la información y de la comunicación. Términos como el de “brecha digital” “sociedad dual” o “sociedad de los dos tercios” son utilizados habitualmente para hacer referencia a la distancia insuperable que surge entre las personas o incluso continentes que están desarrollando estas competencias digitales y las que se han quedado o se están quedando al margen de ellas.

Por ello en el CEIP Lekeitio la implantación y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito curricular es de suma importancia, sobre todo para aquel alumnado que en casa no puede disponer de estos recursos. Así se expresa Peru, el responsable de las TIC en el centro:

“Yo creo que las nuevas tecnologías son el nuevo alfabeto de nuestra sociedad. Nosotros hemos hecho un gran esfuerzo para que todas las aulas estén conectadas a Internet durante las veinticuatro horas. Además de eso, en todas las aulas, hasta en las de Educación Infantil, tenemos Pizarras Interactivas Digitales, y este curso hemos comenzado a crear rincones digitales mediante cuatro ordenadores en todas las aulas de primaria”. (responsable de las TIC en el centro)

Pero no todo depende del equipamiento informático. La formación del profesorado y sobre todo el uso que los niños y las niñas e incluso los familiares hacen de estos medios son la base para el logro de las competencias digitales necesarias en la sociedad de la información. Por ello es necesario que el centro escolar se organice de manera que las aulas de informática o el uso de los ordenadores no sea exclusivo del horario escolar. Aunque a veces la tarea no sea tan fácil, como lo expone Juan Cruz, el voluntario de informática:

“No creas, a veces me vuelven loco. Yo abro el aula de informática todos los mediodías, de 12,30 a 14,30, en el horario de comedor. Lo hago coordinando con la biblioteca tutorizada, que también abre durante ese horario. En clase hacemos un poco de todo. Hay niños y niñas que viene a hacer sus trabajos, generalmente los mayores, los más pequeños vienen a jugar... Yo procuro ayudarles a todos, y poco a poco vamos aprendiendo a manejar software libre con Linux” (J. C. Dury. Voluntario digital)

También la Asociación de Familiares es consciente de la importancia que tiene el manejo de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alumnado

y en la superación de las desigualdades. Por ello, dentro de las actividades complementarias que organiza de 4 a 6 de la tarde, los talleres de ordenadores o talleres digitales son de los más solicitados por parte del alumnado. La Asociación de Familiares lo tiene claro:

“Hace muchos años que llevamos organizando actividades complementarias. En total más de treinta actividades entre deportes y otro tipo de talleres. Lo de informática lo organizamos con alumnado de Bachillerato, ya que son los que más entienden a los niños y a las niñas, y los que más saben de estas cosas”. (madre de la asociación de familiares)

Para superar la “brecha digital” y potenciar la inclusión digital de todo el alumnado, es necesaria la unión coordinada y el esfuerzo de todos los agentes educativos. En efecto, la implicación decidida del profesorado, la utilización focalizada por parte del alumnado, la participación del voluntariado y la formación continua de los familiares son las claves que garantizan que los niños y las niñas adquieran las competencias digitales exigidas para la formalización de sus estudios y su consiguiente inserción plena en la sociedad.

Ámbito de convivencia

En el CEIP Lekeitio son innumerables las estrategias de participación y decisión que se articulan en el ámbito de las relaciones entre los distintos agentes de la comunidad. Todas ellas buscan la solidaridad y el buen trato como base para una convivencia justa e igualitaria y todas ellas se integran en el “modelo comunitario de convivencia” planteado desde Comunidades de Aprendizaje.

Modelo comunitario de convivencia

El modelo comunitario de convivencia, junto con la mejora de los resultados académicos y la participación y formación permanente de familiares y voluntariado, es uno de los grandes pilares en los que se asienta el proyecto educativo del CEIP Lekeitio.

Para este modelo comunitario de convivencia es fundamental coordinar lo que sucede en la calle, la escuela y la familia con el fin de prevenir los conflictos. Parte de la idea de que la convivencia y los resultados académicos van unidos. Asume que la organización y el funcionamiento del centro promueve o, por el contrario, dificulta las buenas relaciones y, finalmente, postula que todo proyecto de convivencia ha de basarse en los valores de la modernidad (libertad, justicia e igualdad) asumidos democráticamente. En este modelo comunitario de convivencia el alumnado, el profesorado, los familiares y los demás agentes educativos parten de un diálogo igualitario para poder llegar a acuerdos y solucionar los conflictos que surgen.

Veamos algunas pinceladas de la puesta en marcha de este modelo en el CEIP Lekeitio:

Profesorado: reflexión y toma de conciencia

“Llegamos 10 minutos antes al centro para evitar los conflictos que generan las entradas del alumnado. De esta manera evitamos que los

niños y las niñas estén en los pasillos esperando a que el profesorado abra las puertas de clase. Eso generaba muchísimo ruido y pequeños roces entre el alumnado” (profesorado)

Familiares y voluntariado: Comisión mixta de convivencia

“Lo bueno es que los familiares también podemos decidir cosas de la escuela. Por ejemplo, la normativa escolar la estamos decidiendo entre los familiares, el alumnado y el profesorado. Eso es muy importante, porque así nosotras también decimos lo que pensamos” (participante en la comisión mixta de convivencia)

Programa de “La paz de la cultura y la cultura de la paz” en el horario del comedor escolar (12,30.14,30). Oigamos a su coordinadora:

“Desde que nos hemos organizado de esta manera (cada monitora es responsable de un grupo concreto de niños y niñas, con los que realiza diversas actividades a lo largo de la semana) los conflictos se han reducido en un noventa por ciento. Antes, bien sabes, cada dos por tres estábamos en dirección con algún niño o alguna niña que se había portado mal. Ahora los conflictos se han reducido un montón, y cuando se dan somos capaces de solucionarlos nosotras mismas”.(coordinadora)

Gestión de los patios: espacios sin balón; organización de juegos cooperativos; alumnado responsable de material; rotación de espacios de juego...

“Ahora decidimos entre todos como queremos jugar en los patios. Ya hemos repartido los espacios para que podamos jugar todos. Antes se jugaba demasiado con el balón, pero ahora podemos jugar con más juegos” (alumno)

Participación democrática del alumnado en la gestión del centro

Marzo 2011. Segunda reunión general del mes. Más de treinta niños y niñas pertenecientes a todos los cursos desde 1. hasta 6. de educación primaria ocupan los asientos de la sala de profesores. Son los delegados de aula. Cada uno con su cuaderno y su carpeta toman nota mientras por turnos expresan y debaten los temas del orden del día, que previamente han sido discutidos y consensuados en sus respectivas aulas. Todos y todas hablan, todos y todas aprenden. Desde los seis hasta los doce años. Esto es lo que dicen las maestras de 1º de primaria:

“Increíble. Hasta las nuestras, que son las más pequeñas, están deseando que los viernes se celebre la asamblea de clase para poder debatir los puntos acordados en la reunión general. Al principio, el primer trimestre, no se enteraban de mucho, pero ahora son unas expertas. Alguna vez que hemos tenido alguna salida al campo y no hemos podido organizar la reunión de clase, se enfadan y hay que buscar otro hueco para realizarla”. (las maestras de primero)

Observadores del departamento de Educación del Gobierno Vasco:

“Me ha gustado muchísimo ver cómo se organizan entre ellos. Yo pensaba que algunos eran muy pequeños y muy pequeñas para funcionar de esta manera, pero no, justamente lo contrario. Con que gracia y que firmeza defendían los pequeños lo que pensaban y habían decidido en sus clases!!!.” (responsables del departamento de educación)

Las asambleas de clase y las asambleas generales son prácticas en las que el diálogo y el consenso priman a la hora de llegar a acuerdos. Es la manera efectiva en la que el alumnado, junto con el profesorado y mediante un diálogo igualitario pueda llegar a formular normas de convivencia y de funcionamiento que serán respetados de manera real. Escuchemos lo que dice una niña de primaria:

“Los viernes se pueden traer patines a la escuela porque así lo hemos decidido entre todos y todas. Si algún niño o niña trae patines otro día no los puede utilizar, porque nos enfadaríamos. Si hemos decidido en asamblea, cada uno o una no puede hacer lo que quiere...” (niña de 3. de primaria)

Este diálogo y esta comunicación participativa es la base para llegar a decidir las líneas maestras de la escuela. Al igual que en las asambleas del alumnado, los familiares también participan de esta dinámica de acción comunicativa mediante su inclusión en asambleas de familiares, comisiones mixtas, reuniones de aula y otros marcos de decisión y gestión.

Participación de familiares y transformación del entorno

En la actualidad son cada vez más numerosas las voces que reclaman la participación de diversos agentes sociales y especialmente de los familiares en la escuela. Desde la Unión Europea, tanto las conclusiones del proyecto IPPE⁷ (Indicadores de participación de los padres en la educación obligatoria) como los resultados de INCLUD-ED (2009)⁸, nos recuerdan que la mayor implicación de los familiares en aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas redundan significativamente en la calidad de la enseñanza.

En este mismo sentido, es la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro lo que hace que un centro se transforme en una Comunidad de Aprendizaje. En efecto, la participación del voluntariado y otros agentes sociales, pero sobre todo la participación de los familiares tanto en los órganos decisivos como en la gestión del centro, del aula y del currículo, hacen que la escuela se transforme en una comunidad centrada sobre todo en el aprendizaje y en la convivencia justa. En suma, en una Comunidad de Aprendizaje. Esta es la manera gráfica en la se expresa un padre:

⁷ IPPE (Indicadores de participación de los padres en la educación obligatoria). Es un estudio llevado a cabo por las federaciones de familiares de la escuela pública CEAPA y CONCAPA

⁸ INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social cohesion in Europe from Education). Es un proyecto integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Este proyecto analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social.

“En nuestros tiempos la escuela no era así. Ha cambiado mucho. Antes si te castigaban en la escuela, no decías nada en casa, porque te arriesgabas a un doble castigo.

- Algo habrás hecho-, y toma! también en casa.

Ahora, si pasa algo en la escuela las profas te llaman, hablas con ellas, se decide conjuntamente que es lo que se puede hacer... Es muy distinto, se tiene en cuenta lo que dicen los familiares”.(padre)

Comisiones mixtas de trabajo

Una Comunidad de Aprendizaje es un modelo de centro educativo que ha puesto en marcha distintos procesos de participación y democratización. Y un ejemplo destacado de ello es la creación de las *comisiones mixtas* de trabajo. Estas comisiones, compuestas por familiares, alumnado, profesorado y voluntariado, son las encargadas de materializar las distintas ideas surgidas en el sueño. En las comunidades de aprendizaje es habitual la creación de varias comisiones mixtas dedicadas a aspectos concretos de mejora. En el CEP Lekeitio son estas las que funcionan en la actualidad:

Comisión permanente: “Nosotras nos reunimos todas las semanas con el equipo directivo del centro, y hablamos de muchos temas relacionados con el día a día del centro” (madre perteneciente a la asociación de familiares)

Comisión de comedor escolar: “En nuestra comisión participamos alumnado de 6º, una monitora de comedor, profesorado, familiares y una cocinera” (cocinera)

Comisión intercultural: “Para mi ha sido una sorpresa darme cuenta que también aquí tenéis dignidad y valores parecidos a los que tenemos en África” (Alimatu - Senegal)

Comisión de las lenguas: “Este curso queremos organizar, implicando a los familiares, una semana de cuentos en todos los idiomas que tenemos en la escuela: rumano, portugués, árabe, nepalí, inglés, euskera, castellano, wolof, francés...” (profesora)

Comisión de convivencia: “Queremos hacer un montón de cosas, pero no las podremos hacer en un año. Quizás necesitemos cinco o diez” (madre)

Comisión de Agenda Escolar 21: “Al inicio de curso estábamos un poco desanimadas. Pero con la incorporación de otros familiares al grupo hemos hecho un montón de cosas: creación del huerto escolar, salidas al monte los fines de semana, coordinación del currículo con el profesorado, Oinez Bus (grupo de recogida de niños y niñas para venir andando al centro), campañas de reciclaje...” (madres voluntarias)

Participación en las aulas: Voluntariado

Otro de los indicadores que reflejan de manera directa la apertura del centro al entorno y de la participación de la comunidad en la gestión y funcionamiento del centro es la presencia del voluntariado en las aulas. Esto es lo que nos cuenta Isadora, nuestra voluntaria con más experiencia (68 años):

“Quien me hubiera dicho que a mi edad volvería a la escuela como “maestra”. Siempre me han gustado los niños pequeños y para mí ha sido una experiencia muy buena. También un poco dura, todo hay que decirlo, porque los niños son muy movidos... pero he estado muy a gusto.” (persona mayor)

El voluntariado aporta ilusión, motivación, altas expectativas, confianza, solidaridad y otras formas de entender la educación y el aprendizaje. Mediante su participación en las aulas y biblioteca escolar, en la gestión del centro o en actividades puntuales, el voluntariado se percibe como un agente imprescindible en la mejora de la calidad del centro. No solamente permite que en el centro se puedan organizar actividades que de otra manera el profesorado sin ayuda no las podría realizar, sino que procura un tipo de saber y un bagaje de experiencias (inteligencia cultural) que enriquece de manera sobresaliente las múltiples interacciones que mantiene con el alumnado o con otros agentes de la comunidad escolar, como pueden ser el profesorado o los propios familiares. Las maestras del primer ciclo de primaria se expresan claramente respecto al voluntariado de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria:

“Ojala pudiera contar con más voluntariado. Yo me doy cuenta que los niños y las niñas les quieren un montón y están deseando que llegue el día para poder estar con ellos o ellas. Además, me facilitan mucho la labor, sobre todo con aquel alumnado que necesita una atención un poco más personal”. (maestra)

El propio voluntariado también valora de manera positiva su aportación y su participación en las diversas actividades que se organizan. Abdija, una madre senegalesa, lo cuenta de esta manera:

“Es la primera vez que voy a participar en una actividad así (Semana de los Cuentos del Mundo). Yo nunca he leído un cuento a muchos niños y niñas a la vez. Pero me parece muy bien que podamos leer cuentos en muchos idiomas. Cada una en su lengua de origen... Así todos los niños podrán ver que hay muchas lenguas: árabe, rumano, portugués, francés, nepalí, wolof, inglés, euskera, castellano... Me parece un proyecto muy bonito” (madre africana)

Conciliación de la vida laboral y familiar

Jueves, 30 de marzo, son las 7,30 de un día frío, en Lekeitio no ha dejado de llover durante toda la noche y la niebla del amanecer mantiene todavía la humedad. Marta llega en coche hasta la puerta de la escuela y sin tiempo para abrir el paraguas coge en brazos a María, su hija de cuatro años y la lleva al aula de “acogida temprana”, donde Isabel, la monitora, se va a hacer cargo hasta que llegue la hora de entrar a la escuela. Igual que María, muchas otras niñas y niños van llegando sobre esa hora y esperan jugando, descansando o haciendo alguna labor antes de entrar a clase. Así se expresa esta madre:

“A mí me viene estupendamente. De esta manera no tengo porque molestar a mis padres, que ya son mayores. Y, por otra parte me permite ahorrar un dinerillo, ya que de lo contrario tendría que contratar a una persona para que me cuidase los hijos mientras yo me desplazo al trabajo” (madre)

Para comunidades de aprendizaje una educación de calidad en la actual sociedad exige la unión y coordinación de todos los espacios en los que se desarrolla la vida de sus alumnos y alumnas. Por ello es imprescindible crear lazos de comunicación entre la escuela, el pueblo o barrio (asociaciones culturales, deportivas o de otro tipo) y la familia. El centro educativo, y en especial el profesorado ha de ser sensible a las demandas de los familiares y en la medida de sus posibilidades ha de ofrecer una respuesta adecuada y efectiva a sus necesidades.

Agenda Escolar 21: sostenibilidad

8,30 primera parada del “Oinez Bus (autobus de a pie)”: 1ª parada: “Plaza del Mercado de Lekeitio”. Esto es lo que nos cuenta Iragartze, responsable de este servicio:

“El Oinez Bus es el servicio de recogida de alumnado a través de puntos concretos establecidos en el pueblo. Se creó con dos objetivos. Por un lado reducir la utilización de los coches para trasladar a los niños a la escuela. Por otro lado, desarrollar el grado de autonomía de los niños y de las niñas. Cuando nosotras éramos pequeñas, a nuestras madres ni se les pasaba por la cabeza el traernos a la escuela. Nos abrían la puerta de casa y veníamos solitas, o con alguna amiga o, la que tenía hermanas mayores con sus hermanas.”(responsable del servicio)

Influencia en el voluntariado: creación de vocaciones

“Yo voy a estudiar magisterio”. (Voluntario en grupos interactivos)

Afirmación rotunda de Jon. 16 años. Un curso entero dedicando una hora a la semana como voluntario de matemáticas en un aula de 2. curso de primaria. Ha coordinado y dirigido todos los martes de 9,30 a 10,20 un grupo de seis niñas y niños. Cálculo mental, resolución de problemas y algoritmos. Al igual que él, toda su clase, compuesta por más de una treintena de chicos y

chicas de 4. curso de Secundaria, ha participado en las labores de voluntariado en los grupos interactivos tanto de lenguaje como de matemáticas.

Las madres nos lo dicen: “¿Qué es lo que les dais en la escuela? Ahora dice que le gusta estar con los niños pequeños y que va a estudiar magisterio. Que está “motivado”, y que quiere estudiar para sacar buena nota y acceder a magisterio. ¡Pero si nunca ha sido buen estudiante!”

Jon tiene razón, y es que para poder acceder a cursar magisterio hace falta una nota media de un 7 en la prueba de acceso a la universidad. Y para eso hay que estudiar mucho. Pero lo curioso es que Jon no es el único, que son muchos los jóvenes, tanto chicas como chicos, que están encontrando sentido a sus estudios durante esta labor de voluntariado. Lo están diciendo y lo están haciendo. Todos los años un número significativo de estos y estas jóvenes decide cursar alguna carrera relacionada con la educación de los niños y las niñas.

Formación de familiares: La escuela de familiares

Desde que el CEIP Lekeitio se ha convertido en una Comunidad de Aprendizaje ha dejado de ser una institución alejada de la comunidad en la que los profesores-expertos gestionan y deciden desde su supremacía. En este centro son los propios familiares, como agentes de transformación y decisión, los que comienzan a coordinar con el profesorado las mejores estrategias para su inclusión y participación en la educación de sus hijas y de sus hijos.

Cursos de alfabetización

9,15 entran en clase Alimatu, Ematha, Bakarne e Isabel. Judith ha avisado que hoy no puede venir, y las demás irán llegando poco a poco. Son alumnas de distintas edades, pero todas ellas adultas y de nacionalidades variadas que se han trasladado a vivir recientemente a Lekeitio. Lo que les une desde que ha comenzado el curso son sus ganas para aprender el “euskera” (vasco). Son conscientes que sus hijas e hijos lo están utilizando en su escolarización. De hecho ellas y ellos ya lo han aprendido y lo hablan entre sus amiguitos y amiguitas. Las madres lo saben, lo han visto y están orgullosas de ello. Pero ellas también lo quieren aprender. Como lo demuestran estos comentarios:

“Cómo le voy a ayudar a hacer las tareas o a leer cuentos, si yo misma no lo sé” (madre participante en las clases de euskera).

“El euskera es muy importante porque mi hija va a vivir en el País Vasco, y yo quiero que hable el idioma de aquí. Además el castellano lo aprenden solos, en la tele o con lo que hablamos en casa y en la escuela” (madre participante en las clases de euskera).

“Yo me he dado cuenta de que mi hija le da más importancia al euskera desde que yo misma he empezado a estudiarlo. Aunque en casa hablamos rumano, a veces también le digo alguna que otra cosa en

euskera (vasco) y nos reímos un poco” (madre participante en las clases de euskera)

Estas madres saben lo que quieren, y luchan por conseguirlo. Están dando un nuevo sentido a sus vidas, y la escuela participa de este hecho. La formación de los familiares transforma directamente sus vidas y tiene efectos inmediatos y generalizados en la escolarización y en la mejora de sus resultados académicos de sus hijas e hijos.

Mediante la organización de estos cursos de alfabetización o de otros tipos de cursos como el de monitores de tiempo libre (cursos de más de 400 horas y duración de dos años) o los de informática, el centro se involucra de manera directa en la formación y preparación permanente de los familiares y de otros agentes sociales.

Comunidades de aprendizaje se convierte, de esta manera en una escuela que enseña y una escuela que aprende. O, si se quiere, una escuela que enseñando aprende.

Tertulias literarias dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas de adultos son otra de las estrategias que desde hace más de cinco años se están llevando a cabo en el CEIP Lekeitio. La única condición indispensable para participar en estas tertulias es estar dispuesta a leer lo convenido y a hablar sobre lo leído. Oigamos lo que dice Amalia, una de las mujeres participantes en las tertulias literarias:

*“A mi siempre me ha gustado leer. Yo he leído muchos libros, pero nunca he tenido la oportunidad de poder hablar con otras personas sobre lo leído, sobre lo que pienso, sobre lo que no he entendido muy bien... Además, este curso hemos podido hablar directamente con la autora del libro leído, y eso ha sido una experiencia inolvidable para mí”.
(participante en tertulias literarias)*

Y es que como “premio” las participantes y los participantes de la “Tertulia Literaria Dialógica” han decidido invitar a la autora de uno de los libros que han leído durante este curso. Son ya más de cinco años que un nutrido grupo de familiares, personas ajenas a la comunidad educativa, voluntariado, maestras jubiladas y algunas profesoras del centro se reúnen quincenalmente para comentar los capítulos y párrafos de los libros leídos conjuntamente. Las y los tertulianos se han “enganchado” a este tipo de lectura, que les permite hablar de sus vivencias y experiencias, a la par que los comentarios y las aportaciones grupales aumentan la riqueza y la calidad de la lectura y de sus reflexiones. Así se expresan sus componentes:

“Antes de participar en las tertulias, pensaba que era incapaz de leer un libro serio en “euskera” (vasco). Yo siempre había leído en castellano y no me atrevía con el euskera. Ahora me sorprende a mí misma y... a mis hijos. No se lo creen, ¡¡su ama leyendo a Bernardo Atxaga en euskera!! (vasco)” (madre participante en las tertulias)

Sentirse parte de un grupo, sentirse acompañada, valorada y apreciada hace de la tertulia un espacio privilegiado para dar sentido e identidad a las vidas propias de las personas participantes. Así se expresa Bego:

“Para mi es una gozada. Aunque a veces no tengo tiempo para leer y entonces me tengo que quedar hasta muy tarde a la noche. Pero no quiero ir a la tertulia sin leer. Lo importante son los comentarios que hacemos y lo que cada una cuenta de sus vivencias y recuerdos” (adulta participante)

Manejo de las nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información

Los familiares son muy conscientes del papel que las nuevas tecnologías adquieren en la sociedad de la información y por ello no quieren quedarse al margen del conocimiento y del uso que pueden hacer de ellas. Saben que son imprescindibles para el éxito académico de sus hijos y de sus hijas, pero además de ello, saben igualmente que pueden enriquecer sus propias vidas. Por ello, curso a curso demandan ciclos de formación en estas tecnologías, para poder ayudar a sus hijos e hijas y para poder aprender para sí mismas. Los cambios son evidentes en lo que sigue:

“Yo aprendí en un curso de la escuela a pasar las fotos al ordenador. Pero también más cosas. Ahora puedo ayudar a mi hija en las tareas de casa, podemos buscar información en Internet y podemos trabajar juntas” (madre de la escuela).

“Yo pensaba que eso no era para mí. Que yo era de otra generación. Que lo de los ordenadores era para los jóvenes. Y me he llevado una gran sorpresa. Ahora puedo hacer un montón de cosas, escribir textos y guardarlos, mirar en Internet. Hasta he empezado a hablar por Skype con una de mis hijas que está haciendo un Erasmus...” (voluntaria de la escuela).

Otros cursos, ciclos, conferencias...

Además de estas tres grandes áreas de formación que se repiten todos los años, los familiares organizan otra serie de charlas, ciclos, conferencias, etc., unidas a las demandas e intereses que surgen durante el propio curso. Es la propia Asociación de Familiares la encargada de recoger las diversas sugerencias y organizar este tipo de formación. Para ello cuenta con el apoyo del profesorado y la infraestructura y los recursos del centro.

Un proyecto inclusivo – Un proyecto ético – Un proyecto comunitario

Comunidades de Aprendizaje es, en suma, un proyecto educativo en el que la superación de las desigualdades y la inclusión educativa se perciben como elementos imprescindibles para lograr los mejores resultados académicos para todas las niñas y todos los niños. Por ello, y como hemos podido comprobar, el aprendizaje adquiere un lugar central mediante la formulación de un marco teórico agrupado bajo el epígrafe de “Aprendizaje

Dialógico” y concretado en el aula mediante los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada y el uso de las TIC.

Pero es a su vez, un proyecto ético en el que la igualdad, la solidaridad y el amor entre todas las personas pertenecientes a la comunidad y en particular entre el alumnado, son los elementos clave para proyectar la ilusión y la esperanza que debe guiar y presidir toda escuela. En este sentido, hemos de resaltar que todas las actuaciones dirigidas hacia la mejora de las relaciones y el buen trato entre los diversos agentes de la comunidad confluyen en lo que desde Comunidades de Aprendizaje se denomina Modelo Comunitario de Convivencia, un modelo en el que se prioriza la prevención de los conflictos y la superación de los mismos a través de la participación de toda la comunidad.

Por último, y como su propio nombre lo anuncia, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto comunitario en el que la participación dialogada e igualitaria de todos los agentes involucrados en el conjunto del proceso educativo procura sentido, pertenencia e identidad. Por y para ello son múltiples las estrategias y variadas las oportunidades en las que las decisiones y los acuerdos se tornan en consensos aprobados por la comunidad, como sucede en las comisiones mixtas u otros órganos de gestión democrática.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1997-98). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III. Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1997). *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA (1999). *Cambio Educativo y Social. Teorías y prácticas que superan desigualdades*. Jornadas celebradas el 22 y 23 de noviembre en el Parc Científic de Barcelona.
- CREA (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- CREA (2006-2008). *ACT-COM. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Elboj, C., Puidellívol, I., Soler, M. y Walls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993): *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Jaussi, M. L. (coord.). (2003). *Comunidades de aprendizaje*. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Luna, F. y Elorza, C. (2011). Adolescentes que enseñan en infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 16-21.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea INCLUD-ED para la reducción del abandono

- escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 14.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
 - Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
 - Valls, R. (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 e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.
 - Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
 - (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
 - Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
 - Ziluaga, F. y Iturbe, X. (2011). Personas mayores voluntarias en las aulas de 5 años. *Aula de Infantil*, 59, 38-41

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jesús Rodríguez de Guzmán Romero H.

RESUMEN

Con este trabajo pretendemos dar respuesta a cuatro cuestiones. En primer lugar ¿qué son las comunidades de aprendizaje, cuáles son sus fundamentos y qué prácticas educativas desarrollan los centros transformados en comunidad? A continuación nos preguntamos si la formación inicial de los futuros docentes incluye contenidos relacionados con estas prácticas educativas. Seguidamente analizamos las posibilidades de la formación permanente del profesorado en este ámbito, destacando un ejemplo concreto de colaboración entre la Universidad y los Centros de Profesores que dio lugar a la transformación de dos centros en comunidad de aprendizaje. Por último: ¿qué pasos ha de dar un centro para transformarse en comunidad de aprendizaje?

PALABRAS CLAVE

Formación, Profesorado Comunidades, Aprendizaje, Dialógico.

ABSTRACT

This paper tries to address four key questions. In first place, "What are learning communities, what are they based on and what educational practices do these centers carry out through their communities?" Following on from this, we ask if the initial training that future teachers receive includes content related the educational practices used in learning communities. We then analyze the possibilities for permanent training of teachers in this field, highlighting a specific example of collaboration between the University and teachers that brought about the development of two centers into learning communities. Finally this paper looks at the question, "What steps does an educational establishment have to go through in order to develop into a learning community?"

KEYWORDS

Training, Teaching faculty, Community, Learning, Dialogic

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; siguiendo las aportaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky, entre otros, se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las Actuaciones Educativas de Éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje. (CREA, 2011).

Suponen una apuesta para mejorar la calidad educativa en la sociedad de la información previniendo y reduciendo las desigualdades a la vez que se abre la escuela a los sueños de toda la comunidad educativa abrazando la idea de Freire con una escuela que, más allá de adaptarse a la cambiante realidad social, se propone transformarla.

Las comunidades de aprendizaje surgen como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas: se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo. Se trata de una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, pues no se fundamenta en el supuesto "déficit" a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

La primera comunidad de aprendizaje aparece en 1978, en el centro de educación de personas adultas de "La Verneda-Sant Martí" en Barcelona. Después, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, investigó cómo desarrollar esa dinámica que fomenta el éxito educativo para todas y todos en educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que, como centro público de investigación, ofrece a quienes quieran llevarlo a cabo.

CREA investiga, analiza y fomenta prácticas educativas de éxito y a la vez coordina el proyecto INCLUD-ED, un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y, por otra parte, las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Trata de identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas a cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan mejorar el funcionamiento de los centros educativos. INCLUD-ED se centra en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas educativas. Las conclusiones del proyecto fueron presentadas en Bruselas, ante el Parlamento Europeo el pasado 6 de diciembre de 2011 (CREA, 2011).

Los resultados del proyecto apuntan hacia unas conclusiones en las que coinciden los centros que aplican las mejores prácticas inclusivas, a saber: es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad en la vida de los centros y que las metas sean compartidas, no son eficaces aquellas prácticas en las que familias y profesorado avanzan por distintos caminos; hay que generar un clima de altas expectativas académicas, es preferible el planteamiento enriquecedor frente al compensatorio; y la política de inclusión social debe llegar hasta las aulas, al alumnado, al profesorado y a las familias.

La puesta en práctica de estas actuaciones que fomentan la cohesión social desde el sistema educativo constituye la base de las comunidades de aprendizaje que suponen un modelo organizativo, una dinámica de funcionamiento aplicable a los centros educativos, que pretende llevar a las aulas aquellas Actuaciones Educativas de Éxito probado que mejores resultados están dando en centros de cualquier lugar del mundo, independientemente de que tengan, o no, presencia de alumnado inmigrante, con dificultades socio familiares o cualquier otro tipo de necesidad específica de apoyo educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje, como centros educativos que aplican las Actuaciones Educativas de Éxito, han mostrado ser eficaces para transformar y adaptar la escuela a la actual sociedad de la información, mejorar el clima de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, incrementar los rendimientos escolares e incluir en las aulas al alumnado *excepcional* desde una perspectiva inclusiva.

Porque afirmar que la diversidad es la causa de los problemas de rendimiento y convivencia en los centros educativos supone *poner el carro delante de los bueyes* y no abordar el problema desde su raíz. La escuela ha de asumir la diversidad y organizarse en consecuencia poniendo en práctica actuaciones que, contando con toda la comunidad, disminuyan la desigualdad y fomenten la cohesión social. Sólo los centros que no tienen en cuenta esta premisa generan, estos sí, problemas de rendimiento y convivencia en su propio funcionamiento.

Con los alumnos diferentes (que suelen ser, no casualmente, las y los pobres, inmigrantes, de minorías étnicas y de familias no académicas) se suelen aplicar dos medidas: sacarlos del aula ordinaria para recibir apoyos o que entren los apoyos en el aula. Se ha comprobado que la primera opción incrementa el fracaso escolar y los problemas de convivencia mientras la segunda alternativa sí que resulta eficaz si hacemos entrar en el aula todos los apoyos que sean necesarios: profesorado, alumnado, familiares, personal no docente, voluntariado.... El aprendizaje instrumental y también el de valores depende de las interacciones (entre el alumnado, dentro y fuera del contexto escolar, con el profesor, con otros adultos, en el entorno...), y las interacciones en los espacios segregados no son las más positivas para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Lo que suele suceder es que, en efecto, se agravan. Existen investigaciones que demuestran que al separar alumnos por niveles o por ritmos de aprendizaje los distintos grupos se irán distanciando cada vez más (CREA, 2011).

Frente al fatalismo de escuelas en las que ha cundido el desencanto y la falsa asociación entre diversidad y merma del rendimiento escolar, errores que desembocan en actuaciones ayunas de éxito y generan descontento en el profesorado a la vez que aumentan el número de alumnos excluidos, comunidades de aprendizaje propone actuaciones eficaces refrendadas por la investigación y por los centros que, en la práctica, mejor han resuelto sus dificultades académicas y de convivencia.

El objetivo de las comunidades de aprendizaje es ambicioso. No sirve adaptar el currículo al contexto en cada barrio o población, actuación que convierte a la escuela en cómplice, cuando no agente protagonista, de la perpetuación de las desigualdades. Se pretende que la escuela sea agente transformador del entono, que los cambios entren también en el ámbito familiar para, cerrando el círculo, conseguir un contexto socio educativo que repercuta en una escuela que avance por el camino de la igualdad educativa y social, aprovechando el enorme potencial educativo de profesores, padres e hijos compartiendo situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en el barrio y en el hogar, transformando, decimos con (Freire, 1997), *dificultades en posibilidades*.

Veamos algunos de los principios y actuaciones que constituyen el fundamento de las comunidades de aprendizaje.

APRENDIZAJE DIALÓGICO

En las comunidades de aprendizaje se parte del convencimiento de que las aulas albergan sólo una parte de las interacciones en las que nuestros alumnos viven y aprenden, por eso, cualquier modelo educativo con intención de éxito debe programar y aprovechar el aprendizaje dialógico que surge de las interacciones entre todos los agentes sociales y educativos.

Así lo entiende Bruner cuando afirma "*La educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, "andamiaje" del adulto*" (Bruner, Desarrollo cognitivo y educación, 1988, pág. 15)

Tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, CREA desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las comunidades de aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes.

Si atendemos a esta concepción dialógica del desarrollo y del aprendizaje nuestros alumnos y alumnas necesitan numerosas y variadas situaciones en las que las interacciones sean posibles y en las que el diálogo se establezca en dinámicas de igualdad dando valor a las aportaciones de todas las personas.

A través del diálogo igualitario transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento porque el aprendizaje dialógico tiene lugar a través de interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, dando sentido personal y social a las nuevas adquisiciones; además, las interacciones están guiadas por principios solidarios como el que afirma que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

EDUCACIÓN IGUALITARIA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Según el artículo de (Ayala, 2011), fue Habermas quien dijo que era probable que una peluquera actual de Hamburgo supiera más cosas que las que Spinoza conocía en su tiempo.

Así llamamos la atención sobre el riesgo de exclusión social que, para sus alumnos, supondría una escuela que no asumiera estar inmersa en la sociedad de la información y que no priorizara el desarrollo de destrezas como la obtención y el uso de la información, el trabajo en grupo, la comunicación, la solución conjunta de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje en entornos multiculturales.

Son conocimientos y destrezas básicas que requiere la sociedad de la información y que comunidades de aprendizaje desarrolla a través del aprendizaje dialógico.

Las nuevas tecnologías, el acceso y uso eficaz de internet y las TIC en general dan respuesta a las exigencias de esta nueva sociedad y han de estar presentes en todos los centros educativos y para todos los alumnos y alumnas para lograr que superen la barrera de exclusión que actualmente supone la brecha digital.

GRUPOS INTERACTIVOS

Es una práctica educativa capaz de entusiasmar al alumnado más diverso, de convencer al profesorado por su eficiencia y de ayudar a descubrir al voluntariado dimensiones desconocidas de la labor docente. Los grupos interactivos consiguen un clima de complicidad óptimo entre toda la comunidad educativa.

“Ahora sé lo que trabajan los maestros” dice Carmen Moreno, madre voluntaria que participa en los grupos interactivos de la comunidad de aprendizaje “La Paz” de Albacete, el 20 de abril de 2010, en el curso “Comunidades de Aprendizaje” celebrado en el Centro de Profesores de Valdepeñas.

Son grupos heterogéneos de 4 ó 5 alumnos moderados por un adulto, que puede ser un familiar, un maestro jubilado o en paro, alumnos mayores de un instituto cercano, estudiantes universitarios, voluntarios de asociaciones... Los grupos son heterogéneos en variables tales como sexo, intereses, capacidad, procedencia, necesidades educativas..., los grupos interactivos se oponen, por definición, a la segregación.

Todos los grupos han de resolver todas las tareas planteadas por el profesor, los grupos van rotando por las diferentes mesas en las que el voluntario espera para explicarles en qué consiste la nueva tarea y los pasos a dar para resolverla.

El profesor es el responsable de diseñar las tareas que resolverán los grupos, coordina los trabajos, dinamiza y resuelve las dudas que puedan surgir, tanto a los alumnos como a los voluntarios. Utiliza los grupos interactivos para aplicar, repasar y consolidar los aprendizajes de cada unidad didáctica, para preparar un examen o para presentar la nueva unidad didáctica.

El voluntario, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, sí se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido la tareas, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que todos participen en la resolución de la tarea.

Se comprueba con frecuencia que las explicaciones de un alumno que ha resuelto una tarea son más ilustrativas para los compañeros que las del propio profesor; el lenguaje utilizado por los compañeros resulta más cercano y se aprovecha, además, lo reciente del nuevo aprendizaje para poder explicarlo mejor a los demás.

Los grupos interactivos han demostrado que mejoran el rendimiento de todos los alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas (CREA, 2011), ponen en práctica valores como la solidaridad y la tolerancia, evitando la segregación de determinados alumnos. Frente a modelos compensatorios de atención a la diversidad, que corren el peligro de agrandar las diferencias entre alumnos rápidos y lentos, los grupos suponen un planteamiento de aprendizajes máximos para todos y constituyen una modalidad de atención a la diversidad más eficaz (Puigdemívol, 2001).

Además, el profesorado destaca la eficacia de los grupos al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todos los alumnos y en menos tiempo.

Las situaciones de interacción dialógica transcurren en condiciones de igualdad y este diálogo igualitario entre diferentes agentes educativos, no todos profesionales, provoca los primeros recelos en el profesorado que puede desconfiar de un modelo en el que maestros y voluntarios educan en un plano de igualdad. Los autores (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002) aclaran la situación subrayando el error de seguir manteniendo esquemas añejos de la sociedad industrial que ya no se sostienen en la actual sociedad de la información. El profesor ya no ostenta la verdad absoluta, no posee ese conjunto de saberes que ha de transmitir a sus alumnos; más bien habrá de ganarse la autoridad y el respeto a través de la negociación dialogada y de mostrar el camino por el que avanzamos hacia el conocimiento, en la sociedad de la información, mediante las interacciones igualitarias.

Las familias participan en las comunidades de aprendizaje en la gestión democrática de los centros, en la detección y solución de necesidades, en las

comisiones mixtas que facilitan el avance de los proyectos educativos. Pero, además, padres y abuelos, hermanos mayores, antiguos alumnos y, en general, cualquier miembro de la comunidad educativa, puede entrar en las aulas para dinamizar los grupos interactivos en los que niños y niñas aprenden de manera que el currículo resulta enriquecido con el saber de todos los voluntarios implicados.

Esta característica exige una tarea formativa con dos vertientes: profesorado y voluntarios. Padres y profesores no están habituados a trabajar juntos en la escuela, menos aún en condiciones de igualdad, y este puede ser un reto para los responsables de la formación: transmitir aptitudes pero también cambiar actitudes nostálgicas de tiempos pasados en los que los roles del educador y de las familias estaban claramente diferenciados y eran inamovibles por el peso de la autoridad del docente, tiempos que, por otra parte, no volverán (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

En este modelo el profesorado añade a su rol de experto en educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayudan a mejorar la escuela.

TERTULIAS DIALÓGICAS

Nos referimos a la lectura conjunta y comentada de un texto.

Se elige la obra, generalmente clásicos de la literatura universal, y se temporaliza la lectura simultánea por parte de los miembros de la tertulia. Siguiendo la frecuencia acordada los lectores se reúnen y comentan en condiciones de diálogo igualitario la parte de la obra que han leído.

Se empiezan aplicando en el grupo clase, desde Infantil hasta Secundaria, demostrando su eficacia en la mejora de la competencia lectora, fomentando el hábito y la afición por la lectura como instrumento de ocio y disfrute. Se desarrollan las destrezas orales de la competencia comunicativa obligando a elaborar y utilizar argumentos con los que defender opiniones acerca de la lectura; permite a la vez desarrollar actitudes de respeto y valoración crítica de las aportaciones de los demás generando hábitos de escucha que facilitan las destrezas conversacionales (Flecha, 1997).

Y acercan, a todos por igual, la posibilidad de formarse a través de los grandes clásicos de la Literatura, aquellas obras ajenas a las promociones comerciales que no estarían al alcance de todos los alumnos si la escuela no las incluye en las tertulias dialógicas literarias.

Las tertulias tienen lugar en clase, con el grupo de alumnas y alumnos, pero pueden trabajarse también con otros profesores o con las familias. Se complementan con tertulias pedagógicas en las que el profesorado comparte la lectura de obras relevantes de la psicología o de la pedagogía y dialogan acerca de sus aportaciones y sobre cómo llevarlas a la práctica en el aula. También se aplica la dinámica a la lectura de unidades del libro de texto.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA VIDA DEL CENTRO

Los educadores no nos podemos conformar con los contenidos que conforman los currículos formales, los aprendizajes que proporciona la escuela sólo son una parte de lo que nuestras alumnas y alumnos adquieren en los demás contextos en que se desarrollan sus vidas. Las familias y los agentes sociales son también agentes educativos que profundizan el carácter inclusivo que la educación ha de tener y apoyan la propuesta democratizadora del funcionamiento de los centros que impulsan las comunidades de aprendizaje.

Los padres y otros agentes sociales participan en la vida del centro, se organizan en comisiones mixtas, profesores incluidos, que tratan de resolver y mejorar las situaciones en las que transcurre la vida del centro. Así los padres ayudan a gestionar los voluntarios que participan en los grupos interactivos o buscan soluciones para las infraestructuras del centro desde la correspondiente comisión.

Tras analizar las Actuaciones Educativas de Éxito que aplican las comunidades de aprendizaje estudiamos el contenido de la formación inicial de los docentes, en concreto tratamos de buscar aquellos contenidos del Plan de Estudio que puedan tener relación con los avances educativos refrendados por la comunidad científica internacional.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Nos planteamos qué lugar ocupan en los planes de formación del profesorado las Actuaciones Educativas de Éxito que las comunidades de aprendizaje estudian y fomentan. No es objeto de este trabajo el análisis exhaustivo de los planes de estudio de todas las facultades de educación, nos conformamos con destacar lo que encontramos en la Universidad de Castilla La Mancha.

En la UCLM, la formación de los futuros Graduados en Educación Infantil o Primaria incluye, en los dos primeros cursos analizados, los siguientes contenidos relacionados con el objetivo de este trabajo, todos en asignaturas consideradas formación básica (UCLM, 2011):

Sociología de la educación

Estructura social y desigualdad social. Género, clase social, etnia y diversidad cultural. Discriminación e inclusión social.

Cambio social. Sociedad de la información y educación. Los lenguajes audiovisuales y su influencia en la educación.

Sociología de la organización escolar y de la interacción en el aula: currículum escolar, profesorado y alumnado.

Educación y sociedad

La sociedad actual y su influencia sobre la educación. Estructuras políticas, sociales, económicas, culturales e institucionales y su influencia en la educación. Estructura y cambio social como consecuencia de las transformaciones en la educación.

Sociología de la familia. Cambios en los modelos familiares y su relación con la escuela.

Modelos y tendencias en educación infantil

Bloque III. Modelos de Educación Infantil

Bloque IV. Experiencias de prácticas innovadoras en Educación Infantil.

Tendencias contemporáneas de la educación

BLOQUE I: Fundamentos sobre educación

Los derechos fundamentales del hombre: la educación como derecho fundamental

Los escenarios de la educación: educación formal, no formal e informal

BLOQUE II: Teorías educativas y experiencias prácticas en educación primaria

El Naturalismo pedagógico como origen de las tendencias contemporáneas de la educación

El movimiento de la Escuela Nueva: principios pedagógicos y propuestas metodológicas

Socialismo y educación: tendencias marxistas y socializadoras en la educación contemporánea. Las teorías del capital humano

La crítica del autoritarismo escolar: principios del movimiento antiautoritario y principales representantes

Tendencias igualitarias: de la Escuela Única a la Escuela Comprensiva

Planteamientos educativos actuales: Neoliberalismo. Posmodernidad. Tecnología.

El proceso educativo en educación infantil

BLOQUE I: El proceso educativo y de aprendizaje en la etapa infantil en el ámbito escolar, social y familiar.

Rasgos generales de la sociedad de nuestro tiempo y su incidencia en el proceso educativo en la etapa infantil.

BLOQUE V: El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje individual como elementos complementarios en la actividad educativa de la etapa infantil.

Investigaciones y experiencias.

Implementación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje individual en la etapa educativa infantil.

Gestión e innovación de los contextos educativos

Fundamentos de la gestión de los contextos educativos. Nuevos tiempos y espacios de la etapa.

Bloque IV: Liderar escuelas interculturales e inclusivas.

Bloque V: El trabajo en equipo con padres y madres y otros profesionales implicados en la Educación.

Bloque VI: La innovación e investigación educativa en Educación.

Podemos concluir que existen bloques con un abanico de contenidos suficiente para incluir las prácticas descritas en este trabajo y conseguir que el futuro maestro conozca, desde su formación inicial, prácticas educativas que tratan de armonizar la función de la educación con las demandas que plantea una sociedad siempre cambiante.

En las asignaturas de sociología se estudian contenidos relacionados con el cambio social, la discriminación – inclusión social, la sociedad de la información, las relaciones entre cambio social y transformación de la escuela y, por último se apunta la relación entre los cambios familiares y su incidencia en la escuela. Los autores citados en las bibliografías no incluyen las aportaciones propuestas por comunidades.

El bloque de asignaturas del departamento de Pedagogía presenta una visión muy amplia de las diferentes tendencias educativas, desde una perspectiva histórica y con algunas propuestas actualizadas entre las que tampoco se incluyen, por ejemplo, las aportaciones del proyecto INCLUD-ED financiado por la Comisión Europea

Echamos en falta alguna referencia más explícita a estudios actualizados que, más allá de reconocer los modelos familiares cambiantes o la influencia que ejercen el cambio social en la educación, presenten las experiencias educativas que mejores resultados están dando en centros de cualquier lugar del mundo, las más respaldadas por la comunidad científica y las más referenciadas en publicaciones especializadas, subrayando así la posibilidad de que sea el centro educativo el que impulse el cambio social.

En el análisis de estos planes de estudio apenas se hace referencia a las bases de datos en ciencias de la educación, psicología, sociología, etc. Tampoco a los programas marco de investigación Europea. Y tampoco es frecuente que se lean las obras originales de los autores más importantes. Es decir, no se incluyen las referencias a la comunidad científica internacional. Puede haber contenidos relevantes, pero eso no significa que se hable de las Actuaciones Educativas de Éxito o se lea a las autoras/es más importantes como correspondería a una Universidad que quiera ser de las mejores en la formación del profesorado.

FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente del profesorado se ajusta a diferentes modelos. En Castilla La Mancha, actualmente, depende de la Red de Formación que desarrolla el Plan Regional de Formación en el que se incluyen diversas actuaciones como las Redes de formación a distancia, los Proyectos de innovación educativa (PIE) o la actividad formativa de los Centros de Profesores (CEP) mediante actividades de dinamización, proyectos de formación en centros, jornadas, grupos de trabajo, seminarios y cursos.

En este marco, siguiendo la estrategia de formación “en cascada”, se dan a conocer experiencias de prácticas eficaces en la atención a la diversidad.

Los asesores de formación en orientación y atención a la diversidad de los Centros de Profesores de la comunidad asistimos a las Jornadas regionales de buenas prácticas sobre modelos organizativos para la respuesta a la diversidad, celebradas en Cuenca el 7 y 8 de mayo de 2008, organizadas por la Consejería de Educación Ciencia de Castilla La Mancha. Allí conocimos el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete (García López, 2008)

El punto de partida se resume en una situación de práctica inviabilidad del centro que, inmerso en un entorno social gravemente conflictivo, no puede dar respuesta a las obligaciones educativas que la administración traslada al profesorado para desarrollar el currículo con el alumnado del centro.

La transformación del centro en comunidad de aprendizaje supuso, de hecho y de derecho, una refundación del centro que con medidas administrativas especiales de cierto calado, asumidas por la Consejería, y una reorganización del funcionamiento del centro que abre sus puertas al entorno, a la formación y participación de las familias y al entramado social del barrio que empiezan así a formar parte de la solución del problema.

Los supuestos teóricos y prácticos de comunidades y del aprendizaje dialógico se mostraron eficaces para resolver la situación planteada en el centro y en el barrio alumbrando, en poco tiempo, resultados que no dejan de ser motivo de estudio por investigadores y doctorandos, resultados desde el principio esperanzadores que finalmente se han plasmado en una mejora significativa del rendimiento académico en el centro a la vez que ha disminuido la conflictividad y ha mejorado la convivencia.

Los resultados positivos no se han limitado al centro educativo sino que han calado en el barrio, en otros centros y en el tejido asociativo en un bucle que se retroalimenta y carga de sentido el valor transformador de la escuela en la sociedad.

Tras conocer la experiencia nos planteamos si esta propuesta organizativa que tan buenos resultados ha dado en un colegio conflictivo sería también eficaz para mejorar los resultados de centros que se desenvuelven en entornos más favorables. Indagamos en el Centro de Profesores acerca de las comunidades de aprendizaje y de sus postulados teóricos, contactamos con

centros que están desarrollando la experiencia y, finalmente, organizamos el curso “básico” Comunidades de Aprendizaje durante el curso 2009 – 2010.

En el diseño del curso participa desde el primer momento CREA. Con una duración de 18 horas se pretende que tenga un carácter básico, queremos divulgar la experiencia, poco conocida en la zona pero muy referenciada a nivel internacional en la información relacionada con proyectos innovadores de éxito.

El diseño del curso va seguido de una tarea de difusión de sus contenidos entre los centros de la zona. La visita previa a colegios e institutos tiene el objetivo de dar a conocer a los equipos directivos, a los orientadores de los centros y a todo el profesorado interesado, la conveniencia de asistir al curso para, después, plantear en sus centros la experiencia y a partir de ahí promover, en aquellos centros en los que fuera aceptada la propuesta de transformación, la formación intensiva para constituirse en comunidad de aprendizaje.

Los contenidos del curso incluyen una base teórica desarrollada por profesorado y personal investigador de CREA, Sandra Racionero y Ramón Flecha, que explican los fundamentos científicos de las comunidades de aprendizaje y los principios del aprendizaje dialógico.

Además participan en el curso representantes de centros educativos que funcionan como comunidades de aprendizaje, un colegio de infantil y primaria, un instituto de secundaria y un centro concertado, así abarcamos la práctica totalidad de tipos de centro que atendemos desde el CEP. Cada centro explica su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, los pasos que dieron, la participación de la comunidad educativa, las dificultades surgidas y, en general, nos transmiten pasión aún no agotada por un proyecto que sigue mejorando las prácticas educativas de los centros.

Al curso asistieron representantes del 45% de los centros de la zona. La evaluación realizada al finalizar arrojó resultados muy positivos tanto en contenidos teóricos y aptitud de los ponentes como en aplicabilidad en las aulas y en los centros de lo tratado en el curso. Se valoraron especialmente las experiencias prácticas presentadas por los centros que impartieron ponencias.

El proceso continúa pasados unos meses cuando tres centros de la zona se ponen en contacto con el Centro de Profesores para manifestar su interés por transformarse en comunidad de aprendizaje.

Destacamos la importancia de la participación de los equipos directivos en el curso inicial porque, en nuestro caso, fue la garantía de que, una vez difundido el contenido del curso en los claustros, no se echaría en falta el necesario empuje de la dirección de los centros. Al contrario, fueron los equipos directivos quienes desde el principio asumieron el liderazgo del proceso de transformación en comunidad de aprendizaje.

Se programa la formación intensiva, o fase de sensibilización, de estos centros interesados en ser comunidad de aprendizaje. El CEP pone como condición que al menos un 80% del claustro tenga una actitud abierta y

favorable a recibir esta formación, el siguiente paso es la búsqueda de fechas y de las condiciones más favorables para desarrollar esta fase formativa.

El curso se diseña en los meses de junio y julio de 2010, para su desarrollo se programan los primeros días de septiembre, aún sin niños en las aulas, y se acuerda que las sesiones formativas se desarrollen en los centros interesados, así se facilitó la asistencia a algunas sesiones de familias y otros miembros de la comunidad educativa. Durante estas fechas se produce el cambio de equipo directivo en uno de los centros que queda fuera del proceso.

El Centro de Profesores asume la organización del curso, los contenidos son consensuados con CREA que proporciona los ponentes, investigadoras e investigadores en proyectos competitivos a nivel estatal y europeo y expertos en comunidades de aprendizaje. También participan miembros de la comunidad educativa de centros que están funcionando como comunidad de aprendizaje. Esta fase de sensibilización se materializa en un curso con una duración de 30 horas e incluye los siguientes contenidos:

- * Proyecto de transformación de un centro en una comunidad de aprendizaje
- * Organización de una comunidad de aprendizaje
- * Los grupos interactivos y voluntariado
- * Sociedad de la información
- * Modelo dialógico de prevención de conflictos
- * Lectura dialógica y tertulias literarias dialógicas: Aprendizaje de la lectoescritura
- * Aprendizaje dialógico
- * Formación y participación de familiares
- * El multiculturalismo en las comunidades de aprendizaje
- * Escuela inclusiva

Al curso de sensibilización asisten la práctica totalidad de los claustros de los dos centros interesados, un colegio de infantil y primaria y un centro concertado. Las sesiones combinan la teoría con la práctica tratando de resolver cuantas dudas surgen entre el profesorado. La valoración de los cursos fue muy satisfactoria.

A partir de ese momento el trabajo continuó en cada uno de los centros, la formación dejó paso al asesoramiento y orientación a los centros que empezaban a dar sus pasos en el proceso de transformación.

Uno de los centros se constituyó en seminario dando rango formativo a las actuaciones que llevaron a cabo durante el curso, profundizando en los

contenidos relacionados con los principios del aprendizaje dialógico, con las tertulias literarias dialógicas, en definitiva con el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. En algunas sesiones del seminario se realizan tertulias pedagógicas. A una de las sesiones del seminario asiste Miguel Loza, experto en tertulias dialógicas, en otra reunión contamos con la presencia Ignasi Puigdemívol, catedrático de la Universidad de Barcelona, investigador y experto en atención a la diversidad desde el modelo inclusivo que defienden las comunidades de aprendizaje.

Al finalizar la redacción de este trabajo han transcurrido 15 meses del proceso que, como consecuencia de esta experiencia, ha empezado a transformar en comunidad de aprendizaje dos centros de la zona. Los resultados empiezan a verse pero aún es pronto para que puedan medirse científicamente y considerarse definitivos. Sí es palpable la mejora de la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa, la presencia de numerosos, y suficientes, voluntarios que participan de forma activa en el desarrollo del aprendizaje dialógico, el funcionamiento de las comisiones mixtas que ya han empezado a resolver de forma eficaz las necesidades del centro. Los planes de animación a la lectura han resultado fortalecidos y llegan a más miembros de la comunidad educativa al complementarse con las lecturas dialógicas.

Queda para un futuro cercano la tarea de evaluar los cambios que el proceso de transformación ha supuesto para el centro y para la comunidad, será necesario medir tanto los resultados académicos como la convivencia, las actitudes y tantos indicadores como se considere necesario para comprobar las mejoras que los centros han alcanzado con esta transformación.

Destacamos, finalmente, este modelo formativo como ejemplo de coordinación entre la Universidad y los Centros de Profesores dirigida a la mejora de la formación permanente del profesorado, uniendo la calidad docente e investigadora del profesorado de CREA a la proximidad existente entre el CEP y las necesidades formativas de los docentes y de los centros educativos. No nos cabe duda de que este modelo formativo repercute en la mejora de la calidad de las actuaciones educativas que reciben nuestros alumnos. Pasar de las ocurrencias y de la superstición a la ciencia en la formación del profesorado, ese es el reto.

PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Comunidades no ha descubierto la única forma de responder a las necesidades que plantean la educación y la sociedad actuales, pero sí supone la implementación de actuaciones educativas de éxito que la investigación científica ya ha demostrado que mejoran el rendimiento académico y la convivencia en centros y barrios en diversidad de contextos socio-culturales y económicos. En ocasiones se da respuesta a situaciones muy concretas de exclusión social, véase la transformación en comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete (García López, 2008); otras veces se reorienta la vida de los centros hacia cotas más altas de éxito educativo como los casos de la

Escuela Pública de Lekeitio (Lekeitio, 2011) o el CEIP San Juan de Ávila de Castellar de Santiago (CEIP San Juan de Ávila, 2009).

El proceso de transformación del centro puede iniciarse de diferentes formas: a partir de la formación inicial recibida en la Universidad, de la asistencia a un curso organizado por el CEP, puede surgir también de la urgencia por responder a un problema planteado en un centro o la inquietud de un claustro que se informa acerca de nuevas formas de desarrollar la tarea educativa.

A partir de esta motivación inicial cada centro puede seguir itinerarios diferentes y pasa por diversas fases, siempre atendiendo a las características propias del contexto y de cada centro

Los autores (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002) distinguen **dos grandes fases, la puesta en marcha de la comunidad**, que puede durar un curso académico, y la **fase de consolidación** que puede prolongarse durante los años siguientes. Podemos constatar, por lo ocurrido en los centros de nuestra zona, que el primer año es suficiente, pero necesario, para la puesta en marcha; da tiempo, sin prisa pero sin pausa, a empezar a poner en marcha todas las nuevas actuaciones educativas del centro en transformación.

La puesta en marcha arranca con la fase de **sensibilización**, en nuestro caso se traduce en un curso de formación desarrollado en el propio centro educativo, dirigido a todo el claustro y a las familias. La coordinación del curso permite que los ponentes sepan de antemano cuándo contarán con familiares en la sesión. En nuestra opinión es conveniente que, siempre que sea posible, los familiares asistan a todas las sesiones.

Este curso de sensibilización presenta el modelo teórico y el contexto social actual en el que se desarrollan las comunidades de aprendizaje, permite analizar la realidad que rodea al centro educativo, el barrio, la población y los recursos socio educativos con los que pueden contar. Esta fase responde también a las dudas que surgen entre familias y profesorado, se aprovecha la presencia en el curso de compañeros de centros que ya funcionan como comunidad de aprendizaje para presentar los detalles del proceso de transformación y para constatar que la realidad de cada centro, siempre diversa, permite variaciones en las fases que se proponen con carácter general.

En esta primera fase todavía no se toman decisiones, no se hacen propuestas concretas de actuación, sólo se analiza la realidad del centro a la vista de las propuestas de transformación en comunidad.

A partir del análisis, por parte del claustro y de la comunidad educativa, de los temas tratados en la sensibilización se inicia la **toma de decisión**. El centro se plantea si se transforma en comunidad de aprendizaje o no, es un tiempo de intenso debate entre todos los sectores que conforman la comunidad educativa.

Destacamos que, tras la sensibilización, el centro aún puede asumir, o no, el compromiso voluntario de convertirse en comunidad de aprendizaje. La formación recibida pretende enfrentar a los protagonistas del proceso con la realidad que quieren transformar, con las dinámicas que pretenden cambiar, con los factores presentes, a favor y en contra; por último, en este proceso de debate se avanzan las líneas de trabajo que cambiarán el funcionamiento del centro.

La fase finaliza con votaciones, al menos el 90 % del profesorado debe apoyar el proceso de transformación para que sea viable. El equipo directivo debe liderar el cambio y también es preciso que los padres apoyen mayoritariamente el proyecto que, finalmente, debe ser aprobado por el Consejo Escolar. La respuesta de los padres a las reuniones informativas sobre la transformación y la participación en la asamblea en la que se vota el cambio sorprende a los centros que constatan que, cuando se cita a las familias para algo más que para meras reuniones informativas, la respuesta es masiva y así lo demuestran a nivel europeo las últimas investigaciones (CREA, 2011).

Una vez tomada la decisión de transformar el centro en comunidad de aprendizaje se inicia la **fase del sueño**. Todos los sectores, alumnos, familias, profesores y otros representantes de la comunidad educativa se reúnen por grupos y piensan su escuela ideal, aquella en la que querríamos estudiar o trabajar, a la que nos gustaría que asistieran nuestros hijos. En esta fase se pretende *soñar*, por tanto se anima a los participantes a no mutilar los sueños por aspectos contextuales limitadores.

Se sugiere que el profesorado no limite su sueño a los aspectos técnicos y pedagógicos que le competen, más bien se les anima a pensar en la escuela ideal que soñarían para sus hijos, sea cual sea y trascendiendo la realidad del centro en que trabajan.

En la fase del sueño el colegio se extiende por el barrio, se trata de animar a la participación de todos. Vecinos que aún no tienen hijos en el colegio, asociaciones, personas mayores que puedan contarnos también cómo les habría gustado que hubiera sido la escuela de su barrio. Esta fase del proceso de transformación debe difundirse al máximo mediante pancartas, buzones para recibir *los sueños* en lugares clave del barrio, reuniones para debatir el modelo de colegio que deseamos, murales y dibujos elaborados por los alumnos, etc.

La fase concluye con la puesta en común de los sueños de cada colectivo, mediante el diálogo igualitario se pretende llegar a un sueño común con el que empezar la transformación del colegio, la síntesis final recogerá lo mejor de las aspiraciones de todos para conseguir la mejor educación para todos. Del sueño obtenemos el modelo de centro que se pretende alcanzar, sobre ese modelo se aplican los principios del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje.

Cuando finaliza la fase del sueño los familiares, el alumnado y el profesorado son conscientes de que algo ya ha cambiado. La situación de diálogo en la que se han debatido los sueños, la participación en términos

igualitarios en el debate sobre el modelo de centro que pretendemos suponen un cambio ya irreversible, el proceso acaba de empezar pero ya parece que el centro ha empezado a cambiar.

Tras el sueño se inicia la **fase de selección de prioridades**. Las fases anteriores permitieron analizar las necesidades del centro, después el sueño creó altas expectativas de soluciones, ahora se hay que ajustarse a la realidad y a los medios disponibles para ordenar y priorizar las decisiones adoptadas en la fase del sueño.

Se trata de repasar el Proyecto Educativo, de recoger y analizar datos del contexto y los recursos disponibles, hay que decidir lo que debe cambiar radicalmente, lo que deseamos mejorar y lo que debe ser eliminado. Priorizar las actuaciones del proceso transformador implica tomar decisiones a corto, medio y largo plazo.

Hay cambios que deben realizarse de forma inmediata como la organización de la atención a la diversidad de forma inclusiva, otras actuaciones pueden programarse para los meses posteriores, como la formación de voluntarios para participar en los grupos interactivos y, de forma simultánea, se va pensando en el largo plazo, en los cambios sustanciales que den sentido en el tiempo al proceso transformador.

Sobre las prioridades fijadas se desarrolla la **fase de planificación**, la puesta en marcha del plan de transformación del centro. La comunidad educativa ya sabe cuál es su sueño, hasta dónde quiere llegar, y ha negociado y agrupado las prioridades en un orden fijado por la comisión gestora. En esta fase ya empiezan a funcionar las comisiones mixtas en las que padres y profesorado empiezan a gestionar e impulsar acciones que responden a las necesidades más urgentes en el proceso de transformación del centro.

Pueden surgir tantas comisiones como ámbitos en los que hemos agrupado los sueños, tantas como prioridades han surgido en la fase anterior: gestión de la participación de familiares y voluntarios, informática, respuesta a situaciones conflictivas vividas en la escuela, etc. La comisión de infraestructuras suele activarse desde el principio y los centros observan con asombro cómo se aceleran los arreglos en las instalaciones cuando empieza a funcionar esta comisión mixta.

Las comisiones permiten al equipo directivo, siempre sobrecargado, delegar funciones que son asumidas por grupos de maestros y familias, así se impulsan actuaciones que por falta de tiempo no habrían sido atendidas. Cada comisión elabora propuestas y las temporaliza en función de las necesidades detectadas y de las prioridades marcadas. Estas actuaciones se presentan a los órganos directivos y de coordinación del centro que las discute, matiza y aprueba.

La puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje puede ocupar un curso completo, desde la sensibilización hasta las primeras actuaciones de las comisiones mixtas en la fase de planificación surgen numerosas situaciones a las que hay que ir respondiendo. Las propuestas de comunidades se van

ajustando al contexto paso a paso, afianzando los avances que resultan más sencillos e iniciando aquellos de más envergadura; detectando las nuevas necesidades que van surgiendo para afrontar la transformación del centro; haciendo, en definitiva, una transformación que aprovecha todo lo que funcionaba, lo mejora si es posible y cambia radicalmente aquello que nos apartaba del centro que soñamos.

Uno de los primeros cambios que introducen los centros es la implantación de las tertulias dialógicas, dando continuidad a otras estrategias de animación lectora que ya estuvieran desarrollando; los buenos resultados que se observan en esta sencilla dinámica animan al profesorado a seguir introduciendo cambios. Durante este primer curso se pueden ensayar los primeros grupos interactivos en las aulas, antes de pedir la participación de voluntarios se puede probar la dinámica con el propio profesorado, el maestro de Pedagogía Terapéutica hace los apoyos dentro del aula ordinaria y la jefatura de estudios organiza los horarios para que las aulas puedan disponer de varios maestros a la vez que dinamicen los grupos interactivos. Con los mismos recursos se puede llevar a cabo una actuación de éxito, es sólo cuestión de reubicarlos (CREA, 2011).

A la vez se van reclutando voluntarios, normalmente familiares y personas vinculadas a organismos y asociaciones de la localidad. La prudencia aconseja formar a estos voluntarios antes de su entrada a las aulas. En esta formación es importante despejar dudas acerca del rol que han de desempeñar los voluntarios, no se trata de sustituir al profesor sino de practicar la dinamización de los grupos de alumnos, la participación de todos sus componentes, la distribución de tareas, el respeto a las aportaciones de todos los niños y niñas y la importancia de los aprendizajes que se producen en las interacciones y en el diálogo igualitario.

Esta formación puede ser asumida por el profesorado del centro, resulta facilitada si los padres y voluntarios asistieron a la fase inicial de sensibilización, pero también puede ser necesario contar con profesionales especializados por las vías formativas ya conocidas: profesorado de CREA y Centro de Profesores.

El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje no tiene un final concreto, es en sí mismo un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). Aún así podemos presentar una última fase, la **fase de consolidación**, que no tiene una duración determinada sino que debe aplicarse de forma permanente y simultánea a los cambios que se van produciendo en el centro.

En esta fase es importante la continuidad de los responsables del proceso de transformación, los nuevos cursos se inician sobre lo construido en los anteriores y es importante que sigan en el centro quienes den continuidad a lo iniciado. Todas las actuaciones puestas en marcha han de ser observadas desde el prisma de la **investigación** educativa, son hipótesis de trabajo que requieren análisis y reflexión continuos para generar nuevo conocimiento científico de prácticas educativas de éxito que después se debe transmitir a la comunidad.

El proceso de **formación**, del profesorado y del voluntariado, también es continuo. Surgirán nuevos temas en los que actualizar información, las tertulias dialógicas pedagógicas pueden ser la herramienta que permita la actualización y puesta al día. Comunidades pretende que el centro educativo se convierta en centro de formación para toda la comunidad educativa y que desde las actuaciones de los centros de profesores se dé respuesta también a las demandas del resto de la comunidad educativa.

Y, para terminar, la **evaluación**. Como todo proceso educativo es preciso observar, medir, comparar, comprobar la eficacia de las acciones puestas en marcha. Mediante instrumentos diversos, haciendo participar a toda la comunidad y recabando información que ayuden a tomar decisiones para seguir mejorando la escuela.

El proceso de transformación no acaba aquí, una vez consolidada una comunidad de aprendizaje continúa la investigación, la formación y la evaluación intentando seguir mejorando las prácticas educativas, la convivencia y el rendimiento del alumnado procurando que los sueños no queden viejos, porque, de acuerdo con (Freire, 1997, pág. 34): *La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.*

REFLEXIÓN FINAL

El modelo dialógico propuesto por las comunidades de aprendizaje presenta numerosas evidencias que lo destacan, hoy por hoy, como una de las propuestas de calidad para la mejora del rendimiento y la convivencia en los centros educativos.

Se hace necesaria la inclusión explícita en los planes de estudio de los grados que conducen a la docencia de experiencias y Actuaciones Educativas de Éxito que, como las descritas, cuentan con respaldo de la comunidad científica internacional y están avaladas por estudios del nivel del presentado en el Parlamento Europeo el pasado 6 de diciembre de 2011 (CREA, 2011)

La formación permanente, unida a las funciones de asesoramiento del profesorado y de los centros educativos que desarrollan los Centros de Profesores, puede considerarse una estructura válida para acercar la Universidad a la Escuela y los avances en educación, estudiados por la comunidad científica internacional, al profesorado que día a día trabaja en colegios e institutos.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayala, J. E. (12 de junio de 2011). La peluquera de Habermas. *El país*.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- *CEIP San Juan de Ávila*. (2009). Obtenido de <http://edu.jccm.es/cp/sanjuandeavila/>
- CREA. (2011). *Proyecto INCLUD-ED*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.: <http://creaub.info/included/>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García López, J. (2008). *Comunidad de aprendizaje del CEIP La Paz de Albacete*. Recuperado el 20 de junio de 2011, de http://edu.jccm.es/cpr/valdepenas/index.php?option=com_remository&Itemid=68&func=startdown&id=615
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Lekeitio, E. p. (2011). Obtenido de <http://www.lekeitioeskola.com/>
- Puigdemívol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- UCLM. (2011). *Universidad de Castilla La Mancha*. Recuperado el 23 de enero de 2012, de http://www.uclm.es/cr/educacion/planes_estudio.asp
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

UNIVERSIDAD Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: APRENDIENDO DE UNA RELACIÓN. El caso del País Vasco

Maite Arandia Loroño y María José Alonso Olea

RESUMEN

Este artículo describe la vinculación de la Universidad del País Vasco, más concretamente en las titulaciones de Educación Social y Magisterio de Bizkaia, con el proyecto de comunidades de aprendizaje de este territorio. Refleja el recorrido seguido en la comprensión de esta relación, las áreas en las que ésta se produce y, sobre todo, alude al sentido de profundizar y de estrechar los lazos entre ambos proyectos de trabajo en esta nueva andadura con los grados en desarrollo, a partir de la Declaración de Bolonia para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

PALABRAS CLAVE

Comunidades de aprendizaje, enseñanza universitaria, relación universidad-sociedad, aprendizaje dialógico.

ABSTRACT

This article describes the link of the University of the Basque Country, more specifically in the degrees of Social Education and Teaching of Biscay, with the project of communities of learning in this territory. It reflects the tour followed in the understanding of this relationship, the areas in which it occurs and, above all, it refers to the sense of deepening and strengthening the ties between both projects of work on this new journey where new degrees are being developed from the Declaration of Bologna for the creation of an European Higher Education Area (EHEA).

KEY WORDS

Communities of learning, higher education, university-society relationship, dialogic learning.

Universidad- Mundo Social: sentido de la relación

Hoy más que ningún otro momento de la historia universitaria es oportuno hablar del sentido de la relación que la universidad puede o debe de mantener con la sociedad, el mundo profesional y las diversas entidades, instituciones o empresas que lo componen. Se ha aludido con frecuencia al alejamiento de la universidad respecto a la sociedad. Aún más, a que los avances científicos que se estaban produciendo no eran conocidos por aquella y que su labor comunicativa quedaba por definir y realizar en las diferentes áreas científicas, a fin de proyectar ese conocimiento en los ámbitos de la vida social. Este tipo de análisis ha ido derivando en la profundización del rol de la universidad en relación con la sociedad y, sobre todo, en lo relativo a la formación, la investigación y los procesos de innovación. Explorar, en definitiva, los modos de avanzar hacia una universidad de excelencia (Bolívar y Caballero, 2008) que una a diferentes actores, aproveche el capital profesional tanto de la universidad como de los medios profesionales para generar propuestas docentes e investigadoras creativas; propuestas que contribuyan al desarrollo humano, en clave del logro de mayores cotas de libertad (Sen, 2000) –de pensamiento, formación, solidaridad, contribución social- y crecimiento social. Y, así, para provocar la intersección entre profesionales y áreas diferentes pues al hacerlo, numerosas ideas establecidas en sus campos de actuación se encuentran, conectan y combinan; creando la posibilidad de generar otros caminos y, en fin, un crecimiento entre diferentes (Johannson, 2004; Sen, 2000). Esta reflexión en torno al papel que juega la universidad en relación con el mundo social ha marcado, de un modo implícito, buena parte de la trayectoria de nuestro centro de trabajo, la Escuela de Magisterio de Bilbao¹. Nos atreveríamos a decir que, aún sin poner etiquetas al modo de entender el trabajo que realizamos en el desarrollo de las titulaciones, se viene funcionando, en muchos sentidos, guiados por la idea de que la formación de estudiantes universitarios y la responsabilidad social de la universidad han de ir de la mano, para ofrecer un servicio real a la sociedad. Desde esta perspectiva nos sentimos cercanos a la filosofía de solidaridad y de servicio a la sociedad, preconizadas por la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio (Cecchi, 2006; Martínez y Martínez, 2010; Tedesco y Tapia, 2008, <http://www.zerbikas.es/>)². Ésta plantea un marco de comprensión del sentido de la relación universidad-sociedad y de los modos de hacerla operativa mediante las estrategias formativas que se pongan en marcha en las titulaciones, ayuda, también, a comprender algunos de los pasos que estamos realizando en el enfoque metodológico de asignaturas en formación inicial y

¹ En ella se ofrece formación inicial de maestros/maestras y de educadores/educadoras sociales y Master de profesorado y psicodidáctica.

² Cecchi (2006, p. 1-4) al referirse al aprendizaje-servicio indica: “son programas de acción social protagonizados por los estudiantes en forma voluntaria u obligatoria (...). Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer respuesta participativa a una necesidad social. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes aprender contenidos académicos y, a la vez, realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad”.

continua, en la configuración del Practicum, de sus contenidos y relaciones con las entidades y en los modos de construir conocimiento mediante la innovación e investigación.

La vinculación del centro de Magisterio de Bilbao y la red de comunidades de aprendizaje del País Vasco hemos de entenderla desde las claves descritas. El diálogo entre diferentes (Gómez, J. y Elboj, 2001; Elboj y Gómez, A., 2004; Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona –CREA-, <http://creaub.info>), la responsabilidad social de la universidad pública como medio de transformación social y desarrollo humano han constituido, pues, principios importantes en la interpretación de esta relación a lo largo del tiempo. En la actualidad, esta necesidad de interacción concuerda en su base con lo esperado desde la Declaración de Bolonia de 1999, ya que apunta hacia un tiempo de universidad bien diferente, con mayor apertura no sólo a la sociedad sino a los modos de desarrollar la docencia y de impulsar la investigación e innovación. También, con el horizonte que la Universidad del País Vasco ha marcado como proyecto de esta institución: el modelo IKD (Enseñanza-Aprendizaje cooperativa y dinámica). El modelo IKD está basado “en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Vicerrectorado de calidad e innovación docente, 2010, p. 2).

El desarrollo curricular del modelo IKD se produce mediante cuatro grandes acciones:

a) el impulso del desarrollo profesional, a través de distintos programas formativos orientados al profesorado, para mejorar el quehacer docente, y de fomento de la innovación en la enseñanza,

b) el desarrollo territorial y social que entronca con lo que venimos afirmando de la redefinición del papel de la universidad y de su compromiso social y comunitario, como se afirma,

la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión (...) el desarrollo curricular que acentúa esta acción territorial se realiza de las prácticas externas, la colaboración con iniciativas sociales, las redes sociales, la relación con la empresa y los programas de movilidad que fomentan la experiencia internacional y de cooperación del alumnado (2010, p. 3),

c) el desarrollo institucional, que incide en una definición clara del horizonte educativo por el que apuesta cada institución. En nuestro caso es consolidar equipos docentes, que trabajan interdisciplinariamente y conectados con el mundo profesional de la educación, que generan acuerdos de cara a la mejora de la formación e incorporan a los grupos profesionales en los proyectos de innovación e investigación, asegurando con todo ello el desarrollo del conocimiento en nuestras áreas de trabajo. En este marco situamos la relación entre nuestro centro y las titulaciones que desarrolla y el proyecto de comunidades de aprendizaje.

d) Educación activa, definida como,

invitar al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello fomenta el aprendizaje a través de metodologías (...); garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); promueve los programas de movilidad (...) y de cooperación (2010, p. 5).

La consideración del alumnado de modo activo, con iniciativa y abierto a la realidad, para aprender de fuentes diversas y dispares es lo que asegura la necesidad de mantener, estrechar y adecuar, aún con más ahínco, la relación entre nuestro centro y el proyecto de comunidades.

Sin lugar a dudas es importante para todos los implicados establecer y consolidar la interacción entre el proyecto de nuestro centro y comunidades de aprendizaje (CA), dados los presupuestos teóricos en el que ambos proyectos se asientan y el horizonte de nuestra universidad, al que queremos converger. Si algo es propio del proyecto de CA, es trabajar por la superación de desigualdades sociales y educativas, conseguir el máximo éxito educativo para todas las personas, haciendo que se construya una escuela democrática donde las voces de agentes muy diferentes estén incluidas tanto en la definición de la misma como en los procesos de tomas de decisión que se pongan en marcha. Siempre teniendo como eje de la acción educativa la diferencia, ésta como garante del entendimiento entre los sujetos y del logro de mayor enriquecimiento personal (cognitivo y afectivo). Una escuela, en definitiva, que consiga que las personas sean “más” en conocimientos, habilidades, en autonomía y en sabiduría en el “aprender a aprender”. Además, hemos de tener en cuenta que las comunidades de aprendizaje han sido calificadas por el mundo científico como un ejemplo de buenas prácticas educativas inclusoras, puesto que presentan estrategias metodológicas que son superadoras de desigualdades, que contribuyen a la inclusión social, y que se basan en los avances teóricos de las Ciencias Sociales y de los resultados de la investigación desarrollada en esta campo (INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, <http://www.ub.edu/includ-ed/es/eventsFICQI.htm>).

La preocupación de nuestro centro ha sido cómo ofrecer una formación excelente, por ello, hemos puesto empeño en seleccionar prácticas educativas que constituyan un modelo de buen hacer profesional tanto por el proyecto educativo que presentan y las metodologías utilizadas como por los modos de reflexionar sobre la práctica profesional. Este es el caso que nos ocupa, de ahí el valor de esta relación con comunidades.

En este momento, más que nunca, dada la apuesta que nuestro centro ha realizado por un desarrollo de las titulaciones, que aseguren la concreción del modelo IKD mediante la construcción de una cultura profesional distinta, asentada en formas de trabajo coordinadas, interdisciplinarias, en equipos interdepartamentales y trabajando con metodologías activas, darle aún más contenido a la relación con el proyecto de comunidades se nos antoja

imprescindible. Son muchos los pasos que nuestro centro ha dado a la hora de dar forma a esta vinculación, como explicaremos posteriormente.

Un poco de historia

Una cadena de acontecimientos, formativos y de investigación, que se suceden en el tiempo han ido conduciendo a la conexión, cada vez más explícita y consistente, entre la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao y CA. En primer lugar, a finales de la década de los 80, se organiza un Curso Postgrado de Educación de Personas Adultas, diseñado entre profesorado universitario y profesionales del ámbito de Educación de personas adultas. A su vez, miembros del mismo, llegan a formar parte del G90 (Colectivo de Educación de personas adultas y Universidad) y empiezan a colaborar con el Centro de Investigación CREA de la Universidad de Barcelona (CREA, 1992, 1995), impulsor del Proyecto, aún experimental, de Comunidades de Aprendizaje, quiénes asumen el desarrollo del proyecto en 1995 en el País Vasco (Arandía, Alonso & Martínez, 2010; Aguilera, Mendoza, Racionero & Soler, 2010). En segundo lugar, a mediados de los 90, en el terreno universitario asistimos a una reforma de los planes de estudio. Nuestro centro, cuya tradición había sido la formación de maestros de Primaria e Infantil, afronta una nueva etapa formativa ocupándose de la formación de educadores y educadoras sociales. Es en ese momento cuando se inician los primeros contactos entre nuestro centro y el proyecto, mediante la inclusión de alumnado de Educación Social en prácticas en alguno de los centros de CA, que comenzaban su proceso de transformación. En tercer lugar, en el año 2000, al finalizar el plan experimental de CA en el País Vasco, asesorado por el CREA, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (GV) pone en marcha el primer equipo de coordinación y asesoramiento del proyecto de CA en Euskadi, compuesto por una coordinadora general y tres personas asesoras de los centros de profesorado (Berritzegune)³. En este momento, con la incorporación al mismo de una profesora de nuestro centro universitario, se comienza a tejer una relación estable, como consecuencia de su participación en las sesiones de coordinación y formación de los primeros centros que solicitan su entrada en el Proyecto. Esta circunstancia propicia, en definitiva, el establecimiento de “puentes” entre las escuelas, el equipo de Comunidades de Aprendizaje y nuestro centro universitario.

Aludir a esta secuencia de hechos nos parece importante porque permite entender el entramado relacional universidad-CA y las claves en las que éste se construye: un trabajo colaborativo en formación y en investigación, entre el mundo académico y profesional y la sociedad, asentado en una teoría crítica representada por autores como Freire (1971, 1992, 1997), Habermas (1997-1998), Vigostky (1995), Baktin (1981), Flecha (1997), Sen (2007), Wells (2001), que tiene como horizonte impulsar procesos de cambio y transformación social y educativa.

³ En una fase posterior, el equipo queda ampliado con los miembros de los equipos directivos así como la persona responsable de la coordinación del proyecto de cada uno de los centros.

Ahora bien, ¿Cómo se ha ido desarrollando esta relación? ¿Qué dificultades existen? ¿Cómo se afrontan? ¿Qué retos tenemos para avanzar en la misma? Son cuestiones que intentaremos contestar en los apartados que siguen.

Conexiones entre la universidad y la red de comunidades de aprendizaje del País Vasco.

La relación con el proyecto de comunidades de aprendizaje se ha ido conformando paulatinamente y evolucionando desde planos más informales hasta otros de mayor consistencia institucional, configurando los espacios de trabajo conjunto y los planos de interacción. Éstos son: 1) Formación inicial de Educación Social y Magisterio, y formación de Master 2) Innovación educativa, 3) Investigación. La relación entre estos planos y el proyecto de comunidades se expresa en el Gráfico 1, que desarrollaremos a continuación...

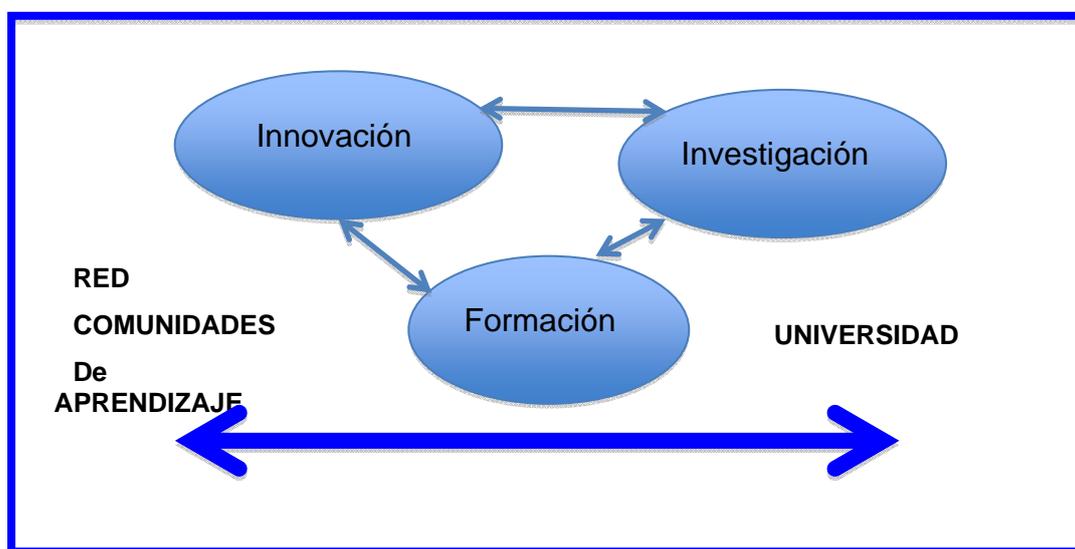


Gráfico 1. Sistema de relación entre Universidad y Red de Comunidades de Aprendizaje

1. Formación inicial de futuros profesionales de la Educación Social y de Magisterio y formación de Master

A la hora de concretar acciones formativas que involucran a agentes o agencias externas a la universidad, siempre tendemos a preguntarnos sobre el sentido de las mismas y sobre lo que pueden aportar a la formación de los estudiantes en aras a su desarrollo competencial. En nuestro caso, nos ha preocupado poner en contacto al alumnado con situaciones formativas que le conduzcan a una autonomía en el pensar y en el hacer, y a un modo de afrontar las vicisitudes de la vida profesional mediante el diálogo igualitario con los otros –el otro-, la creación de sentido y la solidaridad entre las personas y con la comunidad. Una formación,

(...) ligada a los problemas que tiene la práctica educativa dentro de las instituciones, por lo tanto, contextualizada. Una formación que nos ayude a pensar en profundidad sobre lo que hacemos y nos ayude a transformar la educación. Una formación, que nos ayude entender el mundo y que nos involucre en la transformación

de los contextos, para que éstos sean cada vez más igualitarios. Una formación solidaria, sensible a las desigualdades y que trabaje por aprender a realizar acciones que tiendan a su superación. Una formación donde la diversidad se toma como un factor de potencialidad (Arandia, 2004, p. 71)

Precisamente, CA es un escenario educativo propicio para ello, puesto que desarrolla no sólo formas organizativas democratizadoras de la acción educativa (como por ejemplo, el sueño colectivo, comisiones mixtas, contratos de aprendizaje, participación de agentes en las dinámicas de las aulas), sino también porque utiliza metodologías asentadas en el diálogo (grupos interactivos, tertulias dialógicas...). Por todo ello hemos articulado en diferentes contextos de la formación inicial (asignaturas troncales y obligatorias, el Practicum, trabajos dirigidos y voluntariado para créditos de libre elección) la relación con la red de Comunidades de Aprendizaje. En el Gráfico 2 quedan reflejados estos contextos, que pasaremos a describir posteriormente.



Gráfico 2. Relación entre las diferentes acciones formativas

a) Participación de profesionales de la red de Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo de asignaturas troncales y obligatorias del Currículum de las titulaciones de Educación Social y de Magisterio. Esta relación es anual. Se concreta en un procedimiento que tiene dos momentos: 1) Conferencias y/o mesa redonda participativa cuyo responsable es algún miembro del equipo de CA. En ella se presenta el desarrollo de la experiencia de cambio, de las dificultades, del modo en las que se afronta con sentido comunitario y del impacto en los aprendizajes del alumnado y de la comunidad en general; 2) Profesorado universitario y alumnado realizan un análisis más pormenorizado de la experiencia como tarea formativa. Más concretamente, en la asignatura de Didáctica general, se trabajan las bases teóricas en las que se apoya el proyecto; y en la asignatura de Alfabetización y Educación de Personas Adultas, se reflexiona sobre la experiencia de “La Verneda de San Martí” (Sánchez, 1999, Aubert et al, 2004), en cuanto primer centro de Comunidades de Aprendizaje en el estado español, y sobre sus prácticas dialógicas.

Esta tarea formativa permite a los estudiantes observar y analizar la proyección que en los centros se realiza de los principios del aprendizaje dialógico y, sobre

todo, darse cuenta de que las “supuestas utopías teóricas”, a las que en ocasiones se aluden para evidenciar la imposibilidad de su puesta en práctica, cobran forma real, aunque sea costoso. Al mismo tiempo, oír y ver buenas prácticas en la escuela, les permite darse cuenta de algunos de los prejuicios que mantienen sobre la escuela y la función de los y las profesionales, y sobre su imposibilidad de educar de forma no tradicional. Finalmente, elaboran principios de acción para su labor como profesionales de la educación.

b) El Practicum de las titulaciones de Educación Social y Magisterio en los centros de Comunidades de aprendizaje.

El Practicum en la formación de los y las profesionales de la educación tiene una relevancia no sólo por su presencia en número de créditos (32 para Magisterio y 33 para Educación social), sino por el impacto formativo que supone para nuestro alumnado. Presencia que se acrecienta en los nuevos Grados (42 ECTS en Educación Social y 38 ECTS en Magisterio).

La finalidad principal que se persigue durante el periodo de Practicum es favorecer un acercamiento, reflexivo y crítico, al conocimiento de la práctica profesional en distintos contextos socioeducativos. Con ello se provoca que el alumnado aprenda a mirar la realidad profesional con detenimiento, a analizarla en profundidad y a actuar con sentido ético y responsabilidad social. De ahí, la preocupación de nuestro centro por contactar con entidades y centros que presenten buenas prácticas profesionales y cerrar convenios de colaboración con ellos. Dado el valor e influencia profesionalizadora de este período formativo, la UPV/EHU ha firmado un Convenio Marco con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación para la realización de las prácticas de educación en los centros educativos de la comunidad autónoma vasca. Entre ellos se encuentran también los de Comunidades de Aprendizaje. Bajo el paraguas del citado convenio nuestro centro promueve la inclusión del alumnado, tanto de Magisterio como de Educación Social, en estos centros, que cuentan con un proyecto de cambio educativo en profundidad.

A pesar de que la CAV no reconoce la figura profesional del educador/educadoras social en la realidad de la escuela como lo es en otras Comunidades Autónomas, nuestro centro hizo en su momento la apuesta por reconocer a Comunidades de Aprendizaje como ámbito de intervención para el Practicum de Educación Social, dada la visión comunitaria que mantiene de la acción educativa: un recurso comunitario, en el que la escuela, las familias y otras organizaciones sociales constituyen una comunidad articulada mediante una red de relaciones, de instituciones y servicios. En fin, un nuevo marco de actuación para los educadores y educadoras sociales en su tarea de detección y análisis de problemas sociales, donde el diálogo y la participación de todos los agentes sociales, así como la promoción de actividades socioeducativas constituyen ejes de la intervención (Valls, 2005). Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra & Zapico. (2007, p. 30) apostillan:

La comunicación, la fluidez y reciprocidad de las conexiones, y la potenciación de los recursos forman parte de las redes de interconexiones de los diferentes actores comunitarios. No se trata aquí de una apertura de la escuela a la comunidad o de una interacción entre la escuela y la comunidad, sino una red de relaciones a la que pertenecen, al estar en una misma comunidad,

la escuela, la familia y otras organizaciones.

A lo largo de estos años la participación del alumnado de educación social en los centros de comunidades ha ido variando, a medida que iba aumentando el desarrollo del proyecto. Inicialmente, su participación se había centrado en los espacios de acogida ante la ampliación del horario escolar, en la biblioteca tutorizada y en los espacios de comedor y recreos. Posteriormente, se han ido especificando nuevos contextos de intervención educativa para el alumnado, a los que luego aludiremos.

Para acercar el conocimiento del proyecto de CA al alumnado y orientarle de cara a su incorporación al mismo durante el período de Practicum, nuestro centro sigue un procedimiento. Es el siguiente:

Primera fase: Comprender el sentido de un proyecto de cambio como el de CA. Para ello, se cuenta con el equipo de CA de la Comunidad Autónoma Vasca. Participan en el Practicum mediante la explicación del proyecto de CA en su globalidad, aportando los avances en el conocimiento de las prácticas metodológicas que están poniendo en marcha, hablando sobre las dificultades que experimentan en la realidad de los centros, en su relación con otros agentes y agencias del entorno y con las administraciones. El alumnado termina con una imagen bastante nítida sobre el proyecto y vislumbra el papel que puede desempeñar en esa realidad educativa.

Segunda fase: Proceso de deliberación y de toma de decisión por parte del alumnado. En este período hay alumnos y alumnas que deciden realizar las prácticas en alguno de los centros de CA. En esta fase el contraste con las personas tutoras de la Universidad suele ser frecuente porque les permite aclarar dudas y proceder a la decisión final.

Tercera fase: Incorporación a los centros de CA. En este momento, la acogida a la realidad de cada centro y la presentación de los programas que están desarrollando en los mismos suelen ser las cuestiones más importantes a abordar inicialmente. Permiten al alumnado situarse en esa realidad y valorar, junto a sus tutores/tutoras, el papel a desempeñar. Le conduce a concretar el trabajo profesionalizador a realizar.

En la actualidad los contextos profesionalizadores en los que el alumnado realiza las prácticas, desarrollando funciones educativas, son los siguientes:

- Grupos interactivos. Realiza una labor de facilitación de los grupos, junto con otros agentes como familiares, siempre bajo la coordinación y contraste con el profesorado responsable.
- Formación de familiares. Colabora en el desarrollo y evaluación, y en algunos casos también en el diseño, de proyectos de formación con familiares en temáticas de su interés.
- Biblioteca tutorizada. Colabora con el responsable de este espacio en las tareas de apoyo escolar de la biblioteca y en el diseño e implementación de proyectos de animación lectora.
- Actividades de animación sociocultural. Prepara acciones a desarrollar en los tiempos no docentes, tales como, el de los recreos, horarios de acogida, y de comedor.

- Estudio de los recursos de la comunidad. Realiza diagnósticos de los recursos que tiene la comunidad escolar y social, desvelando los puntos de contacto, agentes... con los que el centro educativo pudiera establecer un trabajo en red.
- Apoyo dentro del aula en casos específicos de NEE (necesidades educativas especiales). Lleva a cabo proyectos educativos individualizados
- Apoyo en proyectos de innovación financiados por el departamento de educación y/o los ayuntamientos. Colabora con el profesorado, familiares y otros agentes en el desarrollo y evaluación de los mismos (Por ejemplo, Agenda 21, proyecto Intercultural, de Mejora de la Convivencia, etc).

Cuarta fase: Evaluación continua del proceso formativo. A lo largo del período hay un seguimiento del aprendizaje que se está produciendo. Para ello, además del intercambio entre tutores, contamos con seminarios reflexivos en los que, junto a compañeros/compañeras, que están en otros ámbitos educativos, se va analizando la experiencia profesional en la que se está inmerso. Finalmente, el tutor/tutora del centro junto al alumnado y el tutor/tutora de la Universidad realizan una valoración de todo el proceso y de los aprendizajes conseguidos.

Quinta fase: Conclusiva y proyectiva. Teniendo como referencia las ideas recogidas en el proceso evaluativo se construyen los aspectos de mejora a introducir en el Practicum, tanto en los procesos de incorporación y tutorización que tienen lugar en los centros de CA como en el proceso de orientación y seguimiento realizado por la Universidad.

La participación del alumnado de prácticas en el proyecto se valora de modo muy positivo. La experiencia educativa, por ejemplo, del alumnado de Educación Social –en contextos no escolares tales como el del tiempo libre y voluntariado en ámbitos sociales diversos- aporta al profesorado, de cara a la intervención educativa con los menores de edad, un dinamismo y una perspectiva de actuación diferentes.

Por su parte, la oportunidad que tiene el alumnado de entrar en contacto con prácticas educativas construidas siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, le permite aprender con ellas y visualizar su transferibilidad a otros contextos formativos no escolares. De hecho, se han incluido algunas de estas prácticas (tertulias dialógicas, grupos interactivos, comisiones mixtas...) en Educación de personas adultas, Formación continua, Animación sociocultural...

c) Formación complementaria: créditos de libre elección.

La participación como voluntarios y voluntarias en los centros de CA, con el reconocimiento de créditos de libre configuración, ha sido una de las modalidades utilizadas en nuestro centro para establecer la relación con los centros educativos que quieren iniciar su proceso de transformación y para apoyarles en estos momentos iniciales (Elboj, Puigdemíll, Soler & Valls, 2002; Arandia et al, 2010).

La Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación mantiene, desde hace varios años, un plan de

formación para proyectos de innovación, que posibilita que aquellos centros educativos que quieran entrar en el proyecto de CA, realicen una fase formativa inicial, denominada de sensibilización y de toma de decisión (posteriormente, se suceden las fases de sueño, establecimiento de prioridades, plan de trabajo, puesta en marcha y seguimiento y evaluación del proceso). Esta fase tiene un carácter formativo. En ella participa todo el profesorado del claustro, familiares y otros agentes sociales, en horario lectivo, lo que requiere de personas voluntarias para el desarrollo de la docencia en las aulas. En la totalidad de los centros, que la han solicitado en los tres territorios de la CAV, esta función ha sido cubierta por alumnado en formación y familiares. También participa en estas experiencias profesorado universitario vinculado a las titulaciones de Magisterio y Educación Social. Le permite conocer en profundidad el proceso seguido e incorporarlo como temática para la reflexión crítica con el alumnado dentro de las aulas. El procedimiento que se sigue para ello es el siguiente:

Primera fase: Los centros educativos a través de su equipo directivo, asesor/asesora del berritzegune (centro de asesoramiento al profesorado) o la coordinadora de CA de Euskadi solicita a la universidad la colaboración de alumnado universitario como voluntario en la fase de sensibilización. El centro realiza una acción formativa con la intención de dar a conocer el proyecto antes de decidir sobre la participación o no en el mismo.

Segunda fase: Cada centro desarrolla con el alumnado –voluntariado- dos acciones formativas. Una primera que consiste en una sesión de trabajo con el equipo directivo y la asesoría del berritzegune, para acercarles al conocimiento del contexto del centro, de su identidad profesional y de las motivaciones que les mueven para querer iniciar un proceso de cambio educativo. Éste es un modo de entender el sentido de la formación y del proceso que se intenta desarrollar en ese centro. A partir de este momento, se organiza el horario y el reparto en las aulas de las personas voluntarias. Una segunda acción formativa, llevada a cabo junto con el equipo coordinador de Euskadi, se orienta a la profundización en los principios educativos que están en la base del proyecto de CA; a conocer las investigaciones que se están realizando a nivel internacional y, a comprender las dificultades y los logros en el desarrollo del proceso de transformación del centro.

Tercera fase: Estamos ante el momento de la comunicación y difusión del aprendizaje realizado por el alumnado universitario en los centros. Se diseña una comunicación pensada y preparada con intención formativa y que constituye un trabajo de reflexión sobre la práctica. Exige del alumnado entrar en el análisis de la experiencia vivida en los centros. Le proporciona una oportunidad para reflexionar sobre el papel de la educación, de los educadores y educadoras y de las familias en el ámbito escolar, así como de los procesos de transformación de la misma.

La colaboración universidad-CA tiene efectos muy positivos tanto en la formación de nuestros estudiantes como en los centros, además de dejar abierta una vía formativa de cara al futuro de gran potencialidad para las titulaciones de Educación Social y Magisterio.

No queremos olvidar al alumnado de Master quién participa, igualmente, como voluntario en esta fase sensibilizadora. Su experiencia se convierte en objeto

de análisis, reflexión crítica y contraste teórico y práctico dentro de estos cursos. Como consecuencia de ello, algunos alumnos y alumnas han solicitado realizar sus prácticas o su trabajo final de investigación en estos centros. Esto supone, una aportación formativa de valor para este alumnado y un impulso para la construcción de conocimiento científico sobre Comunidades de Aprendizaje.

Innovación educativa

Hasta este momento nos hemos centrado en la colaboración del alumnado universitario con el Proyecto de Comunidades en Euskadi. Pero, otro punto de conexión es mediante los proyectos de innovación puestos en marcha en el marco universitario. El equipo de la UPV/EHU Aldabe, en el marco de sucesivas convocatorias para proyectos de innovación docente (PIE) del SAE (Servicio de Asesoramiento educativo, de la UPV/EHU), desarrolló dos proyectos (años 2004 y 2006), centrados, precisamente, en el uso de las tertulias dialógicas en la formación universitaria⁴. Recordemos que la tertulia dialógica es una práctica dialógica característica del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con fuerte impacto en el aprendizaje (Valls, Soler & Flecha, 2008; Aguilar, Alonso, Padrós & Pulido, 2010). Pues bien, en ambos PIEs se ha contado con la colaboración de un asesor del proyecto de comunidades de aprendizaje de Euskadi, que estaba introduciendo su uso, entre otros, en el ámbito de secundaria. Esta colaboración ha permitido contrastar y teorizar sobre el sentido y los modos en los que las tertulias dialógicas se estaban utilizando dentro de la formación universitaria y no universitaria. Ha ayudado a clarificar sus posibilidades y sus límites y, a generar estrategias complementarias a las mismas, para conseguir un mayor efecto en el aprendizaje de las personas (Alonso, Arandia & Loza, 2008).

Este trabajo de colaboración entre la universidad y la red de comunidades de Euskadi, pone de manifiesto el valor de la corresponsabilidad entre instituciones diversas a la hora de innovar y hacer frente a los desafíos sociales y educativos de nuestro mundo.

Investigación

Cuando hablamos de la colaboración en la investigación, hemos de referirnos a la producida en el marco de diversos proyectos, coordinados por el centro de investigación CREA y desarrollados en los centros de comunidades de aprendizaje de Euskadi (entre otros, Brudila Calli⁵, Lectura dialógica e igualdad

⁴ El interés del equipo en el primer proyecto era cómo unir el mundo de la vida y el mundo académico a través de la literatura y el cine en la formación universitaria. Las tertulias literarias eran una manera de establecer puentes entre ésta con el conocimiento académico. En el segundo proyecto, se profundiza en esta cuestión, a partir de textos literarios y académicos. Este análisis pretendía desvelar las condiciones académicas necesarias para su uso en la formación de los futuros profesionales de la Educación escolar y social.

⁵ Brudila Calli. Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y del fracaso escolar de las niñas y las adolescentes. Proyecto I+D+I del Plan Nacional. MTAS. Instituto de la Mujer, 2000-2003.

de género⁶, Mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante⁷...), en los que profesorado de la UPV/EHU forma parte del equipo. Trabajar en el marco de la investigación comunicativa crítica permite construir un conocimiento asentado en la horizontalidad, en el diálogo, en la intersubjetividad, y con capacidad de transformación (Gómez, La Torre, Sánchez & Flecha, 2006). Se consigue así un aprendizaje por parte de la academia y el mundo profesional. Como afirman Aguilera et al (2010, p. 54)

Los y las académicas aportan el conocimiento científico acumulado, y los y las participantes en la comunidad de aprendizaje, su conocimiento del mundo de la vida, de su experiencia cotidiana en la escuela y en la comunidad. Es en este diálogo ciencia y mundo de la vida como los desarrollos científicos adquieren mayor calidad y posibilidades de transformar la realidad social, incluida la educación.

En el desarrollo de estas investigaciones también ha participado alumnado universitario junto al equipo de investigadoras del País Vasco. El objetivo ha sido que este alumnado pudiera conocer tanto la metodología de investigación como lo referido al objeto de estudio en cuestión.

El alumnado puede formar parte del Consejo Asesor⁸, o colaborar en el equipo de investigación de la UPV/EHU. En este caso, el procedimiento que seguimos es el siguiente: Primero, realizamos una sesión de formación para conocer la investigación comunicativa, profundizando en el marco teórico y planteando algunos ejemplos reales. Segundo, por equipos se lleva a cabo la fase de recogida de información utilizando diferentes herramientas comunicativas. Tercero: una vez transcrita la información se hace una sesión común de análisis de la información, con aportaciones de todo el equipo. Cuarto: el equipo de investigadores elabora un informe que se contrasta con los colaboradores y el consejo asesor. Quinto: este informe se lleva a las reuniones del equipo interuniversitario.

Este proceso ha aportado nuevos ingredientes a la formación del futuro profesional. La investigación desarrollada, además, incorpora experiencias y posiciones de pensamiento de las personas en formación, muy cercanas en ocasiones a los colectivos con los que se trabaja. La visión de la academia se ve así reforzada con la visión de la vida y creemos que ello repercute en la mejora de la práctica educativa.

⁶ Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula (2003-2005). Proyecto I+D+I. Plan Nacional 2000-2003. MTAS. Instituto de la Mujer.

⁷ Es un proyecto, en curso, titulado: "La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante", presentado al Ministerio de Educación y Ciencia, Plan Nacional I+D+I (2008-2011). Código: 848704443-4443-4-8

⁸ El Consejo Asesor es un órgano consultivo y de contraste, formado por personas conocedoras de la temática objeto de estudio de forma práctica y vivencial. Su función es garantizar que todas las voces estén presentes en la investigación y sus resultados tengan significación y sentido para la población con la que se trabaja.

De forma paralela, el equipo de Euskadi de Comunidades de Aprendizaje ha ido desarrollando un proceso de reflexión-acción sobre la experiencia con el fin de generar conocimiento práctico contrastado sobre los proyectos educativos que desarrollan. A lo largo de estos años se ha reflexionado en profundidad sobre cuestiones diferentes, a saber: los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, el contrato de aprendizaje en cuanto prácticas dialógicas innovadoras, la formación de familiares, el modelo dialógico de convivencia, la organización democrática del centro a través de las comisiones mixtas, de asambleas de delegados y delegadas de alumnado y de familiares etc. El continuo contacto entre la universidad y el equipo ha favorecido que los resultados y logros de estos estudios se hayan podido incorporar no sólo a práctica de los centros educativos de CA, sino también a los programas de las asignaturas, al Practicum y a los proyectos de innovación de la Universidad. Este conocimiento se ha puesto así, al servicio de la formación universitaria reconociendo buenas prácticas educativas, avaladas por la comunidad científica internacional.

Algunos obstáculos a salvar

Podemos afirmar que la relación que se ha mantenido entre la Universidad -y más concretamente la escuela de Magisterio de Bilbao- y la red de Comunidades de Aprendizaje de Euskadi –en contacto con la red estatal- ha sido muy positiva para la formación de los estudiantes y para el profesorado. A éste le ha aportado algunas certezas a la hora de proyectar su trabajo académico desde la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Sin embargo somos conscientes de que aún hemos de superar ciertos obstáculos de índole institucional y cultural. Explicamos algunos de ellos.

En primer lugar, las posibilidades de relación y colaboración se ven constreñidas por las propias estructuras tanto universitarias como de los centros. Si pensamos en las oportunidades que ofrece la formación del Practicum y su realidad, nos encontramos con que éstas se ven mermadas por los ratios tutor-alumnado establecidos y por la variabilidad de ámbitos que el profesorado ha de atender y, por lo tanto, de entidades distintas y lugares dentro del territorio distantes. La posibilidad de acompañar al alumnado y al centro de comunidades de aprendizaje se reduce cuando se unen estas variables: ratio alto-variación de ámbitos-lugares diferentes en la geografía-escaso creditaje laboral contemplado.

En segundo lugar, mantener una red de conexiones segura requiere concretar tiempos de trabajo común entre los centros de CA y la Universidad. La diferencia de horarios y la imposibilidad de coincidir en tiempos y espacios ha sido un fuerte obstáculo, superado sólo por la buena voluntad de las personas involucradas. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los modos de apoyo que han de prestar ambas instituciones a fin de favorecer la colaboración y coordinación de las acciones educativas y formativas que se realicen.

En tercer lugar, no sólo las cuestiones estructurales han dificultado las relaciones, también las relativas al escaso conocimiento por parte de la escuela del papel que profesionales distintos, a los tradicionales maestros, pueden desempeñar en sus centros. Curiosamente, en otras comunidades existe

desde las Consejerías de Educación un reconocimiento de las tareas que los educadores y educadoras sociales pueden realizar en los centros educativos (Castilla La Mancha, Extremadura, Aragón, Andalucía, Catalunya).

Por último, pero no por ello menos importante, aunque poco a poco la institución universitaria se ha ido involucrando más en la relación con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje –más en unos territorios históricos que en otros- haría falta una toma de decisión más clara en el establecimiento de un convenio expreso con este proyecto educativo, que concrete el tipo de prácticas que han de realizar los educadores y educadoras sociales –especialmente-, así como el alcance de la relación con los departamentos universitarios más implicados.

Hacia un compromiso solidario con la formación de los futuros profesionales de la educación y con la transformación de la escuela

El camino realizado durante tantos años no tiene vuelta atrás, aunque precisa de ir dando nuevos pasos hasta asegurar la estabilidad en la relación.

Potenciar la relación entre la universidad y la escuela, enriquece a ambos proyectos en diferentes sentidos y abre posibilidades para que, mediante la acción conjunta y colaborativa en innovación e investigación se profundice sobre los modos de instalar en ambas realidades formativas la dialogicidad, tanto en las relaciones entre profesionales, agentes educativos y agencias y en las metodologías como en las estructuras organizativas. Chacón, Sayago & Molina (2008, p. 26) afirman que:

Desde esta perspectiva, la escuela y la universidad, se integran en una relación sinérgica comprometida con el desarrollo de los profesionales de la educación, con el fin de cooperar entre sí para redimensionar su función social que les es inherente.

Si somos capaces de construir una relación sólida en los términos indicados, los efectos se dejarán sentir no sólo en las instituciones, sino también en sus agentes y en los territorios. En este sentido, podemos indicar, sin lugar a ninguna duda que:

- Al alumnado universitario le asegura la calidad y profundidad en sus aprendizajes, así como el logro de competencias profesionales, desarrolladas a partir de la interacción teoría-práctica.
- A los docentes universitarios les ayuda a articular las disciplinas desde la interacción teoría-práctica, a revisar sus conocimientos y contrastarlos, a innovar metodologías y a reflexionar sobre las formas de relación más horizontal y estrecha con el alumnado, con la comunidad universitaria y con la comunidad educativa.
- A la Universidad le permite asumir un compromiso de responsabilidad social en los procesos de cambio y transformación educativos y en el desarrollo de buenas prácticas educativas, que ayuden a la superación de desigualdades, potenciando así valores tales como la solidaridad, la equidad y la justicia social. También, construir un conocimiento científico, proveniente de la interacción entre la teoría y la práctica educativas, con alto nivel de desarrollo y de impacto social.

- A los centros educativos de Comunidades de Aprendizaje les ayuda a conseguir la transformación de los mismos, construyendo una cultura de participación democrática en todos los niveles de decisión del centro y también en su contribución a la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

Como consecuencia de una relación establecida en las claves descritas, algunos autores (Aguilera et al, 2010, Chacón et al, 2008) plantean que la línea de avance natural habría de ser la de que la universidad se convirtiera en una comunidad de aprendizaje, como parte de su proceso de desarrollo social. Esto conllevaría la integración efectiva de agentes sociales en los procesos de decisión curricular y organizativa de facultades, titulaciones, etc. En esta dirección hemos de indicar, para terminar, que dentro del Grado de Educación Social se ha creado una estructura organizativa que intenta dar un paso más en la democratización y la inclusión de voces diversas en la realidad universitaria: el *Consejo de Grado*. El Consejo está formado por profesorado, alumnado, profesionales de la educación y otro tipo de agentes sociales. Tiene como propósito básico ser un observatorio vivo y dinámico que vincula el mundo académico con el profesional, que nutre la formación inicial y continua, así como los procesos de innovación e investigación. El Consejo puede llegar a ser un puente que una proyectos y culturas profesionales diferentes, constituyéndose en un impulsor de nuevas ideas más creativas y solidarias.

Para terminar queremos señalar que la apertura de la Universidad al mundo de las comunidades de aprendizaje, ha permitido la creación y consolidación de una relación cada vez más fluida en las esferas de la formación, innovación e investigación, y resulta imprescindible por el impacto positivo que tiene para ambos mundos. Este hecho permite adentrarnos en una estrategia más global que acerca la universidad a la sociedad contribuyendo a los desafíos que marcan el futuro de la educación y de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M & Pulido, M. (2010). "Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24,1), 45-57.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S & Soler, M. (2010). "El papel de la universidad en Comunidades de aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67 (24.1), 45-56
- Alonso, M.J., Arandia, M. & Loza, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas". *REIFOP*, 11 (1). (web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - recuperado en fecha 10-04-11).
- Arandia, M. (2004). "La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Paulo Freire". *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 18(2), 59-77.
- Arandia, M., Martínez, I. & Santa Cruz, I. (2010). "Learning Communities: A Basque Egalitarian Educational Project". En Unceta, A. & Medrano, C. *Equality, Equity and Diversity. Educational solutions in the Basque Country*. Reno: Center for Basque Studies. University of Nevada, 119-139.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Padrós, M. & Valls, R. (2004). "Movimiento de Educación Democrática de personas adultas: El caso de la Verneda- St. Martí. Comunicación presentada en el IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL. Santiago de Compostela, 30 septiembre-2 octubre de 2004.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bolívar, A., Caballero, K. (2008). "Cómo hacer visible la excelencia universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/8 de 15 de agosto de 2008.
- Castro, M^a M., Ferrer, G., Majado, M^a F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. & Zapico, M^a H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Cecchi, N.H. (2006). "Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana". En "Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio". Caracas.
- Chacón, M.A., Sayago, Q., Molina, N. (2008). "Comunidades de aprendizaje". *Revista de T y Didáctica de las Ciencias Sociales* 13, 9-28.
- CREA, (1992-1996). *Habilidades básicas de la población adulta en España. Mapa, causas, y soluciones*. CIDE Centro de Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia. MEC. (1992-1996).

- CREA, (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. DGICYT – MEC. (1995-1998).
- Elboj, C., Puigdellivoll, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C & Gómez, A. (2004). El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales: teorías sociológicas para organizaciones dialógicas, En Puyal, E., Gómez, C.A. & Sanagustín, M.V. (Coord). *Sociología de las organizaciones: una mirada crítica desde la Universidad* (51-68). Zaragoza: Egido
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la autonomía*. BBAA: Siglo XX
- Freire, P (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure
- Gómez, J., Elboj, C. (2001). “El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica”. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.
- Gómez, J., La Torre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Habermas, J. (1997-1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II Madrid: Taurus.
- Johansson, F. (2005). *El Efecto Medici*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Martínez, B. & Martínez, I. (2010). “La e-Inclusión. Una oportunidad para el desarrollo de la metodología AyS y viceversa”. Comunicación presentada en: *EDUTEC 2010. eLearning 2.0: enseñar y aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Editores: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, E.U. de Magisterio de Bilbao y Dpto. de Periodismo Editorial: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ
- Sánchez, M. (1999). “La Verneda de San Martí: A school where people dare to dream”. *Harvard Educational Review*. 69(3), 320-335.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2007). *India contemporánea: Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona: Gedisa.
- Tapia, M^a N (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva

- Tedesco, J. C. y Tapia, M^a N. (2008). *El aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Valls, R. (2005). "Convivencias y controversias en torno a la mediación intercultural". *Primeras Jornadas de Mediación Intercultural*. Canarias, La Laguna, 12 de Diciembre.
- Valls, R., Soler, M y Flecha, R. (2008). "Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente (2010). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. URL <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ESTUDIO DE CASO

Isabel Cantón Mayo

Catedrática de la Universidad de León

Ana María García

Doctora por la Universidad de León

RESUMEN

La comunicación en los centros educativos constituye un elemento esencial para su correcto funcionamiento. Las dificultades de comunicación detectadas en una institución educativa hicieron aflorar este problema y someterlo a estudio. En la investigación que presentamos se trabajó con centros educativos de una institución argentina. Se utilizó una revisión bibliográfica con las teorías comunicativas y se trabajó con la metodología del estudio de caso. Los instrumentos fueron la observación, la entrevista en profundidad, el análisis documental y el cuestionario. Los resultados tanto cualitativos como cuantitativos fueron categorizados e interpretados. Se recogen las fortalezas y debilidades comunicativas de la institución educativa estudiada.

PALABRAS CLAVE

Comunicación, estudio de caso, instituciones educativas, fortalezas y debilidades de la comunicación organizativa.

ABSTRACT

The communication in the educational centers constitutes an essential element for his correct functioning. The difficulties of communication detected in an educational institution made show this problem and submit it to study. At the investigation that we sense beforehand one was employed with educational centers of an Argentine institution. A bibliographical review was in use with the communicative theories and one worked with the methodology of the study of case. The instruments were the observation, the interview in depth, the documentary analysis and the questionnaire. The both qualitative and quantitative results were categorized and interpreted. There are gathered the strengths and communicative weaknesses of the educational studied institution.

KEY WORDS

Communication, study of case, educational institutions, strengths and weaknesses of the organizational communication.

1.- Introducción

Los centros educativos son organizaciones donde la comunicación juega un papel fundamental. La investigación fue realizada por las firmantes en la Ciudad de Buenos Aires en una Institución Educativa privada durante los años 2006-2010. Esta investigación tiene el propósito de conocer aspectos que intervienen en la comunicación y en la calidad de la educación, con la expectativa de aportar soluciones para aquellas organizaciones educativas que pretendan mejorar sus propios desarrollos. El origen del problema que se aborda en este trabajo son las dificultades planteadas por los componentes de instituciones educativas: directivos de distintos niveles, profesores, administrativos, etc. describen una serie de problemas comunicativos a los que deben enfrentarse. La investigación se centró en un aspecto propio de toda institución educativa, pero que raramente es percibido como un elemento posible de análisis y menos aún de intervención para la mejora de toda la actividad. Ese aspecto, corriente en toda situación donde un grupo de personas trabaja en forma organizada, es la comunicación.

En la primera fase de la investigación se realizó la revisión bibliográfica para, sobre esa base, construir un marco teórico que orientase el trabajo. Esta primera tarea hizo que el tema de interés original, la comunicación, se ampliase con otros aspectos que actuaban al unísono en los centros educativos como la cultura organizacional, entendida como el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de una organización, los sistemas de funcionamiento, los significados que le adjudican a cada hecho, etc. que resultaron tener una interdependencia fundamental con la comunicación. Si esta interdependencia es armónica facilita la existencia de una organización integrada. De lo contrario su tarea estará sistemáticamente entorpecida.



Fig. 1.- La revisión bibliográfica y resumen

Las preguntas planteadas en la investigación se dirigieron a dos ámbitos: la cultura y la comunicación y fueron las siguientes:

- A) Comunicación: ¿Qué entienden por comunicación cada uno de los miembros de la institución? ¿Qué relación perciben entre comunicación y otros acontecimientos organizacionales? ¿Qué sentido le atribuyen a las relaciones interpersonales? ¿En qué proceso se generan los significados compartidos?
¿Cómo es el proceso de comunicación interna? ¿Por medio de qué dispositivos se produce esa comunicación? ¿Planifican algún aspecto de esa comunicación? ¿Persiguen objetivos específicos? ¿Qué función efectiva cumple la comunicación que desarrollan?
- B) Cultura: ¿Cómo incide la cultura en la comunicación o la comunicación en la cultura? ¿Contribuye la comunicación al conocimiento de la cultura? ¿Y a su fortaleza? ¿Cómo es el clima organizacional? ¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales? ¿Y las profesionales? ¿Qué problemas de la organización se originan o relacionan con la comunicación? ¿Y con la cultura?

2.- Respuestas teóricas a los interrogantes

La comunicación es una condición *sine qua non* en la vida humana y en el orden social y es la primera experiencia de todo ser humano, por lo tanto es un fenómeno de extraordinaria riqueza. Sin embargo somos poco conscientes de su ubicuidad y desconocemos en general las reglas de su funcionamiento aunque las apliquemos bastante bien. La comunicación, en cuanto concepto teórico y en lógica relación con la realidad a la que nos remite, es polisémico. La pluralidad de significaciones que contiene nos coloca ante una dificultad de envergadura si nos proponemos especificar un ámbito de referencia. La palabra comunicación abre un campo inmenso: caminos y trenes, telégrafos y cadenas de televisión, pasillos, ventanas y carteles de señales, información, sentimientos, percepción y relaciones interpersonales, pero también conversación y tecnología (Winkin, Y. 1981).

El siguiente es un esquema canónico de la comunicación, en el que se distinguen los elementos que la componen.

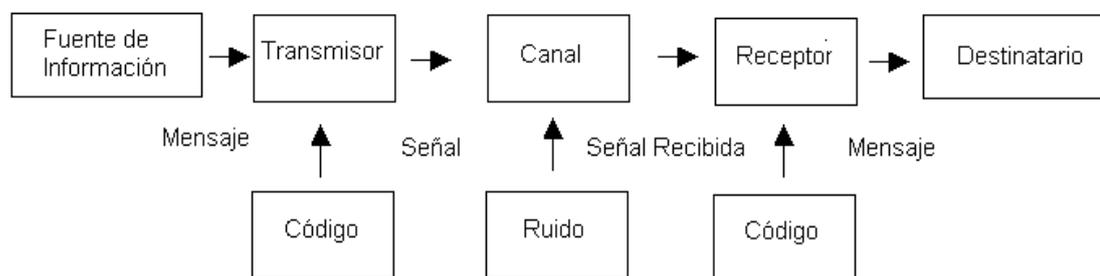


Fig. 2 - Esquema básico de comunicación, Baylon y Mignot, 1996:47.

“Comunicar” y “comunicación” aparecen en la lengua francesa – y el recorrido en lengua inglesa es muy similar - en la segunda mitad del siglo XIV,

con el sentido básico de “participar en”, muy próximo al latín “comunicare” (participar en común, poner en relación) (Winkin, Y. 1981:11). Hasta el siglo XVI el sentido adjudicado está muy próximos a “comulgar” y “comuni3n”, t3rminos m3s antiguos pero tambi3n procedentes de “comunicare”.

Pero el t3rmino comunicaci3n entra tambi3n en el vocabulario cient3fico. Norbert Wiener con su “Cybernetics” (Wiener, 1969) y uno de sus ex alumnos, Claude Shannon con su “*The Mathematical Theory of Communication*” (Shannon, 1981), mostraron durante la segunda guerra mundial, el problema de la conducta de tiro de los cañones antia3reos, a la vez que reconoc3an un principio utilizado desde hac3a largo tiempo: el *feedback* o retroacci3n, al cual le dio un alcance universal “al hacer de 3l la clave de b3veda de la cibern3tica”. Wiener vio un proceso circular en el que las informaciones sobre la acci3n en curso nutren a su vez al sistema, permiti3ndole alcanzar su objetivo. A partir de la idea de la retroacci3n la explicaci3n lineal tradicional queda anticuada y toma su lugar la idea simple pero trascendental que establece: “todo efecto retroactúa sobre su causa, todo proceso debe estar concebido seg3n un esquema circular” (Winkin, 1981:15).

Simultáneamente un grupo de investigadores liderados por von Bertalanffy trabajan sobre una “teoría general de los sistemas” (Bertalanffy, 1976). Su prop3sito es “investigar los principios que se emplean para los sistemas en general, sin preocuparse de su naturaleza f3sica, biol3gica o sociol3gica”. Lo que hoy se denomina la TGS es el resultado de la progresiva interpenetraci3n de la teor3a general de los sistemas y la cibern3tica. Por su parte, Shannon elabora su teor3a matem3tica de la comunicaci3n. Su modelo, que es puramente lineal, se opone al modelo circular de Wiener, como consecuencia de su trabajo en la Bell Telephone y la b3squeda de los ingenieros de mejorar el rendimiento del tel3grafo. Su teor3a matem3tica de la comunicaci3n es una teor3a de la transmisi3n. Se entiende “comunicaci3n” en el sentido que prevalece desde el siglo XVIII. Shannon incorpora el concepto de “informaci3n”, como una magnitud estadística abstracta que califica el mensaje independientemente de su significaci3n.

Los trabajos de investigaci3n en comunicaci3n o en cultura y comunicaci3n en organizaciones educativas son escasos, especialmente si somos estrictos en el tema, es decir si miramos a la comunicaci3n organizacional y no, por ejemplo, a la comunicaci3n en el proceso enseanza – aprendizaje que es un tema que ha recibido m3s desarrollo y atenci3n. La investigaci3n realizada por del Pozo Lite (1997) es un trabajo pionero sobre comunicaci3n interna en el mundo empresarial. Este trabajo que se public3 como *Cultura empresarial y comunicaci3n interna. Su influencia en la gesti3n estrat3gica*, fue su tesis doctoral, que dirigi3 el Profesor Louis Barnes, de Harvard Business School. Despu3s de una b3squeda de antecedentes te3ricos que desbrozan el problema de la comunicaci3n interna, su relaci3n con la cultura organizacional y las funciones y objetivos que se pueden perseguir, investig3 sobre el estado de la comunicaci3n interna en las organizaciones y el estudio de campo se centr3 en la influencia de la cultura empresarial en el desarrollo de la comunicaci3n interna. Losada V3zquez con *La comunicaci3n institucional en la gesti3n del cambio. El modelo universitario* (1998) se refiere al 3mbito universitario realiza un estudio de campo en la Universidad

Complutense de Madrid considerada representativa de un tipo de organizaciones que, por su complejidad organizativa y su necesidad de adaptarse a transformaciones sociales, necesitan desarrollar una completa gestión de la comunicación para poder desempeñar su función social. Analiza la relación entre cultura y comunicación, la identidad e imagen, el papel de la comunicación en el contexto universitario, realizar un diagnóstico de la comunicación y propone un modelo de comunicación para la institución universitaria. Picón Medina (2001) en un artículo intitolado *El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educativa crítica* describe y discute la “Tecnología Social de Mediación” que se construye en el proceso de interacción universidad – escuela. Muestra cómo han venido integrándose los componentes del proyecto para configurar un tipo de investigación educativa crítica que persigue promover cambios en la cultura de escuelas básicas específicas y teorizar sobre el cambio como aprendizaje organizacional. Un grupo de autores como Suárez, Ruiz Hincapié y Mendoza (2003) realizaron una investigación de campo sobre la comunicación informal en tres organizaciones, dos de ellas del sector educativo, una oficial y otra privada, y la tercera del sector industrial privado. Con base en la teoría de la comunicación y de la intersubjetividad entendida como la posibilidad de construcción de sentido y de dinamización de procesos de interacción entre los individuos y los grupos, plantean un nuevo tipo de organización en la cual se destacan los conceptos de conocimiento, aprendizaje, interdependencia, trabajo en equipo, apertura y colaboración espontánea. El informe fue publicado como *La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad* (2003). En las conclusiones resaltan la posibilidad de mirar la comunicación informal a partir de niveles de intersubjetividad. La comunicación interna se produce espontáneamente y no obedece a patrones de comportamiento establecidos por la organización. Los protagonistas la reconocen como una forma básica de conocimiento del otro. La intersubjetividad es esencial en la construcción del sentido. Cuando este proceso de construcción de sentido genera cambios de actitud frente al quehacer cotidiano se ha alcanzado un nivel que puede asimilarse al aprendizaje. Saldrigas (2004) en *Una mirada a la comunicación organizacional desde una institución educativa cubana*, propone soluciones Integrales en comunicación.

En cuanto a la comunicación educativa no verbal, hemos considerado la aportación de Cardoso (1999) que propone abordar la investigación educativa desde la comunicación no verbal. El objetivo es reconocer, registrar y sistematizar tanto las expresiones faciales y corporales, los movimientos de los cuerpos, los efectos emocionales y hasta la construcción (no verbal) de conceptos abstractos que se presentan en el salón de clases en la relación maestro – alumno. Analiza tanto la construcción del lenguaje del cuerpo, como los distintos sistema de símbolos que implica ese lenguaje hasta poder ubicar el significado – atribuido y real – que cada gesto, movimiento y expresión adquiere en el contexto de una relación enseñanza - aprendizaje y en una vinculación cara a cara. En una línea muy próxima a esta última, se mueve el trabajo de González Morales (1999), que tiene que ver con el diseño de estrategias de enseñanza - aprendizaje en donde la metodología no se reduce a la sugerencia de técnicas de enseñanza apoyadas en el uso de materiales

audiovisuales sino que propone un modelo para la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje las que se plantea un conjunto de principios orientados a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no a partir exclusivamente de los procesos didácticos, sino desde un punto de vista sistémico para lo cual será necesario recurrir a los principios de algunas teorías sociales, teorías comunicativas, teorías educativas y de aprendizaje. Sintetizando creemos que:

1.- La comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente. Aplicando este concepto a las organizaciones educativas, la comunicación organizacional es un proceso que, al mantener esos atributos, se manifiesta a través de la implantación de dispositivos apropiados, de normas sobre el modo de realizarla y de prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva. Requiere emisores, canales, mensaje y receptores, y además todo aquello que conforma este proceso de enviar y recibir mensajes.

2.- Todo comportamiento humano es comunicación, por lo tanto no hay “no comunicación” (Watzlawick, 1983). Desde esta perspectiva la comunicación está indisolublemente ligada a la vida organizacional en todos sus aspectos. Tanto la dimensión institucional como la interpersonal e intrapersonal, se manifiestan en las relaciones intersubjetivas, amalgamadas a la cultura y a la psicología de los miembros de la organización. Incluye la definición de situaciones y la construcción de significados según las percepciones personales, los sentimientos y las subjetividades.

Cada una de estas líneas teóricas involucra una visión del mundo y su naturaleza, el lugar que las personas ocupan en él y la índole de relaciones posibles entre el todo y las partes. Es un modo diferente de definir la realidad a la que alude nuestro tema de investigación, son dispares las variables intervinientes en cada una y distintas las perspectivas a las que conduce y, por lo tanto, los contenidos que trata.

3.- Trabajo empírico sobre la comunicación en los centros educativos

Usamos la metodología de “estudio de caso” y se trabajó en un centro educativo que alberga desde infantil hasta el Bachillerato. El caso seleccionado se analizó desde una doble perspectiva: cualitativa, para comprender los significados subjetivos que el tema de la comunicación interna adquiere asiduamente y de forma intensa para los protagonistas; y cuantitativa para indagar sobre la importancia que tienen las diferentes opiniones en la totalidad de los miembros docentes de la organización.

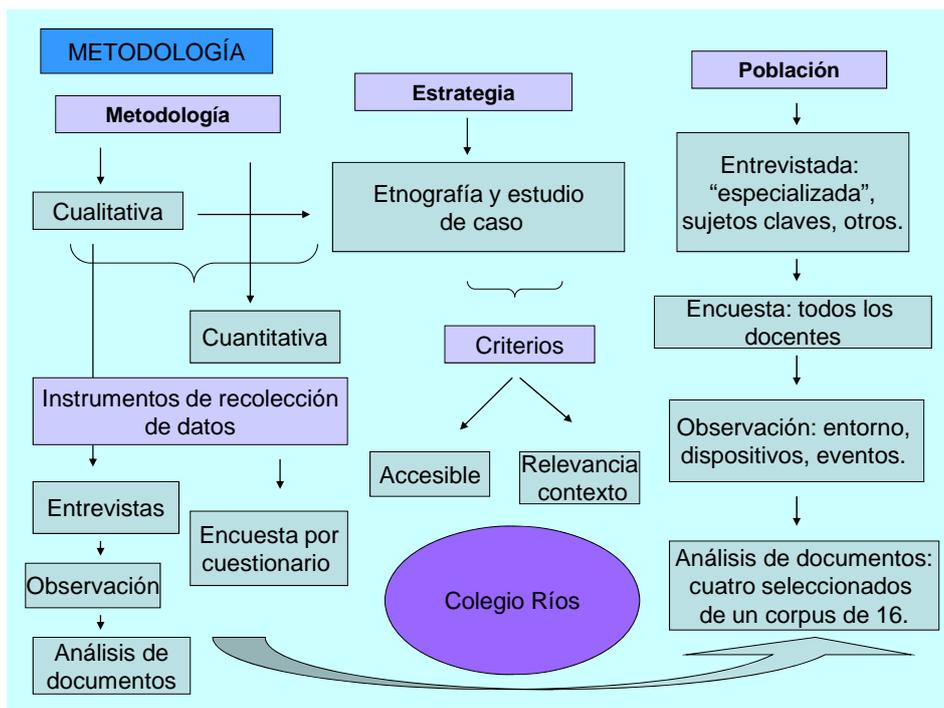


Fig. 3.- El proceso de investigación

La muestra fue obtenida por la totalidad de los miembros docentes del centro educativo en sus diversos niveles. Se sintetiza a continuación.

<i>Función Institucional</i>	<i>Cantidad total</i>	<i>Cantidad de Respuestas obtenidas</i>
Docentes Infantil	16	14
Docentes Primaria	15	05
Profesores de Secundaria	43	27
Profesores de Bachillerato	19	17
Total General	93	63

Fig. n° 4 –La población participante y las respuestas obtenidas

Los instrumentos para la recogida de datos fueron varios. En primer lugar la **observación** (participante y no participante). Durante tres años se desarrolló una actividad de investigación antropológica y con participación activa en la vida del centro educativo. Se presenciaron y documentaron una enorme variedad de actividades de todos los niveles. Algunas de ellas planificadas, como actos de fin de año, celebraciones históricas, actividades académicas, cursos de formación, etc. Otras espontáneas: encuentros fortuitos, almuerzos improvisados, reuniones y entrevistas. Se participó de una jornada

entera de las actividades del campo de deportes. A través de la observación sistemática se logró documentar ampliamente, y sin influencia intencional de los protagonistas, la vida del centro y sus actividades.

Las **entrevistas** en profundidad y el análisis documental fueron también instrumentos de investigación empleados. Se analizó una muestra de 10 de los documentos de comunicación generados por el centro: folletos publicitarios de cada nivel, vídeos institucionales, instrucciones a los profesores, entre otros. El objetivo fue conocer en qué medida las comunicaciones escritas son coherentes con los enunciados verbales, o por el contrario, no guardan relación. Combinando la observación y el análisis de documentos se consideraron todos los aspectos comunicativos de la organización en su funcionamiento diario: espacios, propaganda, carteles, tabloneros de anuncios, reuniones de profesorado, recreos, tiempos de cafetería, etc.) a) Por medio de la observación se comprobó la existencia de esos dispositivos y describió el tipo de uso al cual estaban destinados; b) por medio de la entrevista semi-estructurada se buscó conocer los objetivos de comunicación perseguidos por los propietarios y los detalles sobre la realización de cada uno de ellos, a quien estaba dirigido, y toda información que pudieran dar sobre su uso.

Además se utilizó **un extenso cuestionario** previamente validado por expertos (Anexo 1). Se orientaba a conocer los valores culturales del centro, y proporcionó información sobre la identificación con el mismo del profesorado, la percepción del clima de trabajo, la relación con los colegas y directivos. El análisis de los instrumentos se realizó con sendos programas informáticos para los datos cuantitativos, y análisis de contenido para los cualitativos, que permitieron un agrupamiento y depuración de la ingente cantidad de información obtenida en la fase de recogida de información.

Instrumento de Recolección de datos	Propiedades - Atributos	Objetivos de Investigación Asociados
Entrevista en profundidad Entrevista semi-estructurada	Fuente de significados. Describir e interpretar sentimientos e impresiones, percepciones y significados atribuidos. Aspectos de la realidad, subjetivos, de la persona no directamente observable. Requiere guía para organizar la interacción. Centrada en el objeto de la investigación, no en el entrevistado.	Describir y comprender la comunicación interna y la cultura. El significado que le adjudican. Cómo perciben, cómo interpretan. Conocer el proceso de construcción significados compartidos. El sentido que le atribuyen. Conocer la comunicación y la cultura. Qué y cómo es. Cómo se relacionan, cómo se comunican. Cómo comparten objetivos institucionales.
	Explorar y describir. Analizar y explicar relaciones entre variables y	Conocer y describir: cultura y su fortaleza, valores, identidad, comunicación:

Encuesta por cuestionario	fenómenos sociales. Para responder al qué, cuándo, cómo, quién y porqué de la realidad. Hechos, opiniones, actitudes, experiencias, relaciones, interacciones o actividades.	funcionamiento, eficacia, relación con objetivos individuales e institucionales, clima de vida organizacional, relación con otras variables.
Observación	Obtención directa de datos. Naturalista, en el lugar natural donde ocurre el hecho investigado, entre los actores, siguiendo la vida cotidiana. Buscar conceptos o categorías que tengan significado para los sujetos. Obtener datos directos permite al investigador contar con su versión, además de la versión de los otros.	Analizar interacción social e interacción interpersonal. Describir aspectos de la cultura y la vida en la organización. Descubrir conceptos pertinentes al objetivo general de la investigación.
Análisis de documentos	Antecedente imprescindible antes de planificar entrevistas, observación y más aún intervención. Para conocer la organización, su estructura, la manera como funciona. No reactiva. Proporciona información "única". Complementa otros datos.	Obtener un panorama sobre los aspectos que caracterizan la organización. Analizar en los mensajes institucionales la presencia de atributos adjudicados a la organización como parte de su cultura.

Fig. 5.- Instrumentos de recogida de datos

El objetivo del cuestionario fue indagar sobre las condiciones de la vida organizacional para esa población. El constructo que generamos, según el esquema de Rojas Tejada (1998), como etiqueta en la cual englobamos varios de esos aspectos constitutivos e identificatorios de la vida organizacional, se llamó:

“Atributos culturales e interpretación de la vida organizacional”

Las categorías para las entrevistas fueron las siguientes:

- Fortaleza de la cultura organizacional
- Clima interno
- Comunicación e Información
- Estilo directivo
- Papel de la comunicación en relación a las personas.
- Papel de la comunicación en su contribución al proyecto institucional

Cada uno de estos aspectos constituyó una de las dimensiones que tomamos para medir el constructo o variable de interés. Indicadores utilizados: para cada dimensión construimos las “variables empíricas”, (Lazarsfeld, 1971 y 1973) que “indican” la extensión que alcanza la dimensión en los casos analizados. Constituyen, para González Blasco, (1989) propiedades esencialmente manifiestas que supuestamente se hallan empíricamente relacionadas con una propiedad latente o no observable.

Se analizó ítem a ítem del cuestionario y también más globalmente, por categorías, integrando los hallazgos cualitativos y los cuantitativos. El ítem 4 referido a la fortaleza cultural se mide según el consenso de los encuestados sobre los valores que se consideran atributos de la institución. Las opciones que se presentaron surgen de aquellos atributos señalados reiteradamente como valores por los entrevistados de la primera ronda de entrevistas. El propósito es analizar comparativamente los resultados, no sólo entre docentes sino entre docentes, directivos y propietarios.

Los indicadores fueron:

- Eficiencia
- Diferenciación
- Fortaleza
- Búsqueda de perfección
- Actualización profesional
- Clima de familia
- Respeto

Y los resultados obtenidos son los siguientes:

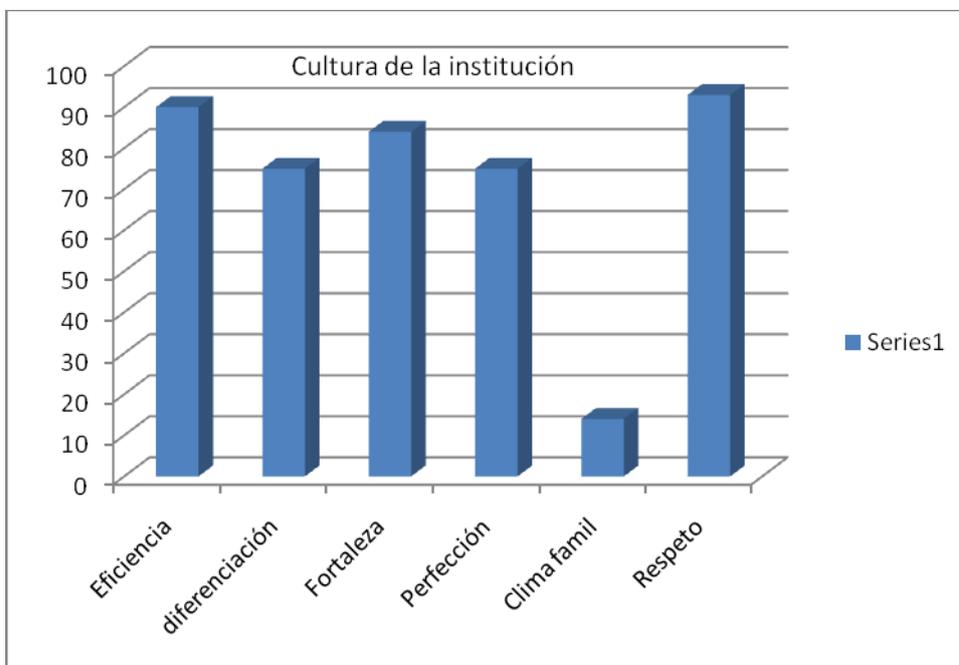


Fig. 6.- Resultados del cuestionario en cultura de la institución

Sobre la “eficiencia” como valor, el 90% dice que es “muy” o “bastante fuerte”. Ningún caso elige “muy poco fuerte”. En cuanto a “diferenciación”, atributo muy enfatizado por el dueño del centro, el 55% lo considera “muy fuerte” y sumando a los que lo consideran “bastante fuerte” agrupa un 79%. El

5% dice que es “muy poco fuerte”. También en “fortaleza” un 84 % elige los dos rangos positivos. Nadie registra un “muy poco fuerte”. La búsqueda de perfección agrupa un 75 % de elecciones para “muy fuerte” y “bastante fuerte”. Un 3% lo considera “muy poco fuerte”. Muy próximo, “actualización profesional” y “clima de familia” tienen casi los mismos valores. Respeto, un valor muy mencionado en las entrevistas, es señalado como “muy fuerte” en el 47% de los casos, y el 46 % lo considera “bastante fuerte”. 93 % entre los dos y nadie lo marca como “muy poco fuerte”. Los siete valores considerados una fuente de fortaleza institucional obtienen en la elección de los valores “muy fuerte” y “bastante fuerte” entre el 75 y el 93 %, lo que está hablando de un alto consenso. Son más marcado aún los casos de: Eficiencia – Fortaleza – Respeto – porque además de tener en esos rubros valores respectivamente del 90 %, 84 % y 93 %, no registran ningún caso de “muy poco fuerte”. Es llamativo el caso de Clima de Familia por ser el único de los siete que alcanza un 14 % en “muy poco fuerte”.

Conocido el marco comunicativo y su cultura, se encontraron puntos fuertes y débiles que afectan a la consecución de la calidad por el centro. Los primeros se pueden utilizar para apoyarse en ellos en el futuro; los segundos para realizar propuestas de mejora. Aunque estas dependerán de la situación contextual de cada centro, hay algunas muy generales válidas para todo centro educativo: Contar con una cultura común, conocida y comprendida por todos los protagonistas del centro; identificar en ella los valores fundamentales y saber cómo hacerlos efectivos dentro de la tarea que cada uno desarrolla; elaborar entre todos un plan de comunicación, estableciendo los objetivos que necesitan lograr, que permitirá al centro tener una cultura fuerte, lo que facilita la unidad de trabajo y el buen clima laboral.

4.- Conclusiones finales

La extensión de este artículo hace imposible reflejar todos los datos encontrados. Únicamente se ha presentado una de las categorías. Concluimos con una síntesis de los hallazgos más importantes de la investigación relacionados con los objetivos de la misma:

Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Hallazgos
I – Describir e interpretar el concepto de comunicación en la comunicación interna y el significado que le adjudican: qué es, cómo es, cómo la perciben, cómo la interpretan, cómo incide en la vida organizacional	Analizar e interpretar el sentido que le atribuyen a la comunicación en relación a la identidad, el sentido de pertenencia y la identificación con la institución en estudio.	Difuso el concepto de comunicación y por lo tanto su papel. Se relaciona tanto con la identidad y pertenencia, como con actitudes individuales, o relaciones interpersonales. Varía también la percepción sobre la incidencia en la vida de la organización. Se apela a la

		confianza, el interés del receptor, el compromiso.
<p>II – Analizar e interpretar el sentido atribuido por los actores sociales a los procesos culturales en relación con la comunicación en la institución educativa objeto de este estudio.</p>	<p>1) Conocer los procesos de construcción social de significados culturales. Interpretar dicho proceso en la mencionada institución.</p>	<p>Pocos valores fundamentales son compartidos y construidos en el proceso de desarrollo de la tarea. Otros valores – parciales – por una historia personal compartida. Por la pertenencia familiar. Por profesionalismo y vocación.</p>
	<p>2) Analizar la fortaleza cultural de la organización considerada, según el significado que le otorgan los miembros de la misma.</p>	<p>Fortaleza disfuncional por mantener creencias antiguas. Se basa sobre el clima de familia, trayectorias compartidas, lazos afectivos. Fortaleza parcial por algunos pocos pero fuertes conceptos compartidos.</p>
	<p>3) Analizar el papel de las interacciones sociales e interpersonales de los actores sociales en la cultura y la comunicación de la organización caso del estudio.</p>	<p>Significativa influencia en la percepción y en la acción. Existencia de sub culturas. Lazos afectivos – amistosos. Varían según el lugar donde desarrollan la actividad por grado de cercanía a máximos directivos y según el rol que desempeñan y su grado de profesionalidad.</p>
<p>III – Describir los dispositivos de comunicación implementados</p>	<p>Describir qué tipo de dispositivos de comunicación utilizan, los objetivos que motivaron su implementación y los resultados obtenidos. Interpretar las razones que aducen.</p>	<p>Implementación deficiente, sin objetivos ni aprovechamiento de posibilidades. Resultados igualmente deficientes y sin posibilidad de ser evaluados por desconocimiento. No perciben el papel que puede desempeñar el dispositivo de comunicación bien empleado.</p>

Fig. n° 7 – Objetivos de investigación y relación con los hallazgos.

Concluimos que los miembros de la organización escolar estudiada son muy estables, porque muchos de ellos tienen estrechos vínculos entre sí, poseen un fuerte sentido de pertenencia al colegio y mantienen las pautas tradicionales de cultura.

La política practicada por el dueño se materializa en la existencia de un grupo sumamente cohesivo. En él la comunicación es constante, oral, informal, cara a cara. Las relaciones son personales y muy afectivas. Predomina un estilo de trato informal y abierto. Este endogrupo ha desarrollado una cultura fuerte. El fenómeno “endogrupo” es la explicación de la consistencia de la cultura.

Por pertenecer al ámbito de mayor poder institucional se fortalece en los directivos la autoestima, la identidad y la “ilusión” de ser un factor de poder similar a los propietarios.

Además el afecto compartido y las buenas relaciones interpersonales consolidan una sensación de participar genuinamente en la construcción de fundamentos institucionales, que en realidad son pautas definidas por el propietario.

Las directoras de los distintos niveles, cuyas visiones o perspectivas sobre el colegio son producto de este endogrupo, sumado a razones propias de cada una, pero que confluyen al sostenimiento de esas pautas, son líderes importantes de otro grupo que es el nivel en el que ejercen: primaria, secundaria o bachillerato. Cada nivel ha desarrollado una subcultura a partir de las pautas que su directora trasmite – tomadas del endogrupo -, una vez filtradas según su propia interpretación, concepción y aceptación interna. Estos a su vez se articulan con las aportaciones, las necesidades y las resistencias del grupo de docentes. Muchos de ellos por su historia personal en el centro y por su larga trayectoria comparten en gran medida el sentido que le adjudican tanto el propietario como la directora, y los otros son influenciados en distinto grado según la relación que mantienen con sus colegas y su directora.

Entre estos identificamos dos situaciones. Por un lado aquellos que abiertamente – por lo menos para sí mismos – tienen claro distintos niveles de discrepancia y sostienen otras pautas. Se trata de los miembros más jóvenes, los que pertenecen a actividades con menor nivel de interacción en el edificio central como los profesores del polideportivo, los que tienen un desempeño muy parcial en carga horaria y los profesores de Secundaria. Por otro lado están aquellos que, aún con criterios y concepciones diferentes sobre el ser y el funcionamiento de la organización, aceptan el “modo de hacer las cosas”. Estos actúan con cierta dualidad por lo que observamos mecanismos de adaptación y justificación a esos modos de hacer.

La cultura vigente no ha incorporado la comunicación como un valor y no comparten un mismo concepto de la misma. Tampoco predomina el estilo participativo de dirección que se enuncia desde el propietario pero es considerado paternalista por las directoras de los distintos niveles. Siendo el estilo participativo una condición necesaria para una buena comunicación interna, ambas características dificultan el desarrollo de la integración organizacional.

Las relaciones que establecen los miembros del Centro entre sí, la percepción que tienen sobre los procesos que se desarrollan, la circunstancia que los ha llevado al lugar que ocupan actualmente, son los procesos que

participan en la construcción de los significados adjudicados a los acontecimientos organizativos, entre ellos al papel de la comunicación.

Concluimos que no es este centro una organización comunicante y tampoco tiene una comunicación organizada, por lo que adolece de cohesión e integración. La organización logra su cometido de un modo relativamente armónico por la persistencia de un grupo humano de larga trayectoria, muy homogéneo, que comparte valores históricos y que aún tiene la fuerza necesaria como para sostener la vida interna y controlar a las voces disidentes.

Contribuyen a este sostenimiento y funcionamiento de la institución los valores fundamentales del centro compartidos y defendidos por todos, aún en la diferencia, y también por la existencia de grupos dentro del grupo humano total, hacen que, por diferentes causas, se sienten integrados y satisfechos en gran parte de los espacios culturales e institucionales.

Bibliografía

- BAYLON, C. y MIGNOT, X. (1996), *La Comunicación*. Madrid: Cátedra.
- BERTALANFFY, L. von (1976), *Teoría general de los sistemas*. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: FCE.
- CANTÓN MAYO, I. (2000), *Herramientas para implantar la calidad en la educación*, en: CANTÓN MAYO, I. (Coord.) – *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2009): *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2010): *Narraciones de Maestros*. Barcelona: Davinci.
- CARDOSO VARGAS, A. (1999): “La comunicación educativa no verbal: apuntes para un proyecto de investigación”. *Razón y Palabra*, Revista Digital. Consulta Diciembre 1999.
- CEA D’ANCONA, M. (1996), *Metodología Cuantitativa*. Madrid: Síntesis.
- DEL POZO LITE, M. (1997), *Cultura empresarial y comunicación interna. Su influencia en la gestión estratégica*. Madrid: Fragua.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1998), *La comunicación interna*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- GONZÁLES MORALES, L. (1999): “Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula”, *Razón Y Palabra*, Revista Electrónica. Consulta Enero de 2010.
- LAZARSELD, P. Y MERTON, R. (1977), *Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada*. En: MURARO, H. (Comp), *La comunicación de masas*. Buenos Aires: Centro Editor.
- LOSADA VÁZQUEZ, A. (1998), *La comunicación institucional en la gestión del cambio – El modelo universitario*. Salamanca: Caja Duero.
- PICÓN MEDINA, G. (2001) “El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica”. *Investigación y Postgrado*, v.16, n°2, Caracas
- PIÑUEL RAIGADA, J. (1997), *Teoría de la comunicación y gestión de las organizaciones*. Madrid: Síntesis.
- SALDRIGAS MEDINA, H. (2004): “Una mirada a la comunicación organizacional desde una institución educativa cubana”. *Soluciones Integrales en comunicación*, Cuba.
- SHANNON, C. y otros (1981), *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- SUÁREZ, O. Y OTROS (2003): “La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad”. *Razón y Palabra*, Revista electrónica n° 23. Consulta Noviembre de 2009.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. y, JACKSON, D. (1983), *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- WIENER, N. (1969), *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- WINKIN, Y. (1981), *La nueva comunicación*. Buenos Aires: Cairos.

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: SU CULTURA Y COMUNICACIÓN.

INSTRUCCIONES.

- El tema de este cuestionario es sobre organización, comunicación y cultura en instituciones educativas
- Este cuestionario tiene 7 Secciones. Respete el orden establecido y siga las indicaciones.
- Cuando el lugar previsto no le sea suficiente, por favor escriba a continuación, al dorso o al final, aclarando a que Sección y a que Item se refiere, si fuere necesario.
- Las instrucciones que lo guiarán están en letra cursiva.

Sección I – La Cultura

Por favor, para cada punto, marque con una cruz o círculo sobre la opción elegida y luego complete cuando se solicita y corresponda.

1. ¿Conoce el año de creación de este Centro?

No puedo precisar ni la década 1	Puedo precisar la década, pero con dudas 2	<i>Puedo precisar sólo la década</i> 3	Lo conozco con exactitud 4
-------------------------------------	---	---	-------------------------------

1. A. Por favor, escriba el año _____

2. ¿Conoce la misión de este Centro educativo?

No la conozco 1	La conozco algo 2	La conozco bien 3	La conozco muy bien 4
--------------------	----------------------	----------------------	--------------------------

2. A. Por favor, enúnciela brevemente:-----

3. ¿Conoce el o los aspectos “estrella” de este Centro educativo, aquellos que, dentro del servicio que ofrece, más lo caracterizan entre los demás?

No conozco alguno 1	Creo conocer alguno 2	Conozco varios 3	Sí, conozco todos 4
------------------------	--------------------------	---------------------	------------------------

3. A. Por favor, escriba cuál o cuáles son esos aspectos.-----

¿Cuáles son, a su juicio, los puntos fuertes de este Centro educativo? *Por Favor, marque una opción para cada punto.*

	Muy Fuerte	Poco Fuerte	Bastante fuerte	Muy fuerte
4. A. Eficiencia	1	2	3	4
4.B. Diferenciación	1	2	3	4
4.C. Fortaleza	1	2	3	4
4.D. Búsqueda de Perfección	1	2	3	4
4.E. Actualización	1	2	3	4

profesional				
4.F. Clima de Familia	1	2	3	4
4.G. Respeto	1	2	3	4

5. ¿Puede destacar algunos valores o características de este Centro educativo, que se han mantenido constantes desde su fundación?

No puedo hacerlo 1	Dudo si puedo hacerlo 2	Creo que puedo destacarlos 3	Con toda seguridad los puedo destacar 4
-----------------------	----------------------------	---------------------------------	--

5.A. Enúncielos, por favor, por orden de importancia.....

6. Relacionando este Centro educativo con otros similares a éste, ¿en qué lugar lo ubicaría?

Es poco importante 1	Tiene una importancia regular 2	Es bastante reconocido 3	Es muy importante 4
-------------------------	------------------------------------	-----------------------------	------------------------

7. ¿Ha oído hablar o conoce directamente algún o algunos personajes históricos de este Centro educativo?

Nunca he oído hablar de ellos 1	He oído hablar algo sobre ellos 2	He oído hablar mucho sobre ellos 3	He oído hablar y conozco mucho sobre ellos 4
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	---

7. A. Por favor, describa alguna cualidad del o los personajes de los que ha oído hablar, que a su juicio sea la razón por la cual se hicieron reconocidos.....

8. ¿Puede precisar algunos de los valores, atributos o rasgos característicos, compartidos por una mayoría de sus compañeros, que sean los que mejor definen este Centro educativo?

No puedo precisarlos 1	Me resulta difícil precisar alguno 2	Podría precisarlos bastante bien 3	Podría precisarlos con seguridad 4
---------------------------	---	---------------------------------------	---------------------------------------

8. A. Enumere, por favor, algunos de esos valores, atributos o características.

9. ¿Existe algún hecho, actitud, o circunstancia, que no sea salarial, que usted considere es lo que más lo une a este Centro educativo?

No existe alguno 1	No podría precisar si existe alguno 2	Sí, existe, pero de manera indefinida 3	Sí, existe uno concreto 4
-----------------------	--	--	------------------------------

9. A. Por favor, precise brevemente ese o esos hechos.....

10. ¿Existe un hecho, actitud, o circunstancia, que no sea salarial, que usted considere es lo que más lo separa de este Centro educativo?

No existe alguno 1	No podría precisar si existe alguno 2	Sí existe, pero de manera indefinida 3	Sí, existe uno concreto 4
-----------------------	--	---	------------------------------

8. A. Por favor, precise brevemente ese hecho que lo separa.....

Sección II – El clima Interno

Por favor, marque con una cruz o círculo sobre la opción elegida.

1. ¿En términos generales, está satisfecho con su actividad?

Nada	1	Poco	2	Bastante	3	Mucho	4
------	---	------	---	----------	---	-------	---

2. En igualdad de condiciones profesionales y salariales ¿se iría a otro Centro educativo para desarrollar la misma actividad que desarrolla en éste?

Sí, sin duda	1	Creo que sí	2	Creo que no	3	No, de ningún modo	4
--------------	---	-------------	---	-------------	---	--------------------	---

3. ¿Qué opinión le merece el clima interno que existe en este Centro educativo en cuanto a....? Por Favor, marque una opción para cada punto.

	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
3. a. La Comunicación con su directivo/va inmediato/a	1	2	3	4
3. b. La comunicación con compañeros	1	2	3	4
3. c. La colaboración en el trabajo	1	2	3	4
3. d. Su Libertad Individual	1	2	3	4
3.e.El compañerismo	1	2	3	4

3. ¿Cómo calificaría las relaciones con su directivo/va inmediato?

Malas	1	Regulares	2	Buenas	3	Muy buenas	4
-------	---	-----------	---	--------	---	------------	---

4. ¿Cuál es el grado en que delega en usted su directivo/va?

Nada	1	Poco	2	Bastante	3	Mucho	4
------	---	------	---	----------	---	-------	---

5. ¿En que medida recibe apoyo de su directivo/va para el desempeño de sus actividades?

Nada	1	Poco	2	Bastante	3	Mucho	4
------	---	------	---	----------	---	-------	---

6. Si tuviera que definir el clima interno que se vive dentro de este Centro educativo, ¿cómo lo calificaría según las siguientes expresiones? Por Favor, marque una opción para cada punto.

	No es cierto	Es un poco cierto	Es bastante cierto	Es muy cierto
7. a. Una gran familia	1	2	3	4
7. b. Una selva	1	2	3	4

7. c. Un club de amigos	1	2	3	4
7. d. Un cuartel	1	2	3	4
7. e. Una sala de espera	1	2	3	4

7. ¿Qué tipo de relación mantiene con los siguientes niveles de este Centro educativo? *Por favor, marque una opción para cada punto y para cada nivel. 1 significa el menor valor; 4 el máximo.*

	Nivel Máximo 1	Directivo/va su nivel	Directivos otros niveles	Colegas de su nivel	Colegas otros niveles
8.a. Estrecha colaboración	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.b. Camaradería	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.c. Confianza	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.d. Respeto Mutuo	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.e. Guardo distancia	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

9. ¿Cuáles son los rasgos que considera mejor definen el perfil medio de los miembros de este Centro educativo? *Elija sólo 5, por favor, marcando con un círculo la letra correspondiente.*

a) Profesional	g) Con espíritu de equipo
b) Humano	f) Individualista
c) Compañero	i) Dinámico
d) Dispuesto a ayudar	j) Responsable
e) Agresivo	k) Emprendedor
f) Adaptativo	l) Apático

10. ¿Cree usted que las máximas autoridades se encuentran alejadas de lo que ocurre en este Centro educativo?

Muy alejadas	1	Bastante alejadas	2	Un poco alejadas	3	Nada alejadas	4
--------------	---	-------------------	---	------------------	---	---------------	---

9. ¿En su opinión, cooperan satisfactoriamente entre sí, los distintos niveles de este Centro educativo?

No colaboran nada	1	Colaboran Poco	2	Colaboran Bastante	3	Colaboran Mucho	4
-------------------	---	----------------	---	--------------------	---	-----------------	---

10. En términos generales, ¿Cómo considera su nivel de formación profesional para el desempeño de su actividad? *Por favor, tilde la opción que corresponde*

12. a. Bastante superior a las necesidades
 12. b. Algo superior a las necesidades
 12. c. Algo inferior a las necesidades
 12. d. Bastante inferior a las necesidades

11. ¿Cuál es la actitud de su directivo/va respecto a su formación?

13. a. Se interesa mucho por mi formación

13. b. Se interesa bastante por mi formación
 13. c. Me facilita la formación imprescindible
 13. d. No se interesa por mi formación

Sección III – Comunicación - Información

1. ¿Qué cantidad de información recibe acerca de su trabajo, en todos y cualquiera de sus aspectos?

Nada	1	Poca	2	Bastante	3	Mucha	4
------	---	------	---	----------	---	-------	---

2. ¿Cómo valora la información recibida?

2. a. Es escasa y confusa
 2. b. Es Poco clara
 2. c. Es Suficiente
 2. d. Es rica y abundante

3. ¿Qué idea tiene de la interrelación de su actividad con otras actividades dentro de este Centro educativo?

3. a. Bastante confusa
 3. b. Alguna idea, pero poco clara...
 3. c. Medianamente clara
 3. d. Muy clara

4. ¿Recibe periódicamente información sobre su Centro educativo? (Actividades, planes, modificaciones, etc.)

4. a. No recibo información
 4. b. Sí, pero en contadísimas ocasiones
 4. c. Sí, en algunas ocasiones
 4. d. Sí, periódicamente.

5. ¿De quién recibe información sobre el Centro educativo? *Puede marcar más de una opción, en cuyo caso, indique el orden de importancia con 1*, 2*, etc.*

5. a. De las máximas autoridades
 5. b. De mi directivo/va
 5. c. De mis colegas
 5. d. Otras fuentes

Si respondió "otras fuentes", por favor especifique: _____

6. ¿Hasta que punto diría usted que se siente identificado con lo que este Centro educativo es y representa?

Nada	1	Poco	2	Bastante	3	Mucho	4
------	---	------	---	----------	---	-------	---

7. ¿Qué es lo más importante en esta Institución para usted, en orden de preferencia? *Por Favor, marque 5 opciones, con "1" lo más importante, "2" lo siguiente, y así sucesivamente.*

8. las relaciones amistosas
 libertad para trabajar
 que todos los miembros del nivel formamos parte de un equipo
 el espíritu de compañerismo
 saber que ante una dificultad, voy a tener apoyo, a estar acompañado
 que las cosas se hacen por consenso
 el respeto por cada persona
 mi directivo/va es mi referente, autónomo y responsable
 el clima de trabajo
 poder participar en las decisiones

otros

9. Si tuviese una idea nueva en relación al desarrollo de su actividad, ¿qué probabilidades tendría de que se ponga en práctica?

Ninguna	1	Poca	2	Bastante	3	Mucha	4
---------	---	------	---	----------	---	-------	---

Sección IV – Comunicación y dirección

Por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases:

1. Tengo muchas interacciones y comunicaciones con mi directivo/va, tanto individual como en grupo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

2. La comunicación fluye, entre todos los componentes de este Centro educativo, en todas las direcciones: ascendente, descendente, horizontal y transversal.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

3. Confío totalmente en la comunicación que recibo de mi directivo/va y si no es así, la discuto francamente.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

4. El contenido de las comunicaciones de mi directivo/va es exacto y completo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

5. Conozco y comprendo bien a mi directivo/va.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

Sección V – Personas e Institución

Por favor, marque una opción en cada caso

1. Siento que me afectan las cosas que ocurren dentro del Centro educativo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

2. Me siento muy identificado con el Centro educativo

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

3. Mi pertenencia a esta institución favorece mi desarrollo personal.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-------------	---------------	-------------------

4. Mi pertenencia a esta institución favorece mi formación profesional.

Muy de acuerdo	de	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	----	------------	-------------	---------------	-------------------

5. Considero que mis logros personales dentro del Centro educativo, son, también, logros para la Institución.

Muy de acuerdo	de	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	----	------------	-------------	---------------	-------------------

6. Considero que trabajar en este Centro educativo contribuye para tener una buena vida.

Muy de acuerdo	de	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	----	------------	-------------	---------------	-------------------

SECCION VI - Implicación

1. ¿Conoce cuáles con los objetivos que persigue este Centro educativo?

- Sí = 1
 No = 2

2. ¿Sabe cuáles con los valores fundamentales a que se ciñen para lograr esos objetivos?

- Sí
 No

Si respondió Sí continúe. De lo contrario pase a la Sección 7.

3. ¿Cuál es su grado de identificación con esos objetivos y valores?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

4. ¿Adapta su actividad específica para favorecer el cumplimiento de esos objetivos?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

5. ¿Participa en actividades de la Institución que se relacionan con lograr esos objetivos?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

6. ¿Considera que las decisiones que toman las autoridades son coherentes con los objetivos institucionales?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

7. ¿Considera que para tomar esas decisiones reciben y analizan información proveniente de todos los niveles y áreas del Centro educativo?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

8. ¿Considera que usted recibe suficiente información de todos los niveles y áreas del Centro educativo?

Totalmente	1	Bastante	2	Muy Poco	3	Nada	4
------------	---	----------	---	----------	---	------	---

SECCION VII

D ATOS COMPLEMENTARIOS

Por favor, complete la siguiente información para poder ubicarlo en términos demográficos.

- 1) En su último cumpleaños cumplió años.
 - 2) Pertenece al género ___
 - 3) El mayor título en educación formal que alcanzó es el de _____
 - 4) La o las disciplinas dentro de las cuales ejerce la docencia es _____
 - 5) Su actividad docente en este Centro educativo la desarrolla en el nivel _____
 - 6) Si desarrolla otra actividad – tanto docente como no docente - en otro nivel es:
a) Actividad: _____
b) Disciplina: _____
 - 7) Hace años que trabaja en esta institución.
 - 8) Trabaja además en:
 otra institución educativa
 otra actividad
-

Si lo desea puede agregar un comentario a continuación.
Nuevamente gracias por su participación.

ANEXO 2
GUÍA PARA ENTREVISTAS

TEMAS	PREGUNTAS
Cuestiones Institucionales	Sobre actores y funcionamiento organizacional
	Percepción sobre la cultura.
	Percepción sobre clima interno
Cuestiones Personales	Percepción sobre comunicación
	Función en la institución
	Interacción con miembros del centro
Dispositivos de Comunicación	Vínculos interpersonales
	Comunicación personal
	Sobre carteleros: objetivos, funciones, características, responsables.
	Sobre ordenadores: acceso, funciones, usos, expectativas.
	Sobre señalización: política, características.
	Sobre periódico interno: periodicidad, características, elaboración, contenidos.
	Sobre cartas al personal: uso, frecuencia, emisores, destinatarios, objetivos.
	Sobre notas internas: uso, responsable, frecuencia, emisores, destinatarios.
	Sobre audiovisual: objetivo, realizador, efecto.
	Sobre reuniones: tipo, frecuencia, responsable.
Sobre entrevistas: tipo, uso, frecuencia, destinatario.	
Sobre celebraciones: tipo, objetivos.	
Cuadernos: uso, tipos, resultados, emisores, destinatarios.	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UN PROGRAMA DE AJEDREZ DIGITAL

Mauricio José Gutvay

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Joaquín Fernández Amigo

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

RESUMEN

El presente artículo sintetiza un proyecto de tesis realizado en la Provincia de San Luis, en la República Argentina sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del Ajedrez a distancia, a través de la utilización de las nuevas tecnologías.

La pertinencia de esta investigación se fundamenta en que en la actualidad hay una carencia de estudios sistemáticos, en general, sobre el uso de TIC con fines educativos en la enseñanza del ajedrez en el nivel primario.

El objetivo de este artículo es proporcionar una serie de criterios que consideramos importantes al momento de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje del ajedrez de manera online: la evaluación del entorno virtual de aprendizaje y su implementación, la valoración sobre los materiales didácticos y la evaluación de la acción tutorial.

PALABRAS CLAVE

Ajedrez, nuevas tecnologías, educación a distancia, material didáctico, entornos virtuales.

ABSTRACT

This article is based on a thesis project carried out in the province of San Luis, Argentina. It highlights the importance of teaching and learning chess online through the use of new technologies.

The article is based on the claim that there is a lack of systematic study of the use of ICT for educational ends in the teaching of chess at the primary level. It also underlines the importance of integrating chess into the primary school curriculum, mainly in areas distant from urban areas.

The main purpose of the article is to provide an appropriate set of criteria for assessing the teaching and learning of chess online, such as the evaluation of the e-learning environment and its execution, the didactic material and the online tutoring.

KEY WORDS

Chess, new technologies, online education, didactic material, e-learning environment.

1.- Antecedentes

“El Ajedrez intenta ya hace muchos años posicionarse en el sistema educativo argentino como una herramienta eficaz para la concreción de objetivos actitudinales, procedimentales y conceptuales relacionados con la formación de un sujeto crítico y reflexivo. Si bien está lejos aún de ser un hecho masivo y de alcance nacional, el Ajedrez en las escuelas -sea por vías directas o indirectas, intermitentes o continuas- ensaya crecientes argumentaciones y comprobaciones de sustrato pedagógico.”¹

En el mes de marzo de 2006, el Gobierno de la Provincia de San Luis, a través de la Universidad de La Punta, inició el proyecto **Ajedrez Escolar Inicial**. El objetivo fue llevar la enseñanza libre y gratuita de esta disciplina a las escuelas de la provincia en la modalidad que éstas lo solicitaran, ya sea a través de talleres a contraturno o de modo curricular.

Posteriormente, el desarrollo de las nuevas tecnologías en la provincia impulsó la concreción del Programa de Ajedrez Digital: un proyecto específico vía Internet mediante el cual los niños que, por cuestiones geográficas, habían quedado afuera del Programa de enseñanza de Ajedrez Inicial también pudieron acceder a los beneficios que conlleva el aprendizaje de esta disciplina. Esto generó opciones de inclusión social para aquellos que se encuentran en los entornos rurales de la provincia de San Luis.

Esto ocurrió en el año 2007, a partir del convenio firmado entre la Universidad de La Punta con la empresa Shirov on line, promovida por el ex subcampeón mundial de ajedrez Alexei Shirov, de origen letón y afincado en España desde hace años, y su director ejecutivo Javier Sanz Alonso, campeón de España en 1973.

Shirov y Sanz desarrollaron una plataforma de enseñanza de ajedrez digital, con el apoyo de la Universidad de Salamanca, que desde hace años se usa en España para la enseñanza en escuelas rurales. En San Luis comenzó a utilizarse en septiembre de 2007 con el objetivo de llegar a aquellos puntos de la geografía provincial a los que no podía accederse de manera presencial.

Para esto se utiliza la Autopista de la Información, una plataforma de infraestructura de telecomunicaciones y servicios desarrollada por el Gobierno de San Luis sobre un tendido de fibra óptica y radioenlaces propios. Por ella circula gran cantidad de información para uso del público en general e interconecta más de 1200 puestos, distribuidos equitativamente en los cuatro puntos cardinales de la Provincia. La autopista permite que por ella “corran” diferentes software, entre ellos, la plataforma para la enseñanza virtual de ajedrez.

El presente proyecto de tesis surge a partir de la necesidad de dar respuestas a un aspecto poco estudiado en el campo de las Ciencias de la Educación: la

¹ VOGEL, E. “Fundamentación del Ajedrez Escolar: Entre la fragilidad y la panacea” (2005), en Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 -, núm 86, Pág. 1-2

evaluación de la enseñanza del ajedrez lograda en situaciones de educación mediada por TIC. La pertinencia de esta investigación se fundamenta en el hecho de que en la actualidad hay una carencia de estudios sistemáticos, en general, sobre el uso de TIC con fines educativos en la enseñanza del ajedrez de manera online en el nivel primario.

Cada vez son más las experiencias que incorporan las TIC a la práctica docente.

La llegada de estas tecnologías al ámbito de la enseñanza del ajedrez, con la incorporación de la modalidad digital, nos lleva a la reflexión sobre las potencialidades de su uso.

La formación a distancia no es un concepto nuevo en la educación, pero sí lo es la enseñanza del ajedrez escolar curricular basada en medios o plataformas informáticas. Esta modalidad de trabajo se aplica en escuelas rurales del sur de San Luis en las cuales no se puede dictar clases de manera presencial. La mayoría de estas instituciones se encuentran a más de 300 Km. de la capital de San Luis.

Ante el surgimiento de esta innovación educativa que busca, de alguna manera, cumplir una función similar a la que tienen las clases presenciales en las demás localidades de la provincia, aparece casi de manera instantánea el interrogante sobre los factores que pueden propiciar el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y sobre los agentes que pueden entorpecen dichos procesos en la modalidad digital.

Esta inquietud brota porque más allá que, en algunas ocasiones, los procesos de enseñanza-aprendizaje digital pueden ser similares a los de la formación presencial; en otras, varían debido a diversos factores.

Está claro que el Programa de Ajedrez Digital debe intentar emplear los recursos en el máximo de sus potencialidades para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean eficaces. Pero la pregunta que surge es: ¿Cuáles son los factores que inciden en dichos procesos?

Para esto se realizará una evaluación del Programa de Ajedrez Digital, identificando los factores que inciden positivamente y los que influyen de manera negativa sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje del ajedrez online en escuelas rurales de la provincia de San Luis. Esto se logrará mediante las valoraciones que puedan realizar los estudiantes y docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del ajedrez en línea.

El objetivo principal de la investigación será, entonces, evaluar los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del ajedrez a través de entornos virtuales, a partir de las valoraciones que realizan estudiantes y docentes involucrados.

2.- Justificación del proyecto de investigación

La evaluación es una necesaria faceta del perfeccionamiento. No podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuales son sus puntos débiles y fuertes y a menos de que dispongamos de mejores medios.²

Este proyecto de investigación permitirá, entonces, revisar algunas prácticas dentro del programa de Ajedrez Digital, que sirvan para que luego se puedan tomar decisiones de mejoras con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje del ajedrez online en el contexto analizado resulten eficaces y eficientes.

Al mismo tiempo, al determinar los factores positivos que influyen en los proceso de enseñanza y aprendizaje, se podrán transferir los resultados obtenidos para contribuir a la optimización de las experiencias docentes que apuesten por una metodología virtual en la enseñanza del ajedrez.

A partir del proceso evaluativo será posible identificar los puntos fuertes y débiles de cada una de las áreas analizadas, para poder formular propuestas de mejora que redunden en la calidad formativa no sólo del caso analizado, sino para poder extrapolarlos a otros procesos similares.

3.- Contexto de la futura investigación

La investigación se realizará en los cinco establecimientos educativos donde se dictan clases de Ajedrez Digital de manera curricular. En todos los casos son escuelas de nivel primario, situadas en zonas rurales del sur de la provincia de San Luis.

Los establecimientos son: Escuela N° 243 “Provincia de Río Negro” (Unión), Escuela N° 149 “Manuel Láinez” (Fortuna), Escuela Hogar N° 5 “Bernardino Rivadavia” (Unión), Escuela “Feliciana Saá” (Nación Ranquel) y Escuela N° 191 “Provincia de la Pampa” (Buena Esperanza).

En estas escuelas se enseña el ajedrez en modalidad en línea a partir de 3er grado desde comienzos de año y en la segunda mitad de la etapa escolar se incorporan también a los alumnos de 2do grado.

Los docentes virtuales (llamados monitores dentro de este programa) y los alumnos de estos establecimientos educativos donde se dictan clases curriculares de Ajedrez en la modalidad digital componen la población de estudio. Las clases son impartidas por 5 monitores que dictan sus clases a 1400 estudiantes -entre las 5 escuelas-.

La muestra estará formada por los alumnos de 6to grado de los 5 establecimientos educativos (el último grado en el que se está aplicando la experiencia). También formarán parte de la misma los 5 monitores.

² STUFFLEABEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.

4.- Marcos conceptuales

En el presente marco teórico se abordarán los conceptos más relevantes sobre los cuales se sustentará la investigación, considerando la naturaleza del problema identificado:

- a) el ajedrez y el valor de su enseñanza;
- b) los entornos virtuales de aprendizaje;
- c) materiales didácticos virtuales;
- d) la acción tutorial como clave en el éxito de la enseñanza virtual.

4.1.- El ajedrez

El ajedrez ha sido definido de muchas y variadas formas. Para algunos es un juego, para otros una ciencia, hay quienes afirman que es un arte y hay quienes aseguran que es un deporte. El dilema no ha sido dirimido y no existe consenso al respecto.

Adherimos a la postura de algunos especialistas que afirman que el ajedrez es todo eso simultáneamente. Joaquín Fernández Amigo, por ejemplo, considera que el ajedrez es un deporte (porque cumple condiciones para ser olímpico, es una lucha entre dos mentes y produce desgaste del sistema nervioso y cardiovascular); al mismo tiempo asegura que es un juego (porque es una fuente de entretenimientos que ejerce como desconector a los problemas); también asevera que es un arte (porque busca la belleza, provoca emociones, fomenta la creación y persigue el placer) y, finalmente, también lo indica como una ciencia (ya que desarrolla habilidades de cálculo numérico y razonamiento lógico, permite analizar y sintetizar y es inmediata la relación causa efecto).³

El ajedrez se juega sobre un tablero cuadrículado de 8x8 casillas, alternadas en colores blanco y negro, que constituyen las 64 posibles posiciones para el desarrollo del juego. Al principio del juego cada jugador tiene dieciséis piezas: un rey, una dama, dos alfiles, dos caballos, dos torres y ocho peones. El objetivo es derrocar al rey del oponente, alcanzando la casilla que éste ocupa con alguna de las piezas propias, hacer jaque, sin que el otro jugador pueda moverlo o eliminar a la pieza atacante para zafarse del ataque, jaque mate. Cada tipo de pieza se puede mover de una forma diferente, lo que determinará su potencia y su importancia en el desarrollo del juego.

El ajedrez no es un juego de azar, sino un juego racional, ya que cada jugador decidirá el movimiento de sus piezas en cada turno. El desarrollo del juego es tan complejo que ni siquiera los mejores jugadores (o los más potentes ordenadores

³ FERNANDEZ AMIGO, J. (2008). *Utilización de Material Didáctico con Recursos de Ajedrez para la Enseñanza de las Matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de 2º de Primaria*. [Tesis Doctoral]. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Pàg. 99

existentes) pueden llegar a considerar todas las posibles combinaciones: aunque el juego sólo pueda desarrollarse en un tablero con sólo 64 casillas y 32 trebejos al inicio, el número de diferentes partidas que pueden jugarse excede el número de átomos en el universo.

Para jugar, es preciso contar con el tablero de ajedrez y los trebejos; si bien dos personas que sepan de memoria las posiciones, pueden jugar (*a ciegas*) simplemente diciendo los movimientos. Opcionalmente, puede utilizarse un reloj de ajedrez, que es imprescindible en las competiciones.

Este juego surgió en Europa durante el siglo XV, como evolución del juego persa *Shatranj*, que a su vez surgió a partir del más antiguo *Chaturanga*, que se practicaba en la India en el siglo VI. El ajedrez está considerado por el Comité Olímpico Internacional como un deporte, y las competiciones internacionales están reguladas por la FIDE.

4.1.1.- Enseñanza del ajedrez

Compartiendo la visión de Joaquín Fernández Amigo y Rosario Pallarés consideramos que *“el ajedrez es una disciplina muy beneficiosa para el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el ámbito intelectual, al ser un medio adecuado para adiestrar la mente en el razonamiento analítico y en la capacidad para tomar decisiones, a la vez que un excelente estímulo en el desarrollo de la atención, la concentración, la memoria y la intuición”*.⁴

Además, su práctica puede auxiliar en el proceso educativo y ser un instrumento de gran utilidad para el desarrollo de habilidades intelectuales y procesos del pensamiento.

Otros especialistas, como Uziel Jahdai Torres Enriquez, responsable del Proyecto de Ajedrez I.E. “Cristo Rey”, en Perú, señala elementos positivos del ajedrez al indicar que “el ajedrez ayuda al progreso de:

- La abstracción,
- La visualización espacial y cronológica,
- La capacidad analítica,
- La intuición,
- La imaginación,

⁴ FERNANDEZ AMIGO, J.; PALLARÉS, R. (2009). “Cómo sensibilizar la escuela hacia el ajedrez”, en Guía para la gestión de centros educativos. Actualización 32.

- La lógica,
- La concentración,
- La memoria,
- La atención,
- La capacidad para organizar ideas,
- La capacidad de decisión,
- La creatividad,
- La capacidad de autocrítica,
- La paciencia,
- La capacidad para comprender las intenciones del otro.

Agrega, además, que su práctica:

- Modela la voluntad y estabiliza emociones.
- Permite analizar y resolver problemas.
- Crea hábitos de estudio.
- Fomenta el deseo de superación.
- Fortalece las relaciones de grupo.”⁵

Se ha demostrado experimentalmente que el estudio sistemático del ajedrez estimula el desarrollo de habilidades y procesos del pensamiento tales como: atención, expresión numérica y verbal, autoestima, análisis, síntesis, inteligencia y creatividad.

El chileno Iván Morovic, Gran Maestro Internacional de Ajedrez, cuenta en su blog sobre una experiencia realizada en 1960, en la antigua URSS, donde el psicólogo Alan de Goot realizó un estudio entre dos grupos de niños y jóvenes de diferentes edades. Las características comunes eran que todos poseían un similar coeficiente intelectual y que no sabían jugar al Ajedrez. A un grupo le enseñaron el juego y al otro no. Después de un año observó que al grupo que se lo vinculó al juego ciencia tuvo un adelanto extraordinario en el uso racional de la lógica, la capacidad de concentración, el desarrollo de la memoria, la capacidad de análisis la disciplina mental y la madurez emocional entre otras habilidades. Así fue como se estableció el ajedrez como materia obligatoria en ese país. Su ejemplo luego fue seguido por más de treinta países.⁶

4.2.- Entornos virtuales de aprendizaje

Un entorno de aprendizaje es un espacio o comunidad organizada con el propósito de aprender. Tomamos de Pulkkinen (1995) los componentes que deben estar presentes para que tenga lugar el aprendizaje:

- a) Funciones pedagógicas (actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo y autorización, evaluación, entre otros).
- b) Las tecnologías apropiadas (y como esa herramientas seleccionadas están conectadas con el modelo pedagógico).

⁵ TORRES ENRIQUEZ, U. “Ajedrez escolar como área de estudio”. Disponible en: <http://www.educared.net/canalpronino/jsp/blog.jsp?idBlog=1&idPost=374>

⁶ MOROVIC, I. (2006). “Método Morovic”. Disponible en: <http://www.metodomorovic.blogspot.com/>

c) La organización social de la educación (espacio, calendario y comunidad).⁷

Ya centralizándonos en los entornos virtuales de aprendizajes, hay que señalar que están presentes los mismos componentes y el alumno puede acceder y desarrollar acciones propias de un proceso de enseñanza presencial pero de manera simulada sin que exista interacción cara a cara con los docentes.

Para entender las características de un ambiente virtual de aprendizaje, aplicamos la definición de la colombiana Diana Patricia Ospina Pineda:

*“Es un entorno de aprendizaje mediado por tecnología, lo cual transforma la relación educativa, ya que la acción tecnológica facilita la comunicación y el procesamiento, la gestión y la distribución de la información, agregando a la relación educativa, nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje. Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los sujetos y median la relación de éstos con el conocimiento, con el mundo, con los hombres y consigo mismo”.*⁸

Además Ospina Pineda señala que los entornos virtuales de aprendizaje, facilitan entre otras:

- las posibilidades de acceso a la información y a la comunicación (material digital e hipertextual).
- la libertad del estudiante para orientar su acción, en tanto amplían su concepción del qué, dónde y con quiénes se puede (y es necesario) aprender.
- la ampliación de estrategias de aprendizaje.
- la relación con las tecnologías, y las posibilidades de aprender con tecnología y aprender de tecnología.
- los efectos cognitivos gracias a la interacción con la tecnología informacional, que ponen en evidencia que éstas modifican las estrategias de pensamiento, sus formas de representación, las estrategias de metacognición, las formas de ver el mundo y ciertas habilidades de procesamiento y comunicación de la información, que efectivamente sirven de guía, apoyando y organizando, el proceso de aprendizaje
- un re-encuadre del concepto de aula, de clase, de enseñanza y aprendizaje.
- una forma renovada de comprender la interacción entre estudiantes, ya que la eleva exponencialmente a múltiples posibilidades -y limitaciones- de comunicación que sólo pueden hacerse con esta tecnología y no con otras.

⁷ PULKKINEN, L. (1995). “Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child Development*”, (citado por Dalui Monasterio. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) Tesis de grado. 2009)

⁸ OSPINA PINEDA, D. P. (2009). ¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?. Disponible en: http://aprendeonline.udea.edu.co/banco/html/ambiente_virtual_de_aprendizaje/

- la posibilidad de mejorar algunas habilidades cognitivas que dependen directamente del estímulo específico de cada herramienta, ampliando el repertorio de lo que podemos pensar y hacer cooperativamente.
- las representaciones simbólicas y herramientas complejas de actuación basadas en la interacción cooperativa entre personas.

En la actualidad hay numerosas aplicaciones que permiten la creación de cursos a distancia a partir de plataformas virtuales como, por ejemplo, Moodle, Dokeos, WebCT, Catedr@, eCollege, Learning Space o Shirovonline, entre otros

4.3 Materiales didácticos

Tomando la definición de Parcerisa y otros (2005) podemos definir como materiales didácticos a las *“...propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares [...]; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas materias o áreas, o en determinados niveles, ciclos o etapas...”*.⁹

Siguiendo los conceptos de Pere Marquès Graells, podemos señalar que los materiales didácticos pueden cumplir diversas funciones, según como se utilicen en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Proporcionar información.
- Guiar los aprendizajes de los estudiantes,
- Ejercitar habilidades, entrenar.
- Motivar, despertar y mantener el interés.
- Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos.
- Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación
- Proporcionar entornos para la expresión y creación.¹⁰

En relación a la utilidad de los materiales es muy importante tener en cuenta el modo de uso. Gairín, J. y Fernandez J. (2010), indican que:

“El valor educativo no sólo reside en sus características intrínsecas, también se refiere a las formas de utilización. Una utilización en el momento oportuno, relacionada con los conceptos que se trabajan, acompañada de consideraciones previas o seguida de reflexiones forma parte de un buen hacer educativo”.¹¹

⁹ PARCERISA, A. y otros (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

¹⁰ MARQUES, P. (2000). *Los Medios didácticos*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.

¹¹ GAIRÍN SALLÁN, J.; FERNÁNDEZ AMIGO, J. (2010). *“Enseñar matemáticas con recursos de Ajedrez”*. En *Tendencias Pedagógicas* Nº 15. Vol. 1.

Estos autores agregan como requisitos para que los materiales cumplan efectivamente con la finalidad didáctica que estos:

- Permitan al alumno tomar decisiones razonables individualmente y en grupo.
- Permitan desempeñar un papel activo al alumno y le comprometa a conocer sus procesos intelectuales.
- Obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica.
- Exijan que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- Comprometan a los estudiantes a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
- Permitan captar los intereses de los alumnos y la importancia del aprendizaje.

4.3.1 Materiales didácticos basados en las TIC

Podemos definir las TIC como las tecnologías aplicadas a la creación, almacenamiento, selección, transformación y distribución de las diversas clases de información, así como a la comunicación, utilizando datos digitalizados.¹²

Con respecto a las características que debe tener un material didáctico para que sea eficaz en los proceso de enseñanza-aprendizaje tendremos en cuenta los estudios de Azinian, Herminia (2009) y Marquès Graells, P. (2001).

Azninia señala al respecto:

Un docente que integra materiales basados en las TIC debe tener en cuenta los elementos técnicos que posibilitan y condicionan su uso (el hardware, el software y la conexión a Internet o a una red interna) y que, a su vez, están condicionados al contexto institucional. También considera las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática que corresponden a los contenidos, al modo en que éstos se representan y estructuran, y a como y para qué se usan los materiales, respectivamente.¹³

Pere Marquès Graells afirma, en tanto, que para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes, no basta con que se trate de un "buen material", ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología. Según este autor, al momento de seleccionar los materiales hay que tener en cuenta los objetivos educativos que pretendemos lograr, los contenidos que se van a tratar, las características de los estudiantes que los utilizarán, las

¹² AZINIAN, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas Manual para organizar proyectos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

¹³ AZINIAN, H. Op. Cit.

características del contexto donde pensamos emplearlo y las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material¹⁴.

Por otra parte, tendremos en cuenta también la norma ISO 9126¹⁵, donde se explicitan las características principales que debe tener un material que integre correctamente las herramientas tecnológicas:

- **Funcionalidad:** acciones y propiedades específicas del material. En el momento de idear el material deben fijarse los objetivos y seleccionar aquellos elementos que ayuden en su consecución.
- **Fiabilidad:** capacidad para mantener niveles de funcionamiento según las condiciones indicadas en un determinado período de tiempo. Se debe comprobar que el material funcionará y está disponible en condiciones normales.
- **Usabilidad:** esfuerzo necesario y valoración personal de la potencialidad de utilización de los diferentes elementos del material. El funcionamiento del material debe ser comprensible para los alumnos.
- **Eficiencia:** relación entre el nivel de funcionamiento y cantidad de recursos utilizados.
- **Mantenibilidad:** dedicación necesaria para realizar modificaciones específicas en los diferentes elementos. Los materiales deben diseñarse de forma que se puedan modificar en el menor tiempo posible.
- **Transportabilidad:** potencialidad de funcionamiento en entornos diferentes al de concepción. Deben seleccionarse formatos que sean más o menos estándar de forma que no se añadan dificultades a la utilización de los contenidos.

4.4. La acción tutorial en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de internet

Consideramos muy importante la función tutorial ya que ésta “dinamiza, pone y mantiene en funcionamiento un sistema de educación a distancia (EAD)”¹⁶.

Diferentes autores han identificado las características y cualidades que debe tener un buen tutor. Estudios como los de Gibbs y Durbridge (1976), Moore y Kearsley (1996) y Talavera Serrano, M. (2008) hacen una descripción al respecto.

¹⁴ MARQUES, P. (2001). *“La selección de materiales didácticos”*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/orienta.htm>

¹⁵ **ISO 9126 (1991)** es un estándar internacional para la evaluación del Software. Está supervisado por el proyecto SquaRE, el cual sigue los mismos conceptos.

¹⁶ SABUSLKY,G; FORESTELLO,R y ROLDAN, P. (2009). *“Ser Docente En La Modalidad A Distancia. Reconstruyendo la historia de la Universidad Nacional de Córdoba”*. Revista Rueda. Nº 7. Págs 39-56

Para nuestra investigación, tendremos en cuenta las características que señalan Gibbs y Durbridge (1976 en Moore y Kearsley, 1996), debe tener un tutor virtual:

- Excelente conocedor de la materia
- Buenas destrezas como profesor
- Buenas destrezas sociales y de comunicación
- Buena organización, flexible, paciente
- Capaz de motivar a los estudiantes
- Comprometido con los estudiantes y el programa
- el tutor debe conocer y ser competente en el uso de los medios utilizados en el programa (escribiendo, vídeo, audio, ordenadores, etc.)¹⁷

También tomaremos en cuenta las sugerencias que realiza M.Carmen Talavera Serrano sobre cuál debería ser el perfil y las cualidades de un buen tutor virtual.

Entre ellos señala:

- Disponibilidad de horarios.
- Capacidad de proporcionar un “feed-back” inmediato al alumno, y cuidando siempre los términos que utiliza para referirse a los alumnos, siempre apoyando y animando su trabajo.
- Saber ponerse en el lugar de los alumnos, adoptar su perspectiva, para así comprender mejor su situación y prestarle la ayuda exacta que necesitan, es decir, ser capaces de convertirse en investigadores de la dinámica más adecuada a las demandas de los alumnos.
- Respetar la diversidad de alumnos, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus particulares mecanismos de resolución de tareas, etc.
- Saber negociar con el alumno, llegar a consensos sobre actividades a realizar, fechas de entrega, etc. para conseguir guiarlo por el camino más acertado.
- Ser buen dinamizador del estudio y trabajo de los alumnos, tanto el que realizan de manera individual (autoestudio) como de manera grupal (trabajo colaborativo), siendo a su vez capaz de promover una responsabilidad compartida en este tipo de trabajos.
- Debe ser respetuoso con los alumnos, compartir sus alegrías, preocupaciones, así como con las decisiones y acuerdos alcanzados en el grupo.
- Debe tener un talante abierto y flexible, buen humor, de tal forma que al dirigirse a los alumnos sea portador de “buenas vibraciones” que ayuden a motivar al alumno para seguir adelante.
- Actitud de apertura y escucha ante los distintos problemas y situaciones que los alumnos quieran presentarles y mostrar siempre interés por ellos.

¹⁷ MOORE, M.; KEARSLEY, G. (1996). “*Distance Education A systems View*. Belmont, Ca: Ewadsword Publishing Company”. (citado por Talavera Serrano, María. La acción tutorial en la formación vía Internet. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/ticsxxi/comunic/mcts.htm>).

- Debe ser capaz de hacer efectiva la relación entre todos los integrantes del curso, alumnos, profesores, tutores, etc.¹⁸

5.- Marco metodológico

La investigación se situará desde una perspectiva interpretativa ya que se busca la comprensión de los factores que influyen en los entornos educativos mediados por TIC del Programa “Ajedrez Digital” desde las particularidades contextuales e individuales de todos los participantes.

El hecho de partir de las concepciones que los docentes y estudiantes tienen sobre el proyecto, nos permitirá valorar “la visión que los propios sujetos tienen acerca de sí mismos, como así también los significados de sus comportamientos, tanto los explícitos como los implícitos”.¹⁹

Para analizar y evaluar los diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje se utilizará un protocolo basado en el análisis FODA.

Dicho análisis es una metodología de evaluación que surgió en el ámbito empresarial, que pretendía analizar la situación competitiva de una empresa dentro de su mercado y las características internas de la misma, a efectos de determinar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, y propiciar un cambio cualitativo si se considerara conveniente.²⁰

Partiremos del análisis FODA para determinar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que tiene el Programa de Ajedrez Digital, a partir de la valoración realizada por los estudiantes y docentes sobre los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su aplicación permitirá conformar un cuadro de la situación existente, permitiendo de esta manera obtener un diagnóstico preciso.

6.- Diseño de la investigación

La recolección de datos se realizará a través del trabajo de campo, directamente en la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna. Se realizarán entrevistas en profundidad a los docentes (monitores) y a los estudiantes que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje del ajedrez en modalidad en línea.

¹⁸ TALAVERA SERRANO, M. C. (¿¿¿¿). La acción tutorial en la formación via Internet. Disponible Online en: <http://tecnologiaedu.us.es/ticsxxi/comunic/mcts.htm>

¹⁹ COICAUD, S. (2010). “Teoría y Metodología de la Investigación Educativa”. Córdoba: Cea/Proed – UNC.

²⁰ MCNAMARA, CARTER, PHD (2009). General Guidelines for Conducting Interviews, Minnesota (citado en DEL MORAL, M^a. E.; VILLALUSTRE, L. (1999). *Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N^o 34. pp.151 - 163

Las entrevistas en profundidad permitirán la obtención de una gran riqueza informativa: intensiva, de carácter holístico y contextualizada, rescatando motivaciones y obstáculos –o inconvenientes- que atraviesan docentes y estudiantes ante la puesta en práctica de nuevas formas de trabajo.

Gimeno Sacristán señala que hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no solo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar.²¹

Díez Fernández indica que, en los ambientes virtuales, evaluar implica diferentes ámbitos: el entorno virtual de aprendizaje y su implementación, la evaluación de los materiales didácticos y, finalmente, una evaluación de la acción tutorial (en este apartado se valorará el rol docente y tutorial del profesor).²²

7.- La evaluación del proceso: criterios según las áreas

Siguiendo esta concepción, en el momento de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las valoraciones de los docentes y estudiantes, tendremos en cuenta las siguientes áreas de análisis:

Evaluación del entorno virtual de aprendizaje y su implementación. Como resultado de esta valoración se intenta llegar a saber: si los alumnos han podido acceder con normalidad al aula virtual en base al tipo de conexión a Internet existente en las escuelas, el nivel y frecuencia de conectividad, la cantidad de computadoras por niño, si la instalación ha permitido la carga correcta de los materiales didácticos necesarios, entre otros aspectos.

Evaluación de los materiales didácticos, si los materiales reúnen las características técnicas y didácticas adecuadas para el nivel formativo, para el medio educativo, y para las necesidades formativas reales de los alumnos. Su flexibilidad, su interacción, su navegabilidad, su capacidad de motivación. También incluye aspectos relativos al diseño de los materiales y de la plataforma utilizada (Shirovonline), en cuanto a la organización de los contenidos, accesibilidad, legibilidad y usabilidad, entre otros aspectos que pueden surgir de las entrevistas con los actores involucrados.

Evaluación de la acción tutorial. El papel que el tutor desempeña en los nuevos escenarios para la formación virtual, es sustancialmente diferente al que venía ejerciendo en la enseñanza convencional, puesto que ahora deberá desarrollar nuevas competencias que van a determinar el éxito del proyecto formativo. En este sentido, la acción tutorial adquiere un papel relevante pues de ella va a

²¹ GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

²² DÍEZ FERNANDEZ, O. (2006). *Concepto, metodología y retos de la evaluación on line: Buenas prácticas para su fiabilidad*. Comunicación presentada al III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 en <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=927>

depender en gran medida la permanencia del estudiante en el entorno virtual de aprendizaje²³. Para evaluar, se tendrá en cuenta el nivel de seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, la adaptación de los materiales a los conocimientos previos y a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomento de la comunicación y la participación, y el asesoramiento personalizado, entre otros.

A partir de estas **tres áreas de análisis** se evaluarán los factores que los actores valoran como influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luego de identificadas las debilidades y fortalezas y los factores susceptibles de mejora, se podrán potenciar aquellos aspectos que contribuyen a garantizar la eficacia de los procesos formativos apoyados en entornos virtuales.

Las entrevistas se complementarán con observaciones y análisis documentales, con la finalidad de reforzar la validez de los resultados obtenidos.

8.- Los resultados

Al tratarse de un proyecto de tesis en el que se establecen las directrices de la futura investigación, no podemos especificar resultados hasta que no se realice el trabajo de campo y se tabulen y se lleve a cabo el estudio estadístico pertinente. Lo que sí podemos prever las limitaciones, las aportaciones deseables y las perspectivas posteriores del estudio.

8.1. Limitaciones previsibles del estudio

Las conclusiones que se obtengan de esta investigación, solamente son válidas para este contexto, ya que una de las razones para la elección de estos centros es que hayan tenido o sigan teniendo alguna experiencia de implantación del ajedrez, bien sea de forma escolar o extraescolar. Este hecho hace que los datos obtenidos en el presente estudio no sean extrapolables a otra población más amplia. No obstante, creemos que los datos y las conclusiones que se obtengan de este trabajo pueden dar pie a otras líneas de investigación que puedan ser contrastados con otros estudios con muestras más amplias.

Se reconoce la complejidad de realizar el trabajo de campo en un estudio de estas características, derivado de la propia dinámica de los centros, escuelas de difícil acceso, ubicadas en zonas rurales.

8.2. Aportaciones deseables de la investigación

Las aportaciones que pretende esta investigación se sintetizan en tres apartados:

²³ DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L. (2003). *La acción tutorial en Rur@Inet: Una experiencia universitaria de teleformación*. Madrid: Actas del II Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación.

Identificar los factores que inciden positivamente y los que influyen de manera negativa sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje del ajedrez de manera online

Revisar algunas prácticas dentro del programa de Ajedrez Digital, que sirvan para que luego se puedan tomar decisiones de mejoras con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje del ajedrez online en el contexto analizado resulten eficaces y eficientes.

Formular propuestas de mejora que redunden en la calidad formativa no sólo del caso analizado, sino para poder extrapolarlos a otros procesos similares.

8.3. Perspectivas posteriores del estudio

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo, se comprobará si las hipótesis planteadas son aceptadas. En función de esa verificación, se podrían plantear posibles vías de investigación en la misma dirección de este proyecto. En concreto, se trataría de:

1. Aplicar el material en contextos más amplios o con otras edades y contrastar resultados.
2. Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas curriculares en el mismo contexto.
3. Posibilidad de crear nuevo material didáctico multimedia para mejorar las prácticas educativas.

9.- Referencias bibliográficas y webgráficas

- BAZÁN, P.; SALINO, F. (2009). *Ajedrez. Iniciativas de la Agenda Digital de San Luis*. La Punta. Argentina: Universidad de La Punta.
- CANALES REYES, R. (2006). *Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las Tic, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes*. [Tesis Doctoral]. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- DEL MORAL, M^a E.; VILLALUSTRE, L. (2003). *La acción tutorial en Rur@Inet: Una experiencia universitaria de teleformación*. Madrid: Actas del II Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación.
- DEL MORAL, M^a E.; VILLALUSTRE, L. (2009). "Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 34 Enero. Pp. 151 – 163
- DÍEZ FERNANDEZ, O. (2006). *Concepto, metodología y retos de la evaluación on line: Buenas prácticas para su fiabilidad*. Comunicación presentada al III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad.
- FERNÁNDEZ AMIGO, J. (2008). *Utilización de Material Didáctico con Recursos de Ajedrez para la Enseñanza de las Matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de 2º de Primaria*. [Tesis Doctoral]. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GAIRÍN SALLÁN, J.; FERNÁNDEZ AMIGO, J. (2010). "Enseñar matemáticas con recursos de Ajedrez". *Tendencias Pedagógicas N° 15. Vol. 1*.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- LION, C. (2005). *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos*. En Edith Litwin (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- MONASTERIO, D. (2009). *Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)*. Tesis de grado. San Carlos, Venezuela.
- PARCERISA, A. y otros (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SVERDLICK, I. (2007). *La investigación educativa*. Compilado. Noveduc, Buenos Aires. Cap. 1.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- VOGEL, E. (2005). "Fundamentación del Ajedrez Escolar: Entre la fragilidad y la panacea..." *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 86 - Julio*.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Araceli Estebaranz

Catedrática de la Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este trabajo hacemos un análisis de la necesidad de formación inicial y continua del Profesorado de Educación Secundaria, como pilar básico en que se apoya la mejora de la educación en los nuevos escenarios sociales y educativos. Revisamos la historia de la formación del profesorado de secundaria en España, y analizamos la problemática que origina poner en marcha un programa de formación de manera apresurada después de 30 años de críticas a un sistema de formación planificado sin tener en cuenta la visión formativa que se iba construyendo desde la investigación didáctica. Basándonos en las propuestas teóricas y experiencias prácticas de otros modelos formativos europeos y americanos, establecemos algunas líneas de actuación para un futuro que debería ser inmediato, a partir de experiencias nacionales y el conocimiento disponible.

PALABRAS CLAVE

Formación, Profesores, Educación Secundaria, Inicial, Continua; Evaluación de Programas.

ABSTRACT

In this work we analyze the need of teacher's training for Middle School and High School, in all phases, as a basic pillar in which the progress of the education is supported in the new social and educational scenarios. We check the history of the teacher's training for Secondary Education in Spain, and analyze the problems that originates to start a program of formation in a hurried way, after 30 years of criticism of a system of education planned without bearing in mind the formative vision that was constructed from the didactic investigation. Basing ourselves on the theoretical proposals and practical experiences of other European and American formative models, we establish some plan of action for a future that should be immediate, from national experiences and the available knowledge.

KEY WORDS

Teacher Training, Middle School, High School, Professional Development, Evaluation Programs.

Introducción

Una sesión de reflexión sobre los 50 años de “Formación de maestros” (1961-2011) en que lleva empeñada la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, merecía un espacio para el profesorado de Secundaria, seguramente el más problemático y menos atendido, sin duda por la falta de acuerdos entre el conocimiento sobre la formación y las políticas de formación. Así, modelos de formación y programas nacen divorciados, y aún no hemos logrado establecer el puente que los una para darle un mejor sentido y generar unas mejores prácticas posibles de aplicar para la mejora de la enseñanza y para mejorarse a sí mismas tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Organizamos nuestra reflexión desde una *visión histórica*, haciendo un repaso rápido a la legislación de más de 50 años. Y desde una *visión estratégica*, analizaremos la actualidad de la formación, porque es lo que podemos mejorar. Nuestro análisis es de casos. Es la opción del análisis cualitativo. Optamos por el estudio de un programa basado en el estudio documental de la Orden Ministerial, de la Memoria de Verificación correspondiente, de la Convocatoria de Oposiciones, de los mensajes enviados por los alumnos del Master al foro abierto para la comunicación sobre problemas y preguntas por el Ministerio (Bolonia en Secundaria, 2010) y otros foros disponibles en Internet; además hemos hecho entrevistas a tres Directores de Departamento, cuatro profesoras de Máster, y hemos participado en la docencia del Máster en el primer año. Pero *el aprendizaje también aquí es situado*. Y debemos aprender de lo que pensamos que debemos hacer y no hemos hecho. Entendemos que es hora de poner en marcha, y de aprender sobre las acciones. Y de mejorar las prácticas y las ideas. Finalmente, apuntaremos *algunas ideas para el futuro*, teniendo en cuenta que hablar seriamente de la formación del profesor es pensar en el *continuum de formación*, y en los diferentes tipos de oferta formativa, de escenarios y de apoyo que necesitan los profesores para aprender en cada etapa de su desarrollo profesional.

1. Formamos para nuevos escenarios educativos. Una mirada rápida a la situación actual de la Secundaria, nos apremia.

En los últimos 20 años (40 en Norteamérica), el trabajo de la enseñanza ha cambiado dramáticamente: población diversa, integración de discapacitados, inmigración, la tasa de natalidad, las políticas de mejora de la educación para un amplio rango de estudiantes, especialmente las familias de bajos ingresos, y los de lengua extranjera. Y se exige a los profesores que enseñen a todos y además que tengan éxito. Además vamos teniendo conciencia de que hay otras necesidades educativas a las que no atendemos, y desde luego en el mejor de los casos no suficientemente, como las de los bien

dotados (Estebaranz, Mingorance y Gallego, 2005) o, en la consideración de algunos, “superdotados”.

Algunos datos derivados de los últimos informes sobre evaluación de los sistemas educativos, nos hacen recapacitar en la necesidad de repensar la formación y la profesionalización de los profesores.

a) *La situación de la secundaria.* A fecha de 31 de enero de 2011 España tiene un 31% de abandono de la Secundaria (de 16 a 24 años), que en el grupo de inmigrantes llega a suponer el 45%. La magnitud del problema tiene relación, sin duda, con el dato de un 40% de los jóvenes que está sin trabajo, aunque no sólo. El doble de la media Europa.

El informe McKinsey de 2007, al analizar los datos de PISA (Programme for International Student Assessment) y otros informes con los datos de los diferentes países, se pregunta *por qué desde la evaluación de 2003, unos sistemas mejoran y otros no*. Y la respuesta es contundente: “La mejora de la calidad de la educación depende de la mejora de la calidad de los profesores”. Y lo justifica en el hecho de que otras medidas adoptadas como el incremento del gasto en educación, la reducción de la ratio, o el aumento del tiempo de educación obligatoria, no parece que lleven aparejada una mejora significativa del sistema. De hecho, tenemos el ejemplo de Finlandia, donde los niños empiezan más tarde la escolaridad obligatoria, a los 7 años, el horario es de 4 o 5 h. los dos primeros años, y sus resultados son mejores (Enqvist, 2010).

b) *El efecto de la calidad del profesor.* “La calidad de un sistema de enseñanza descansa sobre la calidad de sus profesores”. Es una idea que se repite en los textos sobre calidad de enseñanza y formación del profesorado. Pero hay datos que la avalan; por ejemplo, en Norteamérica, el estudio piloto del NAEP (National Assessment Educational Progress) (2003), concluía que entre los profesores de alto desempeño (high-performing) y los de bajo desempeño (low-performing) los niños de 14 años tienen una diferencia de porcentaje en las puntuaciones de 53 %: Se hallan entre el percentil 90 y el 37.

c) *Pero no todo se debe a la Secundaria: El impacto del fracaso escolar es acumulativo: El 90% de los que fracasan en primaria fracasan en secundaria,* según indicaban los datos del Reino Unido de 2003.

En el Informe McKinsey de 2007 se ve que todos los sistemas educativos han mejorado. Pero solo se analiza a los mejores, a los 20 que más han mejorado. Entonces la pregunta de los líderes educativos y los políticos es: *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? ¿Y cómo un buen sistema educativo se convierte en excelente?* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Algunas respuestas son claras y de ellas podemos aprender (cito textualmente):

1) *Un buen sistema necesita estabilidad, no vaivenes políticos.*

2) Los sistemas que han mejorado han empezado por estabilizar y reducir la desigualdad entre aulas y escuelas. Después, según van llegando los progresos, *"la máquina de mejora se desplaza a las prácticas de enseñanza*. Esto, por su propia naturaleza, tiene mucho menos que ver con las decisiones centralizadas y se lleva a cabo *principalmente por los profesores* y las escuelas: se trata de convertir las escuelas en organizaciones de aprendizaje" que se convierten en el foco y sede donde la comunidad aprende. Sin aprendizaje de la comunidad social tendremos más dificultades para mejorar una educación, que nunca es solo tarea de la escuela (Mingorance y Estebanz, 2009). Ahora bien, *mejorar los resultados supone poner el foco en la calidad de los profesores*. Y ello se apoya en la mejora de su formación.

2. Mirando hacia adentro: Aprender de la historia de la regulación de la formación.

La historia de la Formación del Profesorado de Secundaria en España es una necesidad de respuesta adecuada pendiente aún, mirando las prácticas reales tanto de enseñanza como de formación, condicionadas por las políticas.

Si repasamos *algunos hitos* legislativos podemos llegar a dos conclusiones:

a) Primero exigimos, después formamos

Si bien la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media de 1938 regulaba el acceso a la docencia de los profesores de este nivel, es en la Ley de 26 de febrero de 1953, en su artículo 14, donde se hace referencia a *la aptitud pedagógica, que junto con la científica, era condición indispensable para ingresar en el profesorado oficial*, formado por los candidatos que han demostrado su capacidad en las pruebas académicas reglamentarias de suficiencia, selección y formación. Es llamativo que se distinga entre profesorado oficial, al que parece que se le exige aptitud para acceder por oposición, y no oficial. Aunque en realidad se trata meramente de una literatura de la época. Buenas intenciones, pero muy vagas y una formación muy imprecisa, carente de modelo formativo. Según el trabajo de Natividad Araque (2008) el Ministerio de Educación Nacional se responsabilizaba de cuidar el nivel científico y pedagógico del profesorado de Enseñanza Media, estimulando la mejora de los métodos y promoviendo, con las colaboraciones debidas, cursos de formación y de perfeccionamiento profesional, y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación. ¿En qué consistía la formación? Sí sabemos lo que exigía: Pruebas teóricas de la materia de enseñanza, y de pedagogía, y pruebas prácticas para demostrar "las dotes pedagógicas". Evidentemente carecíamos de un cuerpo de conocimiento científico sobre la enseñanza que pudiera servir para orientar y realizar la formación.

El Decreto 1030/1960 dará más importancia a la capacitación que requiere práctica, y pone como una de las condiciones para presentarse a oposición a cátedra, haber realizado trabajos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante dos años, *o bien haber practicado legalmente la enseñanza en cualquier disciplina, con aptitud pedagógica probada, durante dieciséis meses* en periodo lectivo, en cualquier centro de enseñanza media. Está claro que exigen experiencia de trabajo, pero no necesariamente trabajo específico de enseñanza.

En 1963 se ha ampliado la Enseñanza Media y se necesitan más profesores, entonces se promulga un nuevo Decreto que reconocía validez para el ingreso en las plazas de profesores oficiales al *Certificado de Aptitud Pedagógica*, si a él se añadían siete meses de prácticas, entre otras exigencias. Se rebajan, así, las prácticas.

El Decreto 765/1965 establece como novedad la necesidad de poseer el *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*, expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media o haber realizado las prácticas que lo sustituían. En cuyo caso se podían aceptar tipos de prácticas diferentes: 14 meses en Centros de Enseñanza Media, o siete más doce en el CSIC, o 24 en el CSIC o en algún centro extranjero.

La LGE de 1970 acepta el CAP y lo encarga a los ICES, cuya casi única función era la formación del Profesorado de Secundaria. El Plan de 1971 se organiza en torno a 300 hs. de formación pedagógica en un curso intensivo. Con diferencias entre los planes de las Universidades. Porque se organizaba en dos ciclos: teórico y práctico, en algunas las prácticas tenían una duración de 100 horas, en otras de 150 y en otras hasta de 200. Además fueron sufriendo cambios a lo largo de los muchos años que estuvo vigente, y se pusieron en práctica diversas experiencias en algunas universidades (Murcia, Santiago, Extremadura...), dependiendo de quién desempeñara la dirección del ICE, incluida la formación semipresencial (que llamaron "CAP virtual") compuesta por módulos teóricos para realización on-line y prácticos, a realizar en los Institutos de Enseñanza Media.

En 1982 con Maravall se hace crítica a los ICE y al CAP. Tanto al plan (un añadido a la formación científica que conducía a la Licenciatura), como a los profesores contratados con pocas garantías de capacidad pedagógico-didáctica). Se crean los CEPs para formar profesores, pero referidos a la formación continua o en servicio. Y para la formación inicial se perpetúa el CAP (la LODE 1985 se preocupó de los temas organizativos de la escuela participativa) mientras se organiza el *curso de cualificación pedagógica (CCP)* que prevé la LOGSE.

Así llegamos a la *LOGSE en 1990*, que establece como requisito para ser profesor en la enseñanza oficial y no oficial ser Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y un *Título profesional de Especialización Didáctica* (art. 24.2). Para Formación Profesional (Maestros de Taller), se exige ser

Diplomado, Ingeniero técnico o arquitecto Técnico; no se exige explícitamente el curso de cualificación pedagógica. Y ello ha tenido su influencia en el Plan actual, planteando su situación específica: Cuando se pone en marcha el MAES, en el año 2009, no había nada previsto para estos profesores. Ellos no necesitaban Máster para presentarse a Oposiciones. Ello refuerza la idea de la estrecha relación entre formación y acceso a puestos de trabajo oficiales. Un modelo que se va repitiendo desde 1953, como hemos visto.

Hubo algunas experiencias como el curso de FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria) que no fue más allá de un curso. Lo implantó la UAM. Málaga también proponía para el curso 1995-96 un Plan experimental, mientras aparecía el Real Decreto en el que se pretendía implantar la formación para el curso 1996-97, según Esteve Zarazaga. Fue un Proyecto de Real Decreto, que publicó Escuela Española en 1995, que desarrollaba la formación del Profesorado de Secundaria, prevista en el Real Decreto 1692/1995 que exigía a estos profesores, de acuerdo con la LOGSE, estar en posesión de **un título profesional de especialización didáctica**, obtenido *mediante la realización de un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)*. Proponía al menos un año de formación y la inclusión de prácticas docentes. En cuanto a la formación continua, sí se prevé en la LOGSE la formación Permanente del profesorado en diversas formas: Seminarios Permanentes, Proyectos de Innovación, Formación en Centros, y cursos de los Centros de Profesorado. Y de hecho existió.

Este *Título de Especialización Didáctica*, no llegó a implantarse, según algunos por los vaivenes de la política, y ciertamente las fechas indican que hubo influencia del cambio político en la falta de implantación del nuevo plan (González Sanmamed, 2009). Pero no pueden olvidarse las discusiones sin término entre distintas instituciones responsables de la Formación cuando se propone vincular la formación del Profesorado a los Planes de Estudio de las Licenciaturas. De hecho, se retoma el problema de la Formación de los profesores de Secundaria al aprobarse la LOCE (2002). Hay debates interesados, más allá del verdadero interés formativo, entre Facultades de Educación o de Profesorado (según Universidades), ICEs que pretenden conservar su poder, y las otras Facultades que empezaron a pensar en cuál debería ser su aportación, y su pérdida de créditos, dado que al establecerse **itinerarios** distintos entre los estudiantes en función de su futuro profesional, aquellos créditos que cursaran como formación didáctica, reducirían la carga docente de los Departamentos; e incluso dentro de las Facultades de Educación hubo sus luchas, porque se traba claramente de un título de especialización didáctica, y otras áreas y departamentos pensaron que deberían tener su presencia. El nuevo plan de formación, que pretendía integrar la formación inicial científica y pedagógica teórico-práctica, y evaluar los Planes de Estudio cada 5 años, se aprobó por Real Decreto 118/2004 en febrero; pero en marzo hay un nuevo cambio de Gobierno, que deja sin efectos la nueva regulación. Así continúan vigentes el CAP y los ICEs, donde no se han suprimido ya.

Por otra parte, queda separada la formación inicial de la continua, al distribuir la Formación entre instituciones: Facultad, Centros de Profesorado.

b) En toda esta trayectoria se revela una *gran dificultad para aprender* de la experiencia (44 años de regulaciones administrativas) y tomar decisiones políticas acordes con el conocimiento disponible.

3. Por fin tenemos un Título y un Plan (2007/2009): Luces y sombras

El CAP, tan denostado durante años, y con sus variantes, según Universidades, ha durado desde 1965 hasta 2009. La ORDEN ECI/3858/2007, establece “los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”.

Se trata de un Título Profesional. El mismo en todo el Estado español, pero con variantes debidas a la Autonomía de la Universidades. Un Plan justificado en el contexto de las directrices de la Unión Europea para la educación del Siglo XXI; de la necesidad de Formación de los Profesores de Secundaria, de las experiencias en diferentes universidades, y que tiene en cuenta también el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Para poder coordinar un Plan se crea la *Comisión Delegada de las Universidades* (de la Comunidad Autónoma, al menos así fue en Andalucía). El Gobierno Autónomo tomó su parte de responsabilidad en la implantación del Plan. Se trataba de unificar criterios.

¿Cuál es el modelo de formación?

Si analizamos el texto, podemos reconocer algunos *principios de formación* en los que se basa, aceptados por diversos teóricos de la formación del Profesorado (Edwards, 1995; Huber, 1997; Korthagen y Kessels, 2001; Laursen, 2007; Feinman-Nemser, 2008; Marcelo, 2009):

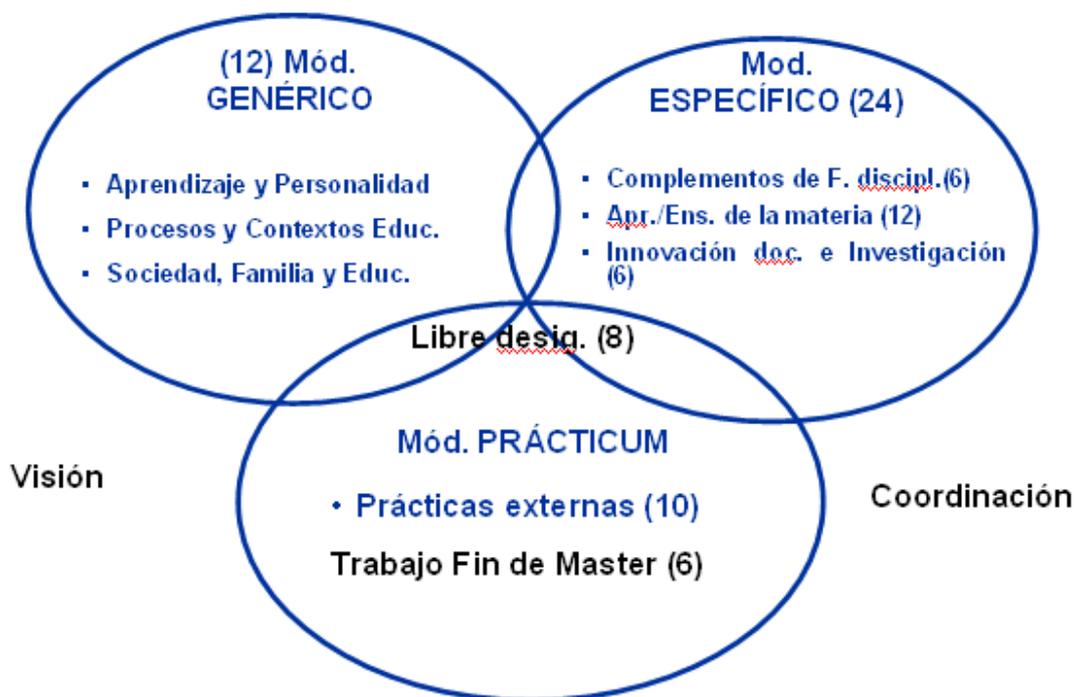
a) Integrar la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación.

b) Aprender a enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes que deberán poner en práctica.

c) Debe ser una formación individualizada y grupal. Porque se entiende que el *aprendizaje situado* es personal, pero es mediado social y culturalmente.

d) Una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008).

Los *contenidos* se organizan en 60 créditos europeos de la forma que especifica la figura siguiente:



Es un Plan detallado en Competencias generales y específicas de los módulos formativos; descripción minuciosa del contenido de los mismos; Organización del tiempo: Porcentaje para cada tipo de actividades formativas, etc. Dada la crítica constante que se había hecho a la falta de coordinación del plan de formación en el CAP, se crea además, dentro de cada Universidad, una *Comisión Académica* cuya función es la Coordinación de la formación.

Y con el fin de facilitar la construcción de una visión conjunta del sentido de la formación, hay guías detalladas para orientar los contenidos, las prácticas, el trabajo de fin de Máster que deberá orientar el tutor académico, sobre alguno de los grandes temas de preocupación en la sociedad y la educación hoy: “La atención a la diversidad; la motivación e intereses del alumnado y su relación con el currículo; los problemas de convivencia en el centro; la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza; relación escuela/mercado laboral/empresa; etc.

Pero también aparecen en el análisis algunos **vicios de origen**: Cuando se analiza el texto escrito parece bastante coherente, dentro de un modelo formativo que no rompe con la concepción de la Formación inicial del Profesorado de Secundaria existente durante años. No se integran la formación científica y la pedagógico-didáctica, sino que se organiza como un curso de Postgrado, que pretende formar en competencias profesionales específicas en un año, cuando la formación científica especializada en una materia dura 4 años, que se realiza en las Facultades correspondientes, y es la misma formación para todos los alumnos que cursan la misma titulación, sea cual sea su orientación profesional. Una formación “profesionalizadora” que se *organiza al margen de la Facultad de Educación o de Formación del Profesorado*, aunque se le dé una parte de responsabilidad en ella.

Hemos visto que la planificación del curso es detallada. Escribir es necesario, pero implementar es problemático, sobre todo cuando el principio es: *Se aprueban todas las titulaciones: 16 Masters de 5 Áreas de Conocimiento, pero con coste cero.* Y ello en todas las Universidades, sin tener en cuenta la posible especialización y capacidad de cada Universidad. Además, hay que observar que la Orden ha previsto requisitos para que los estudiantes puedan acceder al Máster de Secundaria, como formación profesionalizadora, en ningún momento se habla de selección, pero no establece requisitos para los profesores del Máster.

El Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria se organiza de forma legislativa, de arriba-abajo. Pero la implementación del Plan se hace de **forma apresurada** dentro de la Universidad. Y ello se relaciona con el sistema de selección del Profesorado: Pongamos como ejemplo los hechos en la Comunidad Andaluza, ya que forzosamente el análisis debe referirse a la realidad, y por la premura del tiempo, como estudio de casos. En el año 2010 se celebran Oposiciones de Secundaria (ORDEN de 25 de marzo de 2010, de la CEJA) y los candidatos deben estar en posesión del Título oficial de Máster (o bien del Título Profesional de Especialización Didáctica, del Certificado de Cualificación Pedagógica o del Certificado de Aptitud Pedagógica) al presentar la solicitud para participar en el examen. El curso empieza en octubre, y en junio son las Oposiciones. La inscripción debe hacerse antes del 20 de abril... Después de años de propuestas y discusiones, sin tomar una decisión, de pronto se necesita formar profesores competentes. Y se hace a toda prisa. Lo que reduce la competencia docente al conocimiento de la materia, y probablemente a un barniz de términos y de reflexiones pedagógicas inconexas, sobre-cargadas y solapadas muchas veces. Por los distintos intereses al hacer un plan de formación, y *el poder de cada grupo* al conseguir entrar en la formación de Profesores. Además, hasta mitad de octubre, no son nombrados los profesores del Máster. Cada Departamento designa a los profesores con criterios diferentes, uno de los más utilizados es la carga docente que cada profesor tiene en el Plan de Organización (POD). No eligieron, docencia, no pudieron construir un programa coordinado, y no se reconoció a efectos retributivos. Y ciertamente pensamos *en la profesionalidad del docente*, pero ni siquiera en la misma Institución responsable de la Formación se ha considerado la actividad formativa del profesorado como actividad profesional. Sin embargo, reconocemos que en el segundo año, ya se han corregido algunos aspectos: El Máster entra en los Planes de Organización Docente de los Departamentos, lo que supone que los profesores pueden elegir la formación del profesorado de Secundaria como materia.

Una cuestión de cultura

En nuestro país funciona el eslogan, que no principio formativo, “café para todos”. Con lo cual se da el caso de que para formar profesores de matemáticas, pongamos por caso, se distribuya la docencia de la siguiente manera: **Módulo Genérico:** 12 créditos, tres materias, impartidas, de forma

independiente, por profesores de cuatro Departamentos: Teoría de la Educación, Psicología Evolutiva, Didáctica General y Sociología. **Módulo específico:** Tres materias: 1) *Complementos de formación disciplinar*. Los especialistas de una materia: Matemáticas: quizá más de uno: Álgebra, Cálculo...; 2) *Enseñanza-aprendizaje de la materia*, dividido a partes iguales entre los profesores de Educación, de *Didáctica de la materia*, y los de la especialidad de Matemáticas; 3) *Innovación docente e Investigación* en la enseñanza de la materia, que se distribuye de igual forma, dividido a partes iguales entre ambos grupos. **Prácticas y trabajo final de Máster:** distribuidas por número entre los profesores que aceptan supervisar o tutorizar prácticas (incluso sin atender a su especialidad didáctica, por ejemplo para la enseñanza de las matemáticas). De esta forma se desvirtúa el sentido que se le da a este módulo en la Memoria de verificación: “vertebrar la teoría y la transferencia de la misma a la realidad del aula/centro, que muestra el resultado y el impacto en el aprendizaje del profesorado para responder a la realidad cambiante docente, ofreciendo también datos para la innovación”.

Otras especialidades son más problemáticas. Por ejemplo, Biología y Geología. Los profesores han mostrado su descontento porque: “cómo van a enseñar toda la Geología a biólogos” (y al contrario), y quizá a otros Licenciados, dado que se reconoce la posibilidad de acceso directo al Máster con determinadas titulaciones, unas con preferencia alta, otras con preferencia media, y otros candidatos podrán acceder mediante una prueba específica de acceso, mediante solicitud a la Comisión Académica.

Lo cierto es que si teóricamente se ha pensado la formación inicial con una cierta lógica, en la práctica organizativa se ha desvirtuado el plan. ¿Cuál es el modelo? Se piensa en los futuros profesores y las competencias que deben adquirir? o la Universidad (los Departamentos) ha aprovechado en estos momentos de cambio la oportunidad de ampliar la carga docente? La organización de los contenidos de la formación sigue siendo, en palabras de Goodson (1990), el resultado de “coaliciones en acción”, de forma que los apoyos, e incluso votos mutuos entre grupos diferentes, logran lo que la razón nunca hubiera pensado.

Se ve la necesidad de que las **Facultades de Ciencias de la Educación, o de Profesorado**, formen al Profesorado, pero aún no hemos llegado a lograrlo en la práctica. Algunas Universidades han nombrado un coordinador, con cargo de Director General del Master, que puede ser de la Facultad de Educación pero sin especialización en Formación del Profesorado de Secundaria, que nombra como Secretario, prácticamente responsable de la organización, al antiguo coordinador del CAP, profesor de Enseñanza Secundaria, no perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, con muchos años de experiencia en el CAP, con un conocimiento no demostrado de lo que debe ser la nueva formación. El escenario ejemplifica el modelo.

La verdad es que las Facultades de Educación son las menos prestigiosas en el campus universitario, aquí como en otros países (Robinson, 2008). Y eso es un handicap a la hora de *tener voz y poder para planificar* y

para implementar la formación, con el fin de promover una educación de alta calidad, en la que el mejor instrumento es el profesor altamente cualificado. Y una cuestión importante es *la coherencia del programa de formación*, o la común concepción del programa en conjunto, que es preciso construirla, y no se logra sólo porque se nombre una Comisión Académica con esta función.

Otro problema son las *Prácticas*. Teóricamente consideramos que tienen un gran valor formativo, siempre que los formadores sean competentes para ejercer su función y que los *centros de prácticas sean los idóneos para aprender buenas prácticas*. Hay experiencias diferentes porque la administración ofrece los Centros de Prácticas, y no es el coordinador de Prácticas de la Facultad quien puede seleccionar los Centros.

¿Quiénes son los *tutores académicos*? Aquellos profesores que voluntariamente se ofrezcan, de las distintas Facultades. Y algunos, por ejemplo los de Educación, pueden tutorizar alumnos de prácticas de cualquier especialidad, según las necesidades. *Sin reconocimiento en Plan docente* en los dos primeros años. Ya en el segundo curso de implantación, los Departamentos tienen un estímulo: en función del número de créditos de prácticas que se asuman este año, se les reconocerá aumento de carga docente para el próximo curso (2011-2012). Y aunque teóricamente los tutores de prácticas deben ser expertos con capacidad de aprender y tener trayectoria en innovación didáctica e investigación sobre la enseñanza, no es un requisito que se haya cumplido.

Así la situación, el coste se ha elevado para los alumnos del Máster, pero los alumnos sienten que continúa el CAP. Si bien, la valoración de los estudiantes del caso que estudiamos en lo relativo a lo que ha sido una mera iniciación al conocimiento de contextos, principios y estrategias didácticas, ha sido muy positivo, porque entienden que necesitan esta formación en temas propios de la educación secundaria. Pero piensan que sigue siendo un CAP (lo llaman Máster CAP, por la similitud auditiva con el término MásterCar, más conocido y más usado de forma cotidiana y en relación con cuestiones bancarias).

Y otro problema es que se ha pensado la *formación del profesorado en Competencias, pero reducido a un año* (los demás Máster se hacen en dos), que no deja tiempo de implicación en las actividades formativas. Además, si se han convocado Oposiciones el interés personal de los futuros profesores es obtener el Título para presentarse a Oposiciones. Ahora bien, el Máster no tiene ese objetivo, luego “deben asistir al Máster por la mañana y por la tarde a una Academia que les prepara los temas”. Evidentemente, es una cuestión cultural, que necesita cambio en las concepciones. Pero plantea muchos problemas, y quizá el primero sea el sistema por el que se están formando, y lo que están aprendiendo en la práctica sobre aprendizaje y sobre enseñanza.

Llevamos casi 30 años de insatisfacción y sin cambiar a fondo la formación. Por eso es preciso replantear el modelo (Buendía y otros, 2011)

4. Mirando al futuro y alrededor: ¿Cómo mejorar la Formación?

Los profesores siempre están en el corazón de la mejora.

Un plan de formación necesita partir del análisis del contexto y de los inputs, y establecer las líneas de actuación formativa adecuadas para lograr los resultados requeridos. En nuestro sistema educativo se presta poca atención a los inputs, y a los contextos de formación, como hemos visto en el análisis anterior. Por eso vamos a pensar en los candidatos a la formación y en la necesidad de selección del profesorado de Secundaria y de sus formadores.

4.1 La selección

El Informe Kinsey de 2010-2011, en su referencia a España, que se ve como un sistema que avanza poco, apunta algunas implicaciones para que un sistema pueda pasar de bueno a muy bueno, una de las cuales es la **selección que asegure la llegada a la docencia de los mejores profesionales posibles**. Captar a los mejores estudiantes para la formación del Profesorado es una tarea que aún no hemos emprendido. En concreto, en la *Memoria de Verificación del Máster* este tema se plantea de forma imprecisa: “es previsible que quienes accedan estén motivados para la enseñanza, o desarrollen la motivación durante la formación”. En el fondo se reconoce la necesidad de vocación profesional, pero no se menciona la capacidad intelectual, que se les supone, dado que ya son Licenciados, o Graduados Universitarios, o incluso Doctores.

Es un tema que va apareciendo en la literatura especializada actual con cierta insistencia. Johnson y Kardos (2008) dedican su revisión sobre el profesorado futuro al acceso y permanencia de los profesores en la enseñanza, sobre todo en secundaria. Y reconocen que las motivaciones son diversas. Nosotros coincidimos en algunas características: Los candidatos a profesores *son diversos*. Hay candidatos que tienen una orientación muy clara hacia la enseñanza. Pero no es la mejor perspectiva la de quienes *llegan a la educación por defecto*, por verla como una salida con más oportunidades de encontrar trabajo que otras profesiones en principio más atractivas. Hay investigación que demuestra cómo su experiencia como adolescentes, influye en su motivación; saben que no se valora la educación, que es una profesión muy criticada socialmente, y lo peor, que no se disfruta en aulas donde hay un grupo de alumnos que no tienen interés, que molestan e incluso impiden el aprendizaje o el avance de los demás. O llegan a la enseñanza después de haber encontrado cerradas las puertas a otras profesiones. Los despachos de abogados, arquitectos,... ingenieros, ofrecen ambientes de trabajo más confortables y más apetecibles, también económicamente.

Es preciso tomar en cuenta que una solución al problema de los profesores está en la selección, y esto exige medidas antes de la formación pero también políticas que apoyen atraer a los estudiantes más capaces a la profesión de educadores incentivándoles con una *carrera atractiva*. Ello debería

encontrar un contexto adecuado en la *Estrategia Universidad 2015* (MCI, 2011) que se planteaba como “una invitación a todos los grupos o personas comprometidos por el futuro de la universidad española como institución de educación superior, a compartir análisis, visiones, perspectivas y oportunidades; y a sugerir soluciones para sus debilidades y amenazas del nuevo modelo social y económico”. De hecho, hay experiencias ya en marcha relativas a otros campos profesionales como la desarrollada ya durante dos convocatorias por los **Campus científicos de verano universitarios**, con el fin de potenciar el interés por la ciencia y la tecnología en los estudiantes de 4º de ESO y de Bachillerato. En el fondo un proceso de orientación selectiva de los mejores estudiantes de Secundaria para que accedan a la formación científica y técnica adecuada. Se selecciona a los alumnos que voluntariamente desean participar a partir de una media de notable. Después la nota de corte para el acceso a cada carrera culmina el proceso de selección. Hay un aspecto importante en estos proyectos que es el asesoramiento/recomendación de los alumnos que deben participar por sus profesores de Secundaria, y la colaboración de algunos de estos profesores con los profesores universitarios responsables del proyecto en el desarrollo del mismo. ¿Por qué no se piensa en un sistema similar para la selección de candidatos a la formación de profesores? ¿No se da suficiente valor a la profesión de educador? ¿No se valora socialmente y administrativamente suficientemente la educación? ¿Se supone que cualquier persona puede ser buen profesor? Lo cierto es que la formación del profesorado de educación secundaria no es una carrera universitaria con titulación propia. Sólo se entiende como complemento de la formación científica, y posterior a ella, sin distinguir entre el profesorado de ESO y de Bachillerato, lo que en otros sistemas europeos sí está organizado de forma diferenciada (Vega Gil, 2003). A nuestro juicio es una carencia grave en este marco de proliferación de titulaciones de Grado de toda índole, cuya diferencia de otras del mismo ramo a veces es difícil establecer, pero cuyas propuestas de creación han encontrado cauces en los ámbitos de poder correspondientes.

Queremos insistir en este problema de la selección, apoyándonos en el Informe TALIS (2007/2008) en una de cuyas conclusiones se afirma: “*Una mala decisión en la selección de candidatos puede acarrear 40 años de mala enseñanza*”, y en consecuencia una pérdida de tiempo y de eficacia del sistema educativo. Por eso los sistemas que tienen incorporado un proceso de selección de profesores, reconocen algunas *características que debe tener todo profesor*. Alto nivel de desarrollo cognitivo; capacidad de establecer relaciones interpersonales; capacidad de comunicación; voluntad de aprender y motivación para enseñar.

Revisando las *formas de selección* utilizados en diferentes países, se pueden reconocer dos modelos: Uno que efectúa la selección antes de entrar a la formación de profesores, y otro que le permite llegar a la formación, pero no a la profesión si no muestra la competencia.

1) Si nos referimos como ejemplo el *sistema de Finlandia*, que es una referencia de éxito a partir de las evaluaciones de PISA, **la selección** de candidatos para el acceso a la Formación de Profesores, que en el caso de la escuela media se realiza en las Facultades de Educación de forma integrada, se realiza de la siguiente manera:

a) *Test de fortalezas intrínsecas*: 300 cuestiones de elección múltiple: de literatura, lengua, matemáticas, solución de problemas (contenido del currículum de secundaria media y superior (2007), y que constituye la prueba nacional.

b) *Ya en la Universidad*:

- *Test de destrezas académicas*: Habilidades de procesamiento de la información; pensamiento crítico, síntesis de información (los seleccionados deben estar por encima del 20% de su cohorte)

- *Prueba sobre idoneidad para la enseñanza I*: Entrevista sobre cuestiones personales. Inteligencia emocional: motivación para aprender y enseñar; comunicación, etc.

- *Prueba sobre idoneidad para la enseñanza II*: Habilidades interpersonales, actividades de grupo, demostraciones de enseñanza.

c) Superadas estas pruebas se *recluta al profesor* para una escuela determinada.

2) España también tiene su sistema de selección para el Profesorado oficial, *una vez formado*, dado que no hay una relación entre el número de personas que pueden acceder a la formación y obtener la titulación de profesores y el número de profesionales que son necesarios. Es una profesión necesaria y se puede llegar a ella a través de *Oposiciones*, a las que un candidato puede presentarse en diversas ocasiones. Consideramos que seguramente es el mejor sistema para la igualdad de oportunidades. Si bien ese es un valor, tiene también sus contras. En primer lugar porque es un sistema separado de la formación, y con el que se pueden apreciar sólo algunos aspectos de la competencia. En segundo lugar, precisamente por la diferencia entre demanda y oferta de plazas, y el porcentaje destinado a interinos. Combinando ambos datos nos encontramos con que personas que han tenido una puntuación en los ejercicios incluso de sobresaliente, se quedan sin plaza, y minados fuertemente en su motivación. El hecho de que profesores interinos con menos puntuación puedan obtener plaza en una convocatoria posterior puede considerarse como una forma de tener en cuenta la práctica de la enseñanza y por lo tanto la formación adquirida a través de la experiencia didáctica en los centros de enseñanza. Lo cual podría aceptarse siempre que esa práctica no sólo fuera certificada sino también evaluada de forma adecuada.

4.2 Formación inicial de profesionales competentes.

Conseguir mejorar la educación requiere repensar la formación de los profesores y establecer un sistema político, teórico y práctico adecuado. ¿Qué nos dice en este sentido el análisis de los 20 países cuyos sistemas han mejorado más del Informe Kinsey (2010-2011)?

1) Para pasar de bueno a muy bueno los países "se centran en *asegurar que la enseñanza y la dirección escolar son consideradas profesiones de pleno derecho*"; Y esto requiere una formación adecuada...

3) "La inmensa mayoría de las intervenciones hechas para mejorar el sistema, en la muestra analizada, se han realizado sobre procesos; y, dentro de este ámbito, [...] se dedican más a mejorar *cómo se enseña* que a cambiar los contenidos que se ofrecen.

Es decir, la formación didáctica, inicial y continua, se sitúa en el foco de los esfuerzos de los sistemas de más calidad, junto con la autonomía organizativa.

4.2.1 Repensar la formación para aprender a enseñar (Robinson, 2008)

Es preciso orientar la formación hacia la profesionalización de los profesores. Y ello supone una valoración más importante de la enseñanza como profesión a nivel social y político, y también empoderar a los profesores y a los centros. *Empoderar al profesor es formarlo en competencias profesionales*, entendiéndolas como el dominio de un conjunto de saberes, capacidades, actitudes y habilidades para realizar con efectividad ciertas acciones y desempeñar funciones que pertenecen a un determinado campo profesional; ser competente significa tener y demostrar la capacidad de hacer un trabajo "decente". Integra la competencia científica y técnica, y la responsabilidad ética. Pero hace falta una aproximación específica a los niveles de secundaria, donde, esencial y existencialmente, es preciso construir la *identidad profesional*, en el contexto de la realidad social y de las instituciones educativas. Diremos con Feinman-Nemser (2008, 698) que ello supone *aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como (y a sentirse bien) como un profesor, y aprender a actuar como un profesor*.

Por ello, hace falta integrar algunos *principios formativos*, porque una diferencia del contexto de enseñanza exige un cambio de comprensión de la enseñanza que al fin es un cambio cultural, y ello exige "*desmantelar dicotomías*" (Grossman, 2008):

a) La dicotomía mayor según el análisis de Grossman está en la pregunta que hacen algunos formadores *¿debemos enseñar a los profesores para la justicia social o para que enseñen el conocimiento de sus materias?* Son dos posiciones enfrentadas. Los investigadores multiculturales rara vez

atienden a cuestiones de aprendizaje de las materias; y los que se preocupan de esta cuestión no lo hacen sobre aspectos de raza, lengua y clase social, y género. Lo cual es poco útil y peligroso. Por eso, la autora, propone un modelo de formación (capacitación) que acabe con la dicotomía y cita ejemplos de matemáticas en Norteamérica y en México (donde la formación de los profesores de secundaria se realiza en las Facultades de Ciencias de la Educación o de Pedagogía) que lo logran: enseñar la materia y enseñar para la justicia social de forma interdependiente.

Estamos de acuerdo en que no se puede concebir una justicia social sin lograr que todos los alumnos adquieran el conocimiento de las materias. Sus ejemplos son muy expresivos: “es como reconocer el derecho de voto, pero no proporcionar papeletas para que puedan votar”. Se pierde la sustancia de la educación y de la justicia. “Sin el nivel de conocimiento adecuado los estudiantes quedan empobrecidos como lectores, escritores y pensadores”, pero además, afirma rotundamente: *el álgebra es un derecho civil. Reducir la desigualdad supone cubrir la ambición de saber matemáticas, ciencias, historia y literatura, entre otras áreas* (Grossman, 2008, 244). Es decir, para construir la identidad profesional hay que poner el foco de las prácticas en el currículum, y ello exige preparar a los profesores para enseñar a todos los estudiantes, y para conocer los recursos lingüísticos y culturales de sus estudiantes, pero también para saber cómo usar tal conocimiento para ayudar al desarrollo de las destrezas intelectuales y a lograr éxito académico.

Enseñar una materia requiere conocimiento profesional, destreza, arte, juicio profesional y habilidad para usar *recursos curriculares*, para adaptar los materiales, y para poder usar bien los materiales curriculares que cada vez se envían o están disponibles para las escuelas. No usarlos por no estar preparados es una irresponsabilidad. Por ejemplo, no proponer actividades de lectura más sofisticadas para algunos alumnos, tales como interpretación de textos, escritura y análisis, por poner el foco solamente en las destrezas básicas supone perpetuar la desigualdad. Ahora bien, no es un problema sólo de la enseñanza secundaria. Si la desigualdad existe al comenzar a leer, por ejemplo, persiste en la primaria y en la secundaria, donde se va necesitando más conocimiento para comprender la lectura.

Por ello, es preciso *desarrollar ambición por lograr objetivos intelectuales ambiciosos*, y aprender formas de estimular estos objetivos en las clases. Aunque se sabe que enseñar a leer bien, a pensar, a trabajar en el laboratorio, etc., es también una cuestión de experiencia. Por ello, la planificación de objetivos se va aprendiendo también a lo largo del desarrollo profesional. Necesitan cursos de fundamentación en educación multicultural, en conocimiento de lo que supone una educación justa, y aprender a desarrollar prácticas que rompan con la desigualdad de la formación intelectualmente desafiante, o pobre. Y darles la oportunidad de pensar lo que ellos quieren llegar a ser.

b) *¿Aprender sobre enseñanza teóricamente o aprender sobre enseñanza enseñando?* El sistema de fases consecutivas que se mantiene en la formación actual de los profesores de secundaria en nuestro país plantea problemas de integración teoría-práctica, corriendo el riesgo de ignorar la teoría al enseñar y de perder el sentido de la profesión.

Por eso, un principio importante a considerar es: *Aprendizaje y práctica en distintos escenarios y basados en la investigación sobre aprendizaje*, que es el núcleo fundamental de la tarea educativa. Sharon Robinson (2008) en su capítulo sobre “Escenarios para la formación de profesores” así como Darling-Hammond (2008) y también Zeichner (2008) defienden la necesidad de conjugar escenarios y roles en la formación, no cada programa, cada rol y cada acción independientes. La formación inicial debe procurar diferentes escenarios para diversos tipos de conocimientos y diferentes materiales, propósitos, y estrategias diferentes. Además *tiempo adecuado* para el programa, relacionar los contextos con la naturaleza del conocimiento que está siendo enseñado, y es importante la naturaleza del candidato a supervisor, coaching pedagógico, y acceso a una amplia experiencia en el practicum.

Deben ser programas que proporcionan *capacidad de análisis y fuerte preparación académica, a la vez que apoyo con la experiencia intensiva de clases*. Por que hay que tener en cuenta la *naturaleza social de la cognición*: el conocimiento y lo que debe ser conocido son productos de las interacciones entre grupos, o el resultado de las ‘comunidades de discurso’; y el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. Luego, los programas deben contar, o establecer estas ‘comunidades de discurso’ en las que se pueda construir el conocimiento compartiendo ideas, sugerencias, problemas, y valoraciones prácticas.

La práctica y la reflexión en comunidad son dos componentes fundamentales de la formación, pero en la formación inicial, sobre todo, se plantea el problema de que alguien no puede formar parte de una comunidad de prácticos antes de poseer el lenguaje adecuado para comprenderlo. Que es el mismo problema que se le plantea al profesor de ciencias o de cualquier otra materia con sus alumnos, cuando intenta ser mediador entre la comunidad del aula y la comunidad de científicos de tal o cual campo del saber. Lo que se comunica es un ‘modus operandi’, un modo de producción que presupone formas de percibir y de hablar sobre el mundo. No hay otra forma de adquirir este conocimiento práctico más que a través de la observación y la experiencia de la operación práctica: “¡haz como yo hago!” y “¡sígueme!” son las normas fundamentales de aprendizaje, como hacía notar Roth (1998).

En la mayoría de *las comunidades de práctica, enseñar y aprender son actividades situadas, que requieren observación, diálogo y discusión*. Describe así una trayectoria que va desde lo que es una participación periférica, un mero observador externo, hasta lo que es una participación total como un miembro más; a través de ella aprenden formas específicas de hablar, entender, actuar e interactuar en el mundo. En las comunidades de práctica, la colaboración de los miembros con distintos expertos y diferentes niveles de competencia son

útiles para lograr la formación de grupos ricos por su diferente posesión de conocimiento y pericia. Y además, si se implican juntos en las prácticas, los miembros de estos grupos reciben formación continua. Pero la colaboración en la formación inicial, que da congruencia a la formación desde un enfoque situado y sociocultural, exige la colaboración de las instituciones implicadas en la formación. No es obra de profesores particulares al margen de un contexto de significado. Y modelos tenemos: Edwards (1995) en Lancaster; Korthagen y Kessels (1999) en Utrecht, por ejemplo, son ejemplos teóricos y prácticos viables.

c) Ofrecer contenidos para poder comprender la enseñanza o proporcionar instrumentos conceptuales?

La formación del profesorado como profesional exige preparar seres inteligentes capaces de construir escuelas inteligentes que dan solución a los problemas de la educación, que siempre son contextualizados y compartidos.

Así pues, formar exige proporcionar dos tipos de instrumentos (Robinson, 2008): *Instrumentos conceptuales*, que facilitan el marco para interpretar la práctica, pero no ofrecen soluciones a los dilemas que se presentan en la interacción con los estudiantes; e *instrumentos prácticos*, que son tipos de prácticas, estrategias y relaciones que los profesores pueden poner en acción en sus clases y acomodarlas a las necesidades de los estudiantes. Por ello los formadores de profesores deberán desarrollar programas que integren las dos perspectivas.

El nexo de unión entre el conocimiento que se ofrece y la adquisición de instrumentos conceptuales para analizar las prácticas de enseñanza y poder comprenderlas y mejorarlas es la *reflexión*, entendida según Korthagen y Wubels (1995) como “un proceso mental de estructuración y reestructuración de una experiencia, de un problema, o del conocimiento existente o puntos de vista”; una secuencia encadenada en orden lógico de ideas o eventos; cada fase de la cadena prevé la siguiente. Amobi (2006) se pregunta ¿cómo formar en la reflexión? Y la respuesta coincide con la experiencia que tenemos sobre el papel del portfolio como instrumento para ir construyendo la identidad como estudiante y como profesional, integrando aspiraciones, objetivos, conceptos e instrumentos de análisis y valoración intelectual y afectiva de los procesos en los que se participa como un actor principal. Las tareas de escritura sobre prácticas de clase que se les proponen en pregrado: preguntas, gráficas, análisis de prácticas, reflexiones deliberadas conducentes a proponer otras prácticas, etc., son un medio importante. Por ello tienen que aprender a hacer el portfolio para aprender a reflexionar, y para esto el autor propone una estrategia de formación que abarca tres elementos: modelado, instrucción directa y la retroalimentación. Pero también reconoce que la reflexión es el trabajo más duro.

4.2.2 Planificar *programas que integren esos principios y los contenidos de la formación*, que McDiarmid y Clevenger-Brighth (2008) sintetizan en los siguientes aspectos:

- a) Conocimiento de contenido de las áreas;
- b) Especialización en destrezas de enseñanza: Planificación y definición de las lecciones, organización; gestión de grupos diversos de alumnos; uso de amplio rango de estrategias de enseñanza; estrategias diferenciadas en función de las necesidades individuales; controlar y evaluar el aprendizaje de los alumnos; y trabajar con los padres.
- c) Prácticas que son tanto actitudes como destrezas: “pensar sistemáticamente sobre la práctica y aprender de la experiencia”; “trabajar colaborativamente con otros profesionales sobre el desarrollo curricular y el desarrollo profesional”.
- d) Usar las Tecnologías de la información y de la enseñanza, competencia que ha emergido en la última década, y que está exigiendo grandes inversiones en formación y apoyo.
- e) Quizá se necesiten programas con rutas alternativas. Repensando el rol del sistema mixto *Learning blended* en el aprendizaje de los alumnos de secundaria, en relación con factores importantes como el rol que juega la pobreza en el aprendizaje. Ello se relaciona con la preparación de los profesores para la diversidad.

4.3. Acceso a la profesión: Formación de profesores principiantes

Las propuestas teóricas y prácticas más ricas de formación se refieren a la *colaboración en aprendizaje situado*, para la formación de profesores principiantes.

Construir la identidad profesional es un proceso progresivo y continuo. Y se va configurando en el contexto de la institución donde se trabaja. Y en estos primeros momentos es importante que los nuevos profesores puedan hallar una respuesta positiva a las preguntas más subjetivas que todos se hacen: ¿Dónde me he metido? ¿Con quién comparto mis preocupaciones? ¿A quién puedo recurrir ante las dudas sobre las mejores decisiones que puedo tomar? Y puedan identificarse como miembros de una cultura profesional que implica comprender cómo se entiende, se piensa y se lleva a cabo la enseñanza en una institución determinada. La acogida y el ambiente de trabajo son importantes (Teixidó, 2011). Pero deben tomar conciencia de que ellos mismos como profesores son parte de ese ambiente y que aportan algo a su configuración, o más bien reconfiguración desde que llegan. Y deben aprender a situarse en ese contexto. Cada centro es diferente. Algunos siguen siendo “cajas de huevos”, y otros trabajan en equipo, y son más flexibles, con más sensibilidad ante los problemas, liderazgo distribuido, y hacen buen uso de las competencias que tienen los profesores como recursos humanos, con estrategias deliberadas para socializar y apoyar a los nuevos profesores; tienen un currículum coherente; prácticas consistentes demostradas, tienen normas positivas para promover la buena conducta de los estudiantes y las buenas

prácticas de los profesores, mientras construyen una imagen digna entre todas las partes (Johnson y Kardos, 2008).

En secundaria cobran importancia los Departamentos como contexto para aprender a enseñar y para construir la identidad profesional (Estebanz y Mingorance, 2003), ya que tienen su propia cultura, sus propias necesidades de formación, y sus propios problemas y recursos humanos y didácticos para poder aprender y mejorar sus prácticas. En todo caso **el mentorazgo** es una estrategia probada de formación de los nuevos profesores, dado que aprenden a enseñar con “mejores prácticas”, en un ambiente intelectual que ilumina el pensamiento y lo alimenta con la reflexión sobre la enseñanza. Pero siempre hay que tener en cuenta los dos niveles de reflexión sobre la práctica: la técnica y la sociocrítica, según la propuesta de Amobi (2006), cuidando los aspectos relacionales como miembro de una comunidad. La introducción en la profesión debe ser facilitada por determinados agentes, mentores, con función formativa reconocida a efectos profesionales. Una tarea bien importante si entendemos que a través de ella se construyen el conocimiento práctico y también el conocimiento teórico útil.

La reflexión tiene el poder de dar significado a los actos y de propiciar, así, un aprendizaje significativo. Pensar para aprender, y para *aprender de la interacción con sus estudiantes*, es el meollo de la cuestión. Ahora como en el modelo de toma de decisiones de los 80, la investigación de Korthagen (Amobi, 2006) afirman que los profesores en las clases no recurren a la T (la gran teoría hecha de conceptos) para decidir, sino a la t (la teoría pequeña), la hecha de percepciones. Porque en una situación el esquema general o la teoría se reducen a una gestalt. Por otra parte, la reflexión no sólo sirve para descubrir las preconcepciones, sino que debe ser para traducir a viable la teoría de la enseñanza. El conocimiento de la enseñanza es más de lo que está en el guión.

4.4 Desarrollo profesional

Otra de las conclusiones del Informe Kinsey (2007) para aprender de los centros educativos que más han mejorado es significativa de la necesidad de cambio de nuestro sistema: el paso de un sistema muy bueno a excelente “requiere olvidar aún más las soluciones centralizadas, fomentando las practicas de colaboración entre profesores dentro de los centros, y entre centros, o un decidido apoyo a la innovación y la experimentación”, las cuales son medios importantes de formación continua.

En el sistema español también disponemos de experiencia de formación continua, pero hay algo que nos está fallando. Cuando analizaban los datos de la encuesta TALIS de 2007/2008, Michael Davidson (2009) decía: “el caso español es un enigma”, ya que el porcentaje de profesores que se preocupan por la formación, que participan en cursos es muy alto, pero están insatisfechos y su impacto tampoco parece apreciarse; y Diana Toledo comenta que los profesores españoles necesitan trabajar en un sistema que les ayude a ver qué necesitan mejorar, cómo mejorarlo, y qué beneficios obtendrán de todo ello. Necesitan acciones formativas útiles, y un sistema de incentivos adecuados.

Ello apunta a que nuestro problema no sólo es de propuestas de formación del profesorado, sino también de contexto y de cultura, de valoración profesional.

Empoderar al profesor es una necesidad de aprendizaje continuado, encaminado al dominio de las mejores prácticas para enseñar. Los profesores necesitan conseguir el poder para personalizar la enseñanza y poseer el arte de la enseñanza. Pero necesitan redescubrir continuamente el sentido de su trabajo. Por ello la reflexión y el aprendizaje de nuevas competencias en Comunidades de práctica, cuyo núcleo pueden ser los Departamentos, que integran a miembros de la Comunidad social (Mingorance y Estebaranz, 2009), son contextos relevantes para el aprendizaje. Aunque también necesitan el reconocimiento legal y social de este el poder.

La sustancia del modelo, tal como se desarrolla en la Kansas Coalition of Professional Development Schools (2008), es la siguiente:

- a) *Aprender en Comunidad* (Estebaranz y Mingorance, 2003), aprender a participar y a responsabilizarse de la Comunidad. Compartir la la responsabilidad de la formación de los adolescentes
- b) *Utilizar múltiples formas de aprender*. Experiencias de campo y apoyo clínico, con oportunidades de una total inmersión en la comunidad de aprendizaje.
- c) *Trabajo y práctica basadas en la "investigación"* (inquiry) y con un fuerte foco sobre el aprendizaje, y ello a nivel de clase, de departamento y de escuela, para desarrollar una visión profesional común; servir como un instrumento de cambio, y ampliar la comunidad de aprendizaje a otras instituciones y servicios

Todo ello puede contribuir a sentirse profesional y sentirse identificado con la profesión.

5. A modo de conclusiones

1) Conocer los datos de evaluación de nuestro sistema educativo en comparación con otros, y conocer qué es lo que no funciona y por qué, sabiendo que hay soluciones y que otros sistemas las han adoptado, nos lleva a aceptar la idea de que *el sistema no puede quedar inamovible ante los problemas de ineficacia*

2) *Zapatero a tus zapatos*. La formación del Profesorado, en sus diferentes fases, debe ser responsabilidad del las Facultades de Educación o de Profesorado (según las diferentes denominaciones).

3) *Tomarse en serio la selección del Profesorado*, y establecer las estrategias adecuadas.

4) *Integrar los procesos de formación*. La formación inicial y continua del Profesorado deben estar poderosamente interconectadas. Y reconocer los aprendizajes adquiridos en *experiencias informales* (Marcelo, 2009) también.

5) *Mejorar las condiciones de trabajo de los profesores*, en lo relativo a clima de trabajo, retribución, feed-back que se les proporciona sobre las debilidades y fortalezas de su trabajo, poder que se les reconoce, y apoyo que se les facilita.

6) *Crear alternativas de trabajo para los “quemados”*. Finalmente, creo que tenemos que afrontar otros retos. ¿Se debe retener en el sistema educativo a los profesores que no desean estar? (Williams, 2003). Entre los profesores de secundaria, sobre todo, hay un buen número que no desean permanecer en el sistema (el 50% en el estudio de Feistritz de 2005, que citan Johnson y Kardos, referido a EE.UU.). Hace falta renovar a los profesores por desgaste y, por ello, darles posibilidades de optar a otros puestos de trabajo.

Bibliografía

- Amobi, F. A. *Beyond the Call: Preserving Reflection in the Preparation of "Highly Qualified" Teachers*. http://www.tejournal.org/backvols/2006/33_2/09amobi.pdf (Consultado: 25-II-2011).
- Araque, N. (2008) El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970). *Revista Complutense de Educación*, Vol 19, (2), 427-446.
- Buendía, L.; Berrocal, E.; y otros (2011) Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con al "Master universitario de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón* 63 (3), 57-74.
- Clift, R.T. (2008) Rethinking the study of learning to teach. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 827-834) . Third Edition. New York, Routledge.
- Davidson, M. (2009) Encuesta TALIS. "Creación de entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: Primeros resultados del sondeo de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE". <http://www.oecd.org/document/52/0,3343...> (Consultado: 30-III-2011).
- Enkvist, I. (2010) El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62 (3), 49-67.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2003) ¿Qué papel juegan los Departamentos en el Desarrollo Profesional de los Profesores de Secundaria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 5, Nº 1, 67-91.
- Estebaranz, A., Mingorance, P. y Gallego, B. (2005) La identificación de personas con talento para la Orientación Educativa. *Revista de Orientación Educativa*, Vol. 19, Nº 36, 33-61.
- Esteve Zarazaga, J.M. *La Formación del profesorado de Secundaria. Antecedentes, situación actual y perspectivas*. <http://books.google.es/books?id.pdf> (Consultado: 30-III-2011)
- Feinman-Nemser, Sh. (2008) Teacher learning: How do teachers learning to teach?. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Third Edition. New York, Routledge.
- González Sanmamed, M. (2009) Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Goodson, I (1990) Studying curriculum: Towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), 299-312.

- Grossman, P. y otros (2008) "Dismanteling dichotomies in teacher education". En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp.243-248). Third Edition. New York, Routledge.
- Johnson, S. M. y Kardos, S. M. (2008) The next generation of teachers: who enters, who stays, and why. En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 445- 467). Third Edition. New York, Routledge.
- Kansas Coalition of Professional Development Schools (PDS) (2008) *Kansas Model Standars for Professional Development School (PDS Model Standars Handbook*. http://kansaspds.soe.ku.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=9. (Consultado 1 de febrero de 2011).
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999) Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Resercher*, 28 (4), 4-17.
- Korthagen, F.; Kessels, K. y otros (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Mahwaj, N.J.
- Laursen, P. (2007) *Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, July. http://www.isatt.org/.../Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf (Consultado: 21-II-2011).
- Marcelo García, C. y Estebanz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, pp. 97-120.
- Marcelo, C. (2009) Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- McDiarmid, G. W. y Clevenger-Brighth, M. (2008) "Rethinking teacher capacity". En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 134-156).Third Edition. New York, Routledge.
- McKinsey&Company (2007) *Informe McKinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Consultado: 20-XI-2010)
- MEC (2010) *Bolonia en Secundaria*. <http://www.educacion.gob.es/foros/viewtopic.php?f=8&t=788> (Consultado : 20-VIII-2011)
- Ministerio de Educación, MCI y Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2011) *Busca tu camino. Campus Científicos de Verano 2011*. <http://www.campuscientificos.es/campus.htm>

- Ministerio de Ciencia e Innovación (2011) *Estrategia Universidad 2015* .http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publico/resources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf (Consultado: 5-IX-2011).
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009) Construyendo la Comunidad que Aprende: la Vinculación Efectiva Entre la Escuela y la Comunidad. *Fuentes*. Núm. 9. 2009. Pag. 179-199.
- Mourshed, M.; Chijioke, Ch.; Barber, M. *McKinsey&Company. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. <http://axia.cat/fitxers/INFORME-MCKINSEY-2010.pdf> (Consultado: 8-III-2011)
- Robinson, Sh. P. (2008) "Settings for teacher education. Challenges in creating a stronger research base" En Cochran-Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 379-393). Third Edition. New York, Routledge.
- Roth, W.M. (1998) Teaching and Learning as Everyday Activity. En Fraser, B. y Tobin, K. (eds.) *International Handbook of Science Education* (pp. 169-181). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers,
- Teixidó, J. (2011) *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona, Graó
- Vega Gil, L. (2003) Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, Núm. 336, 169-187.
- Williams, J.S. (2003) Why great teachers stay. *Educational Leadership*, 60 (8), 91-92.

FIN DE LAS DIPLOMATURAS DE MAGISTERIO: MOTIVACIONES, DIFICULTAD Y SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN DE SUS ÚLTIMOS ALUMNOS

Rosario I. Herrada Valverde
Universidad de Murcia

Gabriel Herrada Valverde
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio realizado en dos universidades españolas poco antes de la implantación de los grados de magisterio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se han analizado las opiniones de los alumnos de cinco especialidades con el objetivo de conocer sus opiniones sobre sus motivaciones para matricularse en una determinada especialidad, la dificultad de la titulación y el grado de satisfacción con la formación recibida. Además de los resultados y conclusiones obtenidas, esta investigación pretende servir de referencia para aquellos investigadores que, en un futuro, analicen qué ha supuesto la desaparición de la mayor parte de las especialidades de magisterio y la adaptación al marco fijado por el EEES.

PALABRAS CLAVE

Estudios de magisterio; Planes de estudio; Elección de estudios; Motivación; Satisfacción.

ABSTRACT

This article presents the results and conclusions of a comparative study carried out in two Spanish universities before the implementation of the new degrees adapted to European Higher Education Area (EHEA). The opinions of teacher training students in five specialties have been analyzed in order to provide a detailed overview of their motivations for enrolling in these specialties, the difficulty of the degree and their satisfaction with the training. Besides the interest of the results and conclusions presented, this research aims to be of direct benefit for these researchers that, in the future, will analyze what has led to the disappearance of most of these specialties and the implementation of the new degrees within the framework of the EHEA.

KEY WORDS

Teacher training degrees; Study Plans; Choice of studies; Motivation; Satisfaction.

1. Introducción

Recientemente, todas las universidades españolas han comenzado a implantar los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha provocado numerosos cambios académicos, formativos y organizativos. Uno de los cambios más visibles hace referencia a la adaptación de los antiguos estudios de diplomatura y licenciatura a los nuevos grados. Así, en el ámbito de los estudios de magisterio, la adaptación al EEES ha conllevado la progresiva extinción de las siete especialidades de la diplomatura de magisterio que han existido hasta la actualidad (educación infantil, educación primaria, educación física, educación musical, lenguas extranjeras, educación especial, audición y lenguaje), mientras que sólo las dos primeras (denominaciones específicas de cada universidad aparte) tienen cabida en el nuevo mapa de títulos de grado, con independencia de que alguna universidad incluya menciones específicas relacionadas con alguna/s de las especialidades a extinguir.

Sin duda, para conocer y analizar el proceso de cambio que se está produciendo en el ámbito educativo universitario, es fundamental contar con la opinión de sus protagonistas más directos: los estudiantes. En los últimos años diferentes investigadores han analizado las opiniones y percepciones de los estudiantes de magisterio sobre aspectos vinculados a la implantación del EEES (Cózar y Roblizo, 2009; Molero, 2007). También existen algunos estudios actuales en los que se analizan las motivaciones hacia los estudios de magisterio (Sánchez Lissen, 2009; Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo, 2007; Camina y Salvador, 2007).

Nuestro estudio se centra en los alumnos matriculados en magisterio poco antes de que comenzaran a extinguirse estos planes de estudio. Se ha realizado un estudio comparativo por universidades y por especialidades de magisterio, con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes sobre los principales motivos que les han llevado a matricularse en sus respectivas especialidades, sobre la dificultad de su titulación, y el nivel de satisfacción con la formación que están recibiendo. Para obtener conclusiones lo más robustas posibles, se han analizado las opiniones de alumnos de primer curso de las cinco especialidades de magisterio que se ofertan en dos universidades de distintas comunidades autónomas españolas: la Universidad de Almería (UAL) en Andalucía, y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). En esta última, al ofertar los estudios de magisterio en diferentes campus, se ha tomado como referente uno de ellos: el Campus Universitario de Toledo. Indicar que los estudiantes objeto de estudio cursan las mismas especialidades de magisterio en sus respectivas universidades: educación infantil, educación primaria, educación física, educación musical y lenguas extranjeras.

Los resultados obtenidos muestran las opiniones y percepciones que mantienen sobre diversos aspectos relacionados con las especialidades que cursan, con el interés añadido de que son los últimos alumnos matriculados en dichas titulaciones de magisterio a extinguir. Además, este estudio nos ofrece una perspectiva indispensable para el análisis y valoración del ciclo educativo universitario que está finalizando, y para tenerlo en cuenta en los nuevos grados y postgrados relacionados con magisterio.

2. Metodología

El diseño de este estudio, que responde a las características del método no experimental y descriptivo, se ha realizado a partir de los datos recopilados en un estudio comparativo por universidades y por especialidades de magisterio. La población objeto de estudio se circunscribe a los estudiantes de primero de las cinco especialidades de magisterio ofertadas en la UAL y en la UCLM (Campus Universitario de Toledo): educación infantil (infantil), educación primaria (primaria), educación física (e. física), educación musical (musical) y lenguas extranjeras (llee). El instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario anónimo y voluntario administrado a los alumnos del primer curso en las aulas de las citadas universidades y especialidades durante el segundo cuatrimestre del curso 2008/2009. Se da la circunstancia de que dicho curso académico fue el último en el que se ofertó el primer curso de los antiguos magisterio (diplomaturas) en la UCLM, ya que en el 2009/2010 se iniciaron los nuevos grados de esta titulación. En el caso de la UAL, es a partir del 2010/2011 cuando se oferta el primer curso de los nuevos grados de magisterio.

Como se ha indicado, la técnica de recogida de datos utilizada durante el proceso de investigación ha sido un cuestionario anónimo y voluntario, dividido en tres bloques. El primer bloque se refiere a información personal, tal como: "Sexo"; "Edad"; "Provincia de nacimiento". Se incluye también la cuestión "¿En el curso 2009/2010 vas a seguir matriculado en la misma especialidad de magisterio?" a la que pueden responder "Sí" o "No". En el caso de responder que no, se les pide que indiquen por qué. El segundo bloque incluye un total de nueve ítems para que los estudiantes valoren numéricamente la importancia que tuvieron para elegir su especialidad de magisterio (el 1 para la razón principal, el 2 para la segunda en importancia,...). Las opciones son: "Porque tengo vocación de maestro/a de esta especialidad"; "Por las salidas profesionales de mi especialidad de magisterio"; "Porque es una carrera corta (tres años)"; "Porque también la han elegido compañeros/as con quienes quiero estar"; "Porque es una carrera fácil de aprobar"; "Porque no he sido admitido en otra/s carrera/s (indica cuál/cuáles)"; "Porque un familiar y/o un amigo/a me lo ha recomendado"; "No hay razón alguna ni motivo concreto por el que haya elegido esta especialidad"; y "Otras razones (indica cuál/cuáles)". El tercer bloque se ha estructurado en una escala tipo Likert, cuyos valores oscilan entre 1 y 5, y su correspondencia es: 1. Estoy muy en desacuerdo; 2. Estoy en desacuerdo; 3. No sabría indicar mi postura al respecto; 4. Estoy de acuerdo; 5. Estoy muy de acuerdo. Asimismo, consta de treinta y un ítems relacionados con la formación inicial en magisterio. En el presente artículo presentamos los resultados sobre las motivaciones propias y las de los compañeros para elegir su especialidad y sobre su valoración de las especialidades de magisterio (dificultad de la titulación, nivel de satisfacción con la formación recibida,...).

La muestra definitiva la conforman 380 alumnos de primer curso de magisterio, de los que el 70,8% son mujeres y el 29,2% son hombres. Por universidades y especialidades, se han recopilado 222 cuestionarios en la UCLM (40 de infantil; 61 de primaria, 43 de e. física, 44 de musical y 34 de

lee), de los cuales el 68,02% son mujeres, mientras que en la UAL se han recopilado 158 cuestionarios (47 de infantil, 34 de primaria; 29 de e. física; 26 de musical y 22 de Ilee), de los que el 74,68% son mujeres.

Toda esta información se organizó en torno a los siguientes núcleos temáticos: “Motivos que llevan a los estudiantes a elegir su especialidad de magisterio”; “Valoración de la dificultad de la propia titulación y de las demás especialidades de magisterio” y “Nivel de satisfacción con la formación recibida”. Tras esta labor de recopilación y organización se han obtenido los resultados y conclusiones que se muestran a continuación.

3. Motivos para matricularse en la especialidad de magisterio, dificultad de la titulación y satisfacción con la formación recibida

En esta sección vamos a presentar y analizar los principales resultados obtenidos a partir de los datos recogidos sobre los aspectos centrales del estudio. En primer lugar, y dentro del núcleo temático “Motivos que llevan a los estudiantes a elegir su especialidad de magisterio”, se analizan los diferentes factores que han tenido una mayor influencia para matricularse en la especialidad de magisterio que cursan. Dichos resultados se presentan en la Tabla 1, que cuenta con las seis opciones más elegidas por los estudiantes, de un total de nueve posibles factores, mostrando los resultados por universidades y por especialidades. Esta y las siguientes tablas incluyen una columna denominada “media”, que hace referencia a la media, ponderada en función del número de alumnos, obtenida en cada especialidad en ambas universidades. La fila denominada “total”, expresa los datos globales de las cinco especialidades analizadas.

En segundo lugar, y también a partir de los datos recopilados en el núcleo temático “Motivos que llevan a los estudiantes a elegir su especialidad de magisterio”, se analizan dos de los principales motivos señalados por los estudiantes para que sus compañeros estén matriculados en su especialidad. Las Tablas 2 y 3 muestran las opiniones de los alumnos al respecto, agrupando los valores Likert de la siguiente forma: 4 y 5 (de acuerdo y muy de acuerdo); 3 (No sabría indicar mi postura al respecto); 1 y 2 (muy en desacuerdo y en desacuerdo).

En tercer lugar, y haciendo uso de los datos del núcleo temático “Valoración de la dificultad de la propia titulación y de las demás especialidades de magisterio”, se presentan las Tablas 4 y 5 que analizan las opiniones de los alumnos acerca de la dificultad de su titulación, así como su visión sobre cuál de las especialidades de la diplomatura es más asequible de aprobar.

Por último, y a partir de los datos del núcleo temático “Nivel de satisfacción con la formación recibida”, se analiza no sólo si los alumnos están satisfechos con los estudios cursados en su especialidad (Tabla 6), sino también si seguirán matriculados en la misma especialidad de magisterio en el siguiente curso académico (Tabla 7). Sobre esta última cuestión, se incluyen comentarios de algunos de los alumnos sobre las razones que les llevarían a abandonar la especialidad de magisterio que estaban cursando en el momento en el que se realizó el presente estudio.

A continuación analizamos estas cuestiones en diferentes subapartados, aunque los resultados obtenidos son complementarios y se irán relacionando a lo largo del artículo.

3.1. Motivaciones individuales para matricularse en la especialidad de magisterio

Cuando se les pregunta a los alumnos de primer curso de magisterio acerca de los motivos que les han llevado a decantarse por su especialidad de magisterio (Tabla 1) la opción mayoritaria es “Porque tengo vocación de maestro/a de esta especialidad”. Un alto porcentaje de los estudiantes de infantil y primaria eligen este motivo como determinante al decidirse por su especialidad, mientras que en las otras tres especialidades de magisterio (e. física, musical y Ilee), esta opción fue escogida en un porcentaje inferior.

Seguidamente se encuentra el motivo “Por las salidas profesionales de mi especialidad de magisterio” (54,5%). Los alumnos de la especialidad de infantil parece que son a los que menos les ha influido este motivo, mientras que la especialidad a la que más ha influido ha sido a Ilee en ambas universidades (87,5%), destacando los estudiantes de Ilee de la UAL ya que todos señalaron este motivo como determinante para elegir su especialidad. De hecho, según algunos estudios, Ilee es una de las especialidades de magisterio con mayores tasas de ocupación en puestos docentes (ANECA, 2005).

La duración de la carrera, y en particular “Porque es una carrera corta (tres años)” fue un factor determinante para más de un tercio de los estudiantes (34%). Llama la atención la influencia que otorgan a los estudiantes a familiares o amigos al decidirse por la especialidad cursada (“Porque un familiar y/o un amigo/a me lo ha recomendado”), que se posiciona en la siguiente opción escogida por los encuestados, obteniendo parecidos resultados por universidades y especialidades (29,5%).

“Porque es una carrera fácil de aprobar” es la siguiente opción en orden de importancia (24,7%). De todas las especialidades, a los estudiantes de Ilee son a los que menos les ha influido esta opción (17,9%), posiblemente porque para elegir dicha especialidad antepusieron otros motivos diferentes, como por ejemplo las buenas perspectivas profesionales que tenían los alumnos de dicha especialidad, según acabamos de comentar.

Finalmente encontramos la opción “Porque no he sido admitido en otra/s carrera/s”, motivo alegado por el 20,5% de los estudiantes. Por especialidades, se observa que los que menos la han elegido son los de infantil, lo que hace pensar que probablemente la mayoría de ellos escogieran esta carrera como primera opción para cursar estudios universitarios. En el otro extremo está la especialidad de musical (38,6%), que destaca porque sus estudiantes consideran que un motivo fundamental para matricularse en esta especialidad es no haber sido admitidos en otra/s carrera/s.

MOTIVOS	ESPECIALIDAD	UCLM	UAL	MEDIA
Porque tengo vocación de maestro/a de esta especialidad	INFANTIL	95,0	95,7	95,4
	PRIMARIA	88,5	94,1	90,5
	E. FÍSICA	76,7	93,1	83,3
	MUSICAL	77,3	76,9	77,1
	LLEE	79,4	81,8	80,4
	TOTAL	83,8	89,9	86,3
Por las salidas profesionales de mi especialidad de magisterio	INFANTIL	32,5	44,7	39,1
	PRIMARIA	47,5	61,8	52,6
	E. FÍSICA	37,2	75,9	52,8
	MUSICAL	61,4	34,6	51,4
	LLEE	79,4	100,0	87,5
	TOTAL	50,5	60,1	54,5
Porque es una carrera corta (tres años)	INFANTIL	17,5	40,4	29,9
	PRIMARIA	34,4	50,0	40,0
	E. FÍSICA	25,6	55,2	37,5
	MUSICAL	43,2	11,5	31,4
	LLEE	20,6	40,9	28,6
	TOTAL	29,3	40,5	34,0
Porque un familiar y/o un amigo/a me lo ha recomendado	INFANTIL	25,0	21,3	23,0
	PRIMARIA	31,2	35,3	32,6
	E. FÍSICA	20,9	51,7	33,3
	MUSICAL	34,1	15,4	27,1
	LLEE	32,4	31,8	32,1
	TOTAL	28,8	30,4	29,5
Porque es una carrera fácil de aprobar	INFANTIL	12,5	27,7	20,7
	PRIMARIA	14,8	35,3	22,1
	E. FÍSICA	18,6	55,2	25,3
	MUSICAL	38,6	15,4	33,3
	LLEE	14,7	22,7	17,9
	TOTAL	19,8	31,7	24,7
Porque no he sido admitido en otra/s carrera/s	INFANTIL	10,0	6,4	8,1
	PRIMARIA	19,7	23,5	21,1
	E. FÍSICA	27,9	17,2	23,6
	MUSICAL	54,6	11,5	38,6
	LLEE	5,9	22,7	12,5
	TOTAL	24,3	15,2	20,5

Tabla 1. ¿Por qué decidiste matricularte en tu especialidad de magisterio? Porcentaje de elecciones.

3.2. Percepción de las motivaciones de los demás estudiantes de magisterio

¿Vocación?

Los resultados obtenidos para el ítem “La mayoría de los estudiantes de magisterio de mi especialidad escogen esta carrera por vocación” (Tabla 2) muestran que las opiniones están divididas, siendo mayor el porcentaje de encuestados en desacuerdo o muy en desacuerdo con el mismo (37,7%), frente a los que están de acuerdo o muy de acuerdo (31,4%). Se observa que, mientras los alumnos de infantil y primaria consideran en un alto porcentaje que los estudiantes escogen su especialidad por vocación, el porcentaje de alumnos con esta opinión en el resto de especialidades es inferior. Analizando estos datos por universidades, el porcentaje de alumnos de acuerdo o muy de acuerdo en la UCLM (36,5%) es superior al de la UAL (24,2%).

Si cruzamos estos datos (Tabla 2) con los del apartado anterior (Tabla 1), se observa que los alumnos de infantil y primaria consideran la vocación un motivo principal para la elección de su especialidad y, a su vez, tienen la percepción de que los estudiantes de su carrera la escogen por este mismo motivo. También encontramos que en las otras tres especialidades consideran en menor medida que la vocación fue determinante para elegir su especialidad, y que es inferior el porcentaje de los que opinan que los estudiantes de su especialidad escogen la carrera por vocación. Por tanto, el dilema sobre si magisterio es más o menos vocacional (Sánchez de Horcajo y Veganzones, 1998), en nuestro caso parece depender de la especialidad cursada por los alumnos, debido, sobre todo a la mayor o menor influencia otorgada a otros motivos comentados en el anterior subapartado, que serán analizados a lo largo de este artículo. En cualquier caso, el hecho de que algunos alumnos accedan a la carrera sin vocación refuerza la idea de que la formación inicial del profesorado debe promover el desarrollo de una verdadera dimensión vocacional entre los futuros docentes, para lo cual deberá ejercitar y consolidar los valores y actitudes necesarias (Sánchez Lissen, 2008).

Especialidad de Magisterio	Porcentaje de respuestas escogidas								
	4 y 5			3			1 y 2		
	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA
INFANTIL	57,5	34,0	44,8	25,0	31,9	28,7	17,5	34,0	26,4
PRIMARIA	47,5	15,2	36,2	31,1	63,6	42,6	21,3	21,2	21,3
E. FISICA	20,9	31,0	25,0	25,6	24,1	25,0	53,5	44,8	50,0
MÚSICAL	34,1	15,4	27,1	15,9	34,6	22,9	50,0	50,0	50,0
LLEE	14,7	18,2	16,1	44,1	13,6	32,1	41,2	68,2	51,8
TOTAL	36,5	24,2	31,4	27,9	35,0	30,9	35,6	40,8	37,7

Tabla 2. La mayoría de los estudiantes de magisterio de mi especialidad escogen esta carrera por vocación. Porcentaje de respuestas.

¿No han sido admitidos en otras carreras?

Como se muestra en la Tabla 3, más de la mitad de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con que “Muchos/as alumnos/as estudian mi especialidad de magisterio porque no han sido admitidos en otras carreras” (51,8%), mientras que sólo el 17,6% están en contra de esta afirmación. Llama la atención que el 80% del alumnado de musical opine que los que estudian esta especialidad no han sido admitidos en otras carreras. A la luz de estos datos, parece que musical es considerada por la mayoría de sus alumnos como una “carrera-contenedor” de estudiantes que tienen en común que habrían estudiado otra carrera si hubieran sido admitidos. Los resultados en leee, e. física y primaria muestran, en un porcentaje bastante inferior al de musical, que existe cierta percepción de que quienes la estudian no han sido admitidos en otras carreras, mientras que los de infantil son los que se muestran menos conformes con esta afirmación.

Especialidad de Magisterio	Porcentaje de respuestas escogidas								
	4 y 5			3			1 y 2		
	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA
INFANTIL	22,5	29,8	26,4	42,5	36,2	39,1	35,0	34,0	34,5
PRIMARIA	50,8	52,9	51,6	34,4	29,4	32,6	14,8	17,6	15,8
E. FISICA	62,8	48,3	56,9	23,3	31,0	26,4	14,0	20,7	16,7
MÚSICAL	77,3	84,6	80,0	18,2	11,5	15,7	4,5	3,8	4,3
LLEE	50,0	50,0	50,0	44,1	27,3	37,5	5,9	22,7	12,5
TOTAL	53,2	50,0	51,8	32,0	28,5	30,5	14,9	21,5	17,6

Tabla 3. Muchos/as alumnos/as estudian mi especialidad de magisterio porque no han sido admitidos en otras carreras.

Relacionando los datos de las Tablas 1 y 3, se observa que los estudiantes de musical consideran que no haber sido admitidos en otras carreras es un motivo importante para escoger su especialidad, y que sus compañeros de especialidad la están estudiando principalmente por esta razón. En el otro extremo están los de infantil, pues son pocos tanto los que eligieron su especialidad de magisterio por no ser admitidos en otras carreras, como los que opinan que los estudiantes de su especialidad la eligieran por esta razón.

3.3. Dificultad de la titulación y satisfacción con la formación recibida

¿Es fácil de aprobar?

Ante la afirmación de que “La mayoría de los alumnos/as escoge mi especialidad de magisterio porque es fácil de aprobar”, los encuestados se inclinan por estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (42,4%), sobre todo los estudiantes de musical, leee e infantil. A favor de esta afirmación está el 23,9% de los alumnos, especialmente aquellos que cursan las especialidades de e. física y primaria.

Ante la decisión de qué especialidad de magisterio es más fácil de aprobar que las demás (Tabla 4), los alumnos que la cursan siempre la eligen en menor porcentaje como la más fácil que aquellos que son de otras especialidades,

aunque existen ciertos matices. Por ejemplo, la especialidad de infantil es considerada la más fácil sólo por el 6,9% de los alumnos que cursan dicha especialidad, mientras que más del 30% de los estudiantes del resto de especialidades opinan que es infantil la más asequible de aprobar. También educación musical es considerada por los alumnos del resto de especialidades más fácil que los estudiantes que la cursan. Por el contrario, en primaria, e. física y llee, no se observa una diferencia significativa entre las percepciones de los estudiantes que cursan dichas especialidades y los de otras.

Especialidad de Magisterio	Porcentaje de respuestas escogidas								
	4 y 5			3			1 y 2		
	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA
INFANTIL	20,0	25,5	23,0	32,5	29,8	31,0	47,5	44,7	46,0
PRIMARIA	29,5	29,4	29,5	44,3	38,2	42,1	26,2	32,4	28,4
E. FÍSICA	32,6	27,6	30,6	34,9	37,9	36,1	32,6	34,5	33,3
MÚSICAL	9,1	19,2	12,9	25,0	30,8	27,1	65,9	50,0	60,0
LLEE	20,6	22,7	21,4	35,3	18,2	28,6	44,1	59,1	50,0
TOTAL	23,0	25,3	23,9	35,1	31,6	33,7	41,9	43,0	42,4

Tabla 4. La mayoría de los alumnos/as escoge mi especialidad de magisterio porque es fácil de aprobar.

En resumen, las especialidades de magisterio consideradas de menor dificultad por el resto de especialidades son las de infantil y musical, aunque estos resultados no coinciden en absoluto con la percepción de los propios estudiantes de ambas especialidades (Tabla 5). Además, como se muestra en la Tabla 3, los estudiantes de infantil y musical se encuentran entre las especialidades más en desacuerdo con que los alumnos escogen su especialidad porque es fácil de aprobar.

Magisterio de.... es la más fácil	Según los alumnos de...	Porcentaje de respuestas escogidas								
		4 y 5			3			1 y 2		
		UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA
INFANT	INFANTIL	5,0	8,5	6,9	12,5	12,8	12,6	82,5	78,7	80,5
	RESTO	33,5	30,6	32,4	33,5	36,9	34,8	33,0	32,4	32,8
PRIMAR	PRIMARIA	2,5	10,6	6,9	37,5	42,6	40,2	60,0	46,8	52,9
	RESTO	8,2	11,7	9,6	39,6	33,3	37,2	52,2	55,0	53,2
E. FIS.	E. FÍSICA	5,0	14,9	10,3	42,5	36,2	39,1	52,5	48,9	50,6
	RESTO	11,0	13,5	11,9	36,3	42,3	38,6	52,7	44,1	49,5
MUSIC.	MUSICAL	7,5	14,9	11,5	32,5	44,7	39,1	60,0	40,4	49,4
	RESTO	24,2	16,2	21,2	33,0	33,3	33,1	42,9	50,5	45,7
LLEE	LLEE	0,0	10,6	5,7	40,0	31,9	35,6	60,0	57,4	58,6
	RESTO	6,6	11,7	8,5	29,1	27,9	28,7	64,3	60,4	62,8

Tabla 5. En mi opinión, magisterio de... es más fácil de aprobar que las demás especialidades.

¿Están satisfechos con la formación recibida en la especialidad?

Los estudiantes de magisterio, en general, se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem “Estoy satisfecho/a con la formación que estoy recibiendo en mi especialidad de magisterio”. De hecho, sólo 22,4% de los encuestados se consideran insatisfechos con la formación recibida. Por universidades, en la UCLM la especialidad más valorada es infantil (60%), y la UAL es la que recoge mejores resultados en e. física (62,1%). En llee los alumnos se muestran menos satisfechos con la formación recibida.

Especialidad de Magisterio	Porcentaje de respuestas escogidas								
	4 y 5			3			1 y 2		
	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA	UCLM	UAL	MEDIA
INFANTIL	60,0	46,8	52,9	20,0	27,7	24,1	20,0	25,5	23,0
PRIMARIA	52,5	58,8	54,7	23,0	20,6	22,1	24,6	20,6	23,2
E. FISICA	58,1	62,1	59,7	30,2	17,2	25,0	11,6	20,7	15,3
MÚSICAL	45,5	61,5	51,4	25,0	23,1	24,3	29,5	15,4	24,3
LLEE	35,3	59,1	44,6	41,2	9,1	28,6	23,5	31,8	26,8
TOTAL	50,9	56,3	53,2	27,0	20,9	24,5	22,1	22,8	22,4

Tabla 6. Estoy satisfecho/a con la formación que estoy recibiendo en mi especialidad de magisterio

Por último, presentamos el porcentaje de alumnos que opinan que van a continuar los estudios en su especialidad el siguiente curso académico (Tabla 7). Es significativo que todos los alumnos de llee en ambas universidades señalan que van a continuar sus estudios en esta especialidad. Este hecho contrasta con el nivel de satisfacción que han mostrado con la formación recibida, el menor de todas las especialidades según la Tabla 6. Parece obvio que, en el caso de los alumnos de llee, el nivel de satisfacción con la formación recibida en su especialidad de magisterio no está relacionado con la decisión de continuar sus estudios. Probablemente hay otros motivos, como por ejemplo las buenas perspectivas sobre sus salidas profesionales, que tienen mayor influencia no sólo cuando eligieron esta especialidad (Tabla 1) sino también en la decisión de continuar cursándola.

Por otra parte, la especialidad de musical tiene el mayor porcentaje de alumnos dispuestos a abandonar sus estudios el siguiente curso académico (Tabla 7). A ello podría contribuir el hecho de que un alto porcentaje de los estudiantes de dicha especialidad reconociera haberla escogido por motivos tales como no haber sido admitidos en otras carreras (Tabla 1) y que además opinan que muchos alumnos de su especialidad la están cursando por esta misma razón (Tabla 3). En este sentido, entre los motivos que alegan estos estudiantes para no cursar musical el siguiente curso encontramos la falta de interés por su carrera y el deseo de estudiar otra especialidad de magisterio.

Algunos de estos comentarios son: “Porque no se nada de música y porque no me gusta”, “Porque quiero cambiarme de especialidad”, “Porque me quiero cambiar a infantil”, “Porque quiero estudiar primaria”.

Especialidad de Magisterio	Porcentaje de alumnos que opinan que continuarán sus estudios en dicha especialidad el siguiente curso académico		
	UCLM	UAL	MEDIA
INFANTIL	100,0	97,8	98,9
PRIMARIA	95,1	97,1	95,8
E. FISICA	90,7	100,0	94,4
MÚSICAL	75,0	88,5	80,0
LLEE	100,0	100,0	100,0
TOTAL	91,9	96,8	93,9

Tabla 7. Porcentaje de alumnos que opinan que continuan sus estudios en dicha especialidad el siguiente curso académico.

4. Conclusiones

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto las motivaciones que llevan a los estudiantes de primer curso a matricularse en una determinada especialidad de magisterio de los planes de estudio previos a la implantación del EEES, el nivel de satisfacción con la formación recibida, así como la intención de continuar estudiando su especialidad en cursos posteriores. Para ello, y a través de un cuestionario anónimo y voluntario, se han recopilado las opiniones de un elevado número de alumnos que cursan las cinco especialidades ofertadas en la UAL y en la UCLM, esto es, educación infantil, educación primaria, educación física, educación musical y lenguas extranjeras. A partir de los resultados obtenidos, se observa que las motivaciones para matricularse en magisterio varían entre especialidades. Así, mientras en infantil y primaria el aspecto vocacional es considerado muy importante, los estudiantes de otras especialidades le otorgan menor peso para matricularse en su especialidad. Destacamos a continuación otros aspectos interesantes por especialidades que dibujan el perfil de este alumnado.

La vocación es el motivo más valorado por los estudiantes de infantil para matricularse en esta especialidad, por delante de las posibles salidas profesionales que puedan llegar a tener. Destaca también que estos alumnos querían matricularse en esta carrera y no en otra, a tenor del bajo porcentaje de alumnos que señalan que la eligieron porque no haber sido admitidos en otra/s carrera/s. Por otra parte, se observa que no coincide la percepción de la dificultad de aprobar en infantil de los estudiantes de esta especialidad con la de los alumnos de otras especialidades en ambas universidades, pues un importante porcentaje de éstos últimos perciben que infantil es de menor dificultad que otras especialidades de magisterio. Por último, señalar que la gran mayoría de los estudiantes de infantil continuarán estos estudios el siguiente curso y que, en general, están satisfechos con la formación recibida.

La especialidad de lenguas extranjeras es la que más importancia otorga a las salidas profesionales y en la que todos los estudiantes encuestados señalan que continuarán sus estudios el siguiente curso en ambas universidades, aún cuando no es considerada una carrera fácil de aprobar, ni especialmente vocacional, y la satisfacción mostrada con la formación recibida es la menor de todas las especialidades. Parece claro que los estudiantes de primer curso de lenguas extranjeras tienen la percepción de que, con alta probabilidad, su carrera les permitirá acceder a un buen puesto de trabajo, y esto es lo que más les ha motivado para elegirla y para continuar estudiándola.

En educación musical destaca como motivo principal para matricularse que no han sido admitidos en otra/s carrera/s. Asimismo, los alumnos de musical tienen la percepción de que su carrera no es fácil de aprobar. Cabe subrayar que los que afirman que continuarán sus estudios en musical representan el porcentaje más bajo de todas las especialidades en ambas universidades. Existe mayor tendencia a abandonar los estudios de esta especialidad, no sólo porque el acceso a la misma se produjera tras no ser admitidos en otras carreras (por la nota de corte requerida, por el bajo número de plazas ofertadas, etc.), sino también porque, una vez cursándola, sus expectativas parecen no mejorar. Por ello, no son pocos los alumnos de dicha especialidad que barajan la posibilidad de abandonar estos estudios, en algunos casos con la intención de matricularse en otra especialidad de magisterio o en otra carrera.

Por último, vamos a comentar algunos de los aspectos más interesantes que se han observado en educación primaria y en educación física. En primaria, destaca particularmente que en la elección de esta carrera la vocación juega un papel fundamental. Por otra parte, los alumnos de primaria y de educación física opinan que muchos alumnos se matriculan en ellas porque son carreras fáciles de aprobar, por delante de lo que se señala en otras especialidades. En cuanto al nivel de satisfacción con la formación recibida, en ambas especialidades los alumnos se muestran bastante satisfechos y, en general, son pocos los que afirman que no van a continuar sus estudios el siguiente curso.

Con este perfil de las motivaciones, dificultad de las especialidades y nivel de satisfacción de los estudiantes de magisterio con los planes de estudio que se están extinguiendo se puede concluir que los grados de infantil y de primaria que se están comenzando a impartir tienen a su favor el hecho de que la mayoría de los alumnos de los planes antiguos de magisterio que cursaban dichas especialidades lo hacían por vocación. Incluso se observa que algunos alumnos de las especialidades a desaparecer se plantean matricularse en cursos posteriores en alguna de las dos especialidades que se adaptan a los nuevos grados (de infantil y primaria). Sin embargo, el hecho de que desaparezcan el resto de especialidades también puede suponer un vacío para todos aquellos estudiantes que, por vocación, salidas profesionales o cualquier otro motivo, hubiesen elegido alguna de las otras especialidades de magisterio a extinguir.

En resumen, además del propio interés de las conclusiones obtenidas del análisis comparativo, realizado a partir de las opiniones de los alumnos de cinco especialidades de magisterio en dos universidades españolas, esta

investigación pretende servir de referencia para todos aquellos investigadores que, en un futuro, puedan analizar y obtener conclusiones sobre qué ha supuesto la adaptación de los nuevos títulos de grado de magisterio, así como la desaparición de las cinco especialidades que existían hasta la actualidad. Asimismo, este estudio muestra el perfil del alumnado de magisterio poco antes de la puesta en marcha del EEES en España, y podría ser interesante tenerlo en cuenta en la implantación de los nuevos grados y postgrados relacionados con magisterio.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005): *Libro blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos/>) (consultado el 30 de septiembre de 2011)
- Bertomeu, F.J.; Canet, G.; Gil, V. y Jarabo, J.A. (2007). *Motivaciones hacia los estudios de magisterio*, Dotzenes Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I.
- Camina Durántez, A. y Salvador Pérez, M.I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades, *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.
- Cózar Gutiérrez, R. y Roblizo Colmenero, M.J. (2009). El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y expectativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 85-92.
- Molero López-Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 175-190.
- Sánchez de Horcajo, J.J. y Veganzones Rueda, J. (1998). Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de magisterio en la E.U. "Santa María" de la U.A.M, *Tendencias pedagógicas*, e1, 261-272.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro, *Educación XX1*, 6, 203-222.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente, *Revista de Educación*, 348, 465-488.

LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ACTUALIDAD: ACTITUDES DEL COLECTIVO ADOLESCENTE HACIA LA IGUALDAD

Marc Pallarès Piquer

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es valorar la información obtenida a través de un cuestionario, que sirvió como una muestra de alumnado de segundo ciclo de la Obligación Secundaria Obligatoria, referida a la cultura de género. Este alumnado ha (con)vivido durante gran parte de su paso por la escuela con la Ley para la Igualdad y, por lo tanto, se trata de un corpus investigativo adecuado para intentar calibrar la eficacia real de aquellas finalidades que esta ley se marcó. Todo aquello relacionado con la cultura de género no es una mera transmisión de valores mediante la cual se expresan nuestros sentimientos y pensamientos, porque el lenguaje “hace pensamiento” y, al mismo tiempo, representa y construye realidad. Así, la investigación no solo recoge los resultados de los tests rellenados por el alumnado sino que propone un modelo educativo que tenga presente que todo aquello que desde la institución escolar se dice al alumnado es un acto que produce unos efectos sociales. También se apunta la necesidad de conectar la escuela con la sociedad, es por ello que se apuesta por el Aprendizaje Servicio, una metodología que vincula la participación en servicios ofrecidos a la comunidad con el aprendizaje de conocimientos y valores.

PALABRAS CLAVE

Cultura de género, sexismo, educación secundaria, aprendizaje servicio.

SUMMARY

The aim of this research is to assess the information regarding the culture of gender obtained through a questionnaire, which worked as a sample of students in the second cycle of Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary Education). These students have lived with the Equality Act most of their time at school so this is an appropriate investigative corpus to attempt to calibrate the actual effectiveness of the goals that this Act set. Anything related to the culture of gender is not a mere transmission of values through which our feelings and thoughts are expressed, because language “makes thought” and, at the same time, it represents and builds reality. Thus, the research not only shows the results of the tests filled in by the students but it also proposes an educational model that takes into account anything that from the educational institution is said to the students to be an act that produces some social effects. It is also pointed out the need to connect the school to society, and, therefore the commitment to Service Learning, a methodology that links participation in community service with knowledge and values learning.

KEY WORD

Culture of gender, sexism, secondary education, service learning.

1. Introducción

La presente investigación pretende analizar las actitudes hacia la cultura de género de un grupo de estudiantes de segundo ciclo de la educación secundaria así como también proponer actuaciones pedagógicas que puedan contribuir a la mejora de las actitudes hacia la cultura de género en el colectivo adolescente.

Un trabajo de Martel (1999) demostró que el profesorado no siempre es consciente de hasta qué extremo influyen sus creencias con respecto al género en su práctica docente: inevitablemente, una parte de la percepción de la realidad del alumnado se verá mediada por la actitud y el posicionamiento del profesorado ante las expectativas y los “papeles de género” que la sociedad atribuye a hombres y a mujeres.

En una investigación llevada a cabo por Quesada y Jiménez (2010) se realizó un estudio con alumnos de secundaria en el que se hacía una comparativa con otra investigación del 2000 (López Valero *et al.*) sobre los estereotipos relacionados con la cultura de género, y las conclusiones ponen de manifiesto que el colectivo docente debe tratar con rigor este tema a través de instrumentos eficaces que ayuden a modificar el enfoque que el colectivo adolescente tiene de la cultura de género, ya que (Quesada y Jiménez, 2010: 15) “el alumnado de este instituto presenta rasgos claramente estereotipados con respecto al género (...). A pesar de que han pasado diez años desde el anterior estudio y que contamos en la actualidad con normativa que hace hincapié en la igualdad entre géneros, los resultados de ambas investigaciones cuentan con bastantes coincidencias: a los hombres se les ve fuertes [...] y a las mujeres relacionadas con las tareas del hogar”.

Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones como esta se hace necesario proponer que la educación pase a ser uno de los medios desde los cuales se inicie la creación de contextos y condiciones tanto para intentar normalizar la concepción de la cultura de género como para procurar prevenir posibles actitudes de prejuicio hacia ella. Se requieren unas instituciones escolares coordinadas y con una actitud receptiva hacia la inclusión sistemática de una serie de medidas –en forma de proyecciones pedagógicas, puntos de vista, contenidos didácticos etc. – referentes a la cultura de género. Y más todavía si tenemos en cuenta que “en los últimos años, se han llevado a cabo estudios sobre el modelo educativo existente que han detectado ámbitos del proceso educativo y de sus resultados en los que se pone de manifiesto que hoy por hoy en la escuela todavía perduran elementos que reproducen y perpetúan prejuicios y desigualdades referentes a la cultura de género” (Olmos Moreno, 2011:2).

Transcurridos 5 años desde la Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres, aprobada el 21 de diciembre de 2006 por las Cortes Generales, aunque se perciben avances sociales en la forma de entender la cultura de género, la consecución definitiva de un “estado de normalidad” no es una realidad puesto que, generalmente, prevalece un “régimen de género” (Connell 1991) que continúa privilegiando lo masculino sobre lo femenino.

Algunas de las medidas que desde las instituciones públicas se han llevado a cabo en los últimos años no se han sabido interpretar debidamente y, tal y como apunta Monereo (2008: 2), parecen estar todavía inmersas en el propio

sistema patriarcal que ha sido objeto de “neutralización” y que, en realidad, bajo diversos prismas, en muchas ocasiones lo que intentan es ocultar (“hacer invisibles”) unas desigualdades en la percepción de la cultura de género que, todavía, se dan en la sociedad, en vez de proporcionar e impulsar unos resortes que puedan ayudar a eliminarlas.

2. La cultura de género

Se entiende por cultura de género aquellos elementos que determinan nuestra manera de interpretar la distinción *masculino-femenino*, y que se manifiestan en dos planos (Crawford, 2006):

- *El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser hombre u mujer.* Esto se va construyendo a partir del transcurso de las situaciones de la vida diaria. Así, los papeles, los discursos y las prácticas relacionadas con el género determinan los procesos de socialización que vamos viviendo y ponen las bases sobre las cuales creamos modelos y relaciones de género.
- *El género como una característica de la identidad y de las actitudes personales:* se trata del conjunto de expectativas y creencias que se encuentran asociadas a modelos más o menos consensuados de lo que significa ser hombre o ser mujer en una cultura determinada.

A partir de esta propuesta de Crawford, se interpreta que las personas vamos elaborando y manifestando nuestra manera de comprender la cultura de género en función de estos dos planos; en cada uno de ellos identificamos determinados recursos culturales, que son los que van configurando nuestra “construcción personal” de la cultura de género: cómo aceptamos la tradiciones que hemos heredado de las generaciones anteriores, cómo caracterizamos nuestros valores, cómo construimos nuestros discursos etc.

Esta propuesta de la noción de cultura de género “resulta muy útil para la creación de indicadores e instrumentos de medida y, muy especialmente, para la detección de actitudes y prácticas que puedan condicionar la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad” (Rebollo Catalán *et al.*, 2009: 529).

2.1 La categoría género en la escuela

Uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo debe ser la articulación de contenidos didácticos que refuercen las ideas de igualdad y libertad; unos contenidos basados en una noción de “derechos igualitarios” que transmitan al alumnado que únicamente se alcanza la equidad cuando las mujeres pueden acceder a todos los espacios ocupados tradicionalmente por los hombres.

Esta propuesta la escuela debe centrarla tanto en la *igualdad de oportunidades* como en la eliminación de los prejuicios sobre la cultura de género, latentes en nuestra sociedad. En este sentido, autores como Barragán

y González (2007) apuntan la necesidad de revisar la situación educativa planteada y prescrita en los currículos educativos vigentes hasta ahora.

Colás Bravo (2004) cree que hay que dar un paso más allá en la determinación de una “pedagogía de género” que sirva como marco de trabajo y que proponga teorías, formas de actuación y modelos reales para que la inclusión de la cultura de género en los currículos educativos pueda superar todo aquello que le impide avanzar. Y no únicamente en los currículos que determinan aquello que se estudia en la Educación Primaria y en la Secundaria, sino también en los que estructuran los grados de magisterio, ya que:

A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un contenido transversal que se incluye en el currículum explícito de la Educación Infantil y la Educación Primaria, en los actuales Planes de Estudio de la formación inicial de los maestros y maestras sólo existe una asignatura que los recoja entre sus contenidos, por lo que los nuevos títulos dedicados a la formación inicial del profesorado, en sus Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, no muestran una preocupación efectiva por el estudio de las relaciones sociales entre mujeres y varones así como sus roles en la sociedad actual. Siendo estos títulos de la formación inicial de profesorado los que capacitan para el ejercicio de la profesión docente, donde el rol del profesorado en los procesos de aprendizaje de las personas es imprescindible de cara a su vida futura y al objeto de cumplir con los propósitos de la *Ley para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres*, es necesario que se hagan visibles las mujeres y su presencia en todos los ámbitos (Prudencia Gutiérrez *et al.*, 2011: 349-350).

Espejo Lozano (2010) propone que en el grado de Magisterio se debe proporcionar mecanismos e instrumentos de análisis para que se reconozcan con qué aspectos de la vida cotidiana se articulan y circunscriben las “representaciones sociales” de identidad de género de los y las docentes del futuro. A partir de los resultados de estas prácticas que propone Espejo Lozano, resulta más fácil visualizar las transformaciones (deseables) en los esquemas y prácticas tanto referidas a la igualdad de oportunidades como a los demás aspectos sociales.

Pero conviene tener presente que la introducción de estrategias pedagógicas que refuercen la idea de la “posición de igualdad de oportunidades” en los sistemas educativos no resuelve el problema de “cómo integrar los valores considerados tradicionalmente femeninos y que, de hecho, continúan subsistiendo, pero interiorizados únicamente por las niñas y las mujeres” (Araya, 2001: 170).

Araya hace referencia a que, por mucho que la escuela se marque como objetivo prioritario fomentar la libertad individual (para que el alumnado sea capaz de vislumbrar el diseño de un proyecto de vida), todavía no ha puesto en tela de juicio la “estructura masculina” en la que, a nivel social, viven sumergidas las mujeres en su día a día. Es por esta razón que se pregunta (Araya, 2001: 170) “¿pueden las niñas y las mujeres realizar acciones de cambio en una estructura que, en esencia, permanece invariable? ¿Pueden las niñas y las mujeres desarrollar expectativas de autonomía cuando la dinámica escolar y, en particular, el currículo oculto se traduce en una mayor atención para los hombres y sus logros?”.

Cuestionar esta estructura debe ser, por lo tanto, una de las tareas iniciales de la escuela. Es un replanteamiento que ayuda a reforzar la equidad en la manera de entender la cultura de género; así, la equidad contiene el

planteamiento aristotélico que defiende que la igualdad debe ser para los iguales y la desigualdad para los desiguales (libro V de la *Ética nicomaquea*), y puede guiar al alumnado hacia sus concepciones personales (sus opciones de vida) originales. Se trata, en definitiva, de que la escuela sea capaz de transmitir la consideración de “mujeres” y “hombres” como entidades diferenciadas por causas de género, incidiendo también en las divergencias en el seno de ambas debidas a factores como la clase social, la edad y el contexto cultural.

Todo ello debe ir acompañado por unos procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por creencias y situaciones que no muestren estereotipos sociales discriminatorios hacia la cultura de género, y que se pueden basar en las siguientes “competencias para la igualdad” (Elboj *et al.*, 2009: 111):

- Conocer las jerarquías de poder y reflexionar sobre cómo las interiorizamos a través de los procesos de socialización.
- Desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos basados en las relaciones de poder.
- Desarrollar las relaciones afectivas no basadas en el poder, sino en la igualdad.

Teresa de Laurentis (1986) propone considerar el género como la representación de una relación que se plasma en la pertinencia a una clase, a un grupo, a una categoría, y que tiene la función de constituir a las personas en hombres y en mujeres.

Esta manera de explicar la categoría de los géneros es una propuesta que sirve como base para que la escuela consiga reforzar la idea de que entender el género como “una representación” nos ayuda a asimilar que es una construcción social y cultural, mientras que la “diferencia sexual” es un simple estado natural.

Avanzar en la construcción de una sociedad sin prejuicios hacia la cultura de género y sin el impulso (y uso) del lenguaje sexista –objetivos entendidos no únicamente como medios para comunicar sino también de representar la realidad social– permitirá que la escuela se asiente como un vehículo esencial para la asimilación y el desarrollo de una manera de entender la cultura de género menos discriminatoria. Se trata todavía de un reto, puesto que una investigación llevada a cabo en un instituto de Sevilla (Rebollo Catalán *et al.*, 2009) demostró que, en materia de cultura de género, la comunidad docente todavía no está suficientemente implicada: un 60,82 % del profesorado ni siquiera rellenó el cuestionario, tendencia más acusada en los docentes (68%) que en las docentes (59,96%).

Si bien es cierto que el profesorado participante en esta investigación mostró una cierta sensibilización hacia la cultura de género, no lo es menos que el poco interés de más de la mitad del equipo docente (que no quiso ni tan siquiera responder al test) pone de manifiesto que uno de los principales obstáculos que impiden la asimilación de los objetivos de institución escolar en materia de cultura de género es la falta de implicación de una parte del profesorado. Esto se corresponde con otros estudios que tienen ya quince años (Bonal, 1997) pero que, actualmente, todavía nos sirven para concluir que, en general, los equipos docentes que trabajan en la aulas, en realidad, suelen ser

más *sexistas* en su concepción de la cultura de género por lo que no dejan hacer que por lo que hacen (Rebollo Catalán *et al.*, 2009).

Acker (1995) aseguraba que los cambios en la escuela –o las resistencias hacia los mismos– no se pueden entender sin analizar la micropolítica de los centros escolares como eje que ayuda a comprender los posicionamientos y la *sensibilidad* que muestra el profesorado hacia la cultura de género. Así pues, centros dotados de amplias partidas presupostarias, unos currículums perfeccionados y acondicionados a objetivos centrados en la equidad de género, etc. no implican necesariamente avances; se necesitan más ámbitos. La institucionalización del pensamiento y las imágenes (que se proyectan desde las aulas) relativas al género *refuerzan* el vehículo por el que, muy a menudo, las divergencias de género terminan por darse como supuestas. Y estas fases construyen inquietantes ideologías de género que se pueden detectar en las prioridades, los enfoques y las prácticas de una institución escolar que, como demuestran diferentes investigaciones (Del Castillo, 2012; Jiménez Rodrigo *et al.*, 2011; Rebollo Catalán *et al.*, 2011) todavía puede –y debe– mejorar su implicación en este tema.

3. La separación por escenarios en función del género.

En las sociedades actuales existen todavía representaciones de lo femenino y lo masculino que no son coherentes con las actividades que varones y mujeres realizan en la vida cotidiana: la inclusión en las esferas de poder político y económico, las oportunidades y procesos para el desarrollo de potencialidades intelectuales de las mujeres y competencias de sociabilidad y afecto entre varones, etc. (Domínguez, 2005). Y todas ellas, de una manera u otra, determinan la percepción sobre la cultura de género que tienen los adolescentes.

Se pueden detectar dos tendencias en aquellos discursos que argumentan una diferenciación social entre el papel del hombre y de la mujer en relación al hecho que ellas adquieren influencia y ellos poder (Miranda, 2007:19). Obtener influencia consiste en repercutir, de alguna manera, sobre la forma de reflexionar y de sentir del resto de las personas; tener poder, en cambio, consiste en disponer de los medios necesarios para tener la capacidad de decidir sobre aquello que el resto hace (o “puede hacer”). Unas veces coinciden y otras no, pero, al fin y al cabo, “se tiene influencia cuando el modo de ver el mundo y de interpretarlo incide sobre los otros, logrando que sigan sus criterios de significación” (Burin, 2001: 209).

Una inmensa mayoría de estos espacios de poder están hoy ocupados por hombres, ya que son quienes determinan los estamentos jurídicos vigentes, quienes marcan los parámetros que rigen las religiones, toman la mayoría de las decisiones que repercuten en las economías, los medios de comunicación, etc. (Burin, 2001).

En un estudio sobre la gestión universitaria en función a la variable de género en cuatro universidades catalanas Tomás *et al.* (2008) identificaron la presencia de dificultades, tanto externas a la propia mujer como internas a ella, que explicaban la poca presencia del género femenino en la gestión universitaria. En otra investigación Martínez-Collado y Navarrete (2011) han demostrado que, en el campo cinematográfico, las mujeres no están presentes

en España ni como productoras, ni como realizadoras, ni como ejecutivas de la industria audiovisual, de tal manera que, inevitablemente, en este ámbito también se refuerzan los estereotipos tradicionales de género (que refuerzan el “papel social” del hombre). En el caso de la dirección de películas, únicamente el 9% es llevado a cabo por mujeres (Martínez-Collado y Navarrete, 2011: 10). En otra investigación sobre la presencia del género femenino en artículos realizados en diferentes revistas que trataban de aspectos relacionados con las TIC, Cabero Almenara *et al* (2011) concluyen que no han encontrado ni un artículo coordinado o dirigido por una mujer. Y más contundentes son las conclusiones de una investigación reciente sobre los estereotipos y los roles sociales en el cine de género deportivo (Ramírez Macías *et al.*, 2011: 98):

Ha de concluirse que la figura femenina distribuida por la industria cinematográfica moderna concuerda con un estereotipo de mujer ajustada al canon de belleza, habitualmente vestida con ropa seductora y cuyo rol oscila entre ser el objeto de deseo o la acompañante fiel, tierna y comprensiva de la figura masculina protagonista. (...) Salvo muy honrosas excepciones, el ambiente patriarcal imperante en la sociedad ha supuesto un catalizador idóneo para la perpetuación de dichos modelos en la industria cinematográfica más comercial. Modelos en los que la mujer se ha constituido como “premio” en el hito vital del sempiterno protagonista masculino, como colofón final a los obstáculos superados en la historia o como acompañante necesaria en momentos vitales, pero siempre orientado a ensalzar la figura masculina (un rol que tiene también sus raíces en las producciones principescas infantiles).

En la sociedad actual se producen, por lo tanto, actitudes discriminatorias que afectan a las personas en función de su pertenencia a un determinado estado biológico, a partir del cual se establecen diferentes conductas. Estas conductas no contribuyen a que el colectivo adolescente pueda “percibir con naturalidad” un estado equilibrado y equitativo de la cultura de género. Por eso no resulta extraño que en una investigación sobre valores y normas desde la perspectiva de la cultura de género llevado a cabo entre niños y niñas de 8 a 14 años (Pérez Alonso-Geta, 2002) detectara que un 13,6% prefiriese que sus madres permanecieran en casa y no tuviesen un trabajo fuera del hogar; el contexto descrito por Ramírez Macías en la cita anterior describe la “realidad” en la que vive el día a día el alumnado, una realidad en forma de contexto social en la que en los últimos años se viene percibiendo dos maneras diferentes de ideologías sobre la cultura de género (Garaigordobil *et al.*, 2011):

-Hostil: actitudes de conducta discriminatorias basadas en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo. Implica la aceptación de una visión estereotipada y negativa de la mujer como consecuencia de la preponderancia social del hombre

-Nuevas formas de ideología de género sexista, que suelen contar con apariencias más sutiles de expresión –y que pasan más “desapercibidas”.

Actualmente las formas de desigualdad de género hostil son rechazadas por la mayoría de los sectores que conforman la sociedad, y se han venido sustituyendo por formas de desigualdad “benevolente”, que se basan en una ideología tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetivos románticos. Esta actitud “muestra menos resistencia de las mujeres frente el patriarcado, ofreciéndoles las recompensas de protección y afecto para aquellas mujeres que acepten sus roles tradicionales y satisfagan las necesidades de los varones” (Garaigordobil y Aliri 2011: 333). Pero estas

actitudes hostiles y benevolentes están bastante relacionadas, tal y como han demostrado Expósito *et al.* (1998).

El disimulo que algunas teorías organizativas han mostrado tradicionalmente hacia la cultura de género (Calás y Smircich, 2006; Halford y Leonard, 2001) se ha apoyado en la idea que la mayoría de culturas organizativas son imparciales en lo que al género se refiere. Pero, desde la década de los 90, son varios los estudios que ponen de relieve las maneras sutiles en que los diferentes entes organizativos de la sociedad reproducen los valores de hegemonía masculina. Y el colectivo adolescente acaba percibiéndolo. Las investigaciones de Acker (2000) y Maddock (1999) son bien ilustrativas: demuestran la manera como las culturas organizativas plasman en sus metáforas, creencias, símbolos y valores la hegemonía patriarcal que, todavía, se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Así, el trabajo pedagógico sobre actitudes y valores que fomenten la equidad en la manera de entender la cultura de género se presenta como una urgencia a nivel social, que debe empezar a cimentarse en la escuela, para conseguir regular las relaciones entre mujeres, hombres y colectividades en función de unas medidas de “actuación” que, más que soluciones técnicas (e incluso jurídicas), lo que requieren es reorientaciones morales (Gervilla, 1997). Y si se insiste en que se tiene que “comenzar a construir” en la escuela es porque, tal y como demuestra un estudio sobre el papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de la Educación Primaria de hace cuatro años (Cerrón Carro *et al.*, 2008: 399), nos encontramos lejos de un estado de *normalidad*:

Los espacios siguen siendo un elemento asociado a los estereotipos sexistas. En este estudio, los datos confirman que, mayoritariamente, los espacios públicos están asociados a los hombres, mientras que los privados se relacionan con la mujer. Viene siendo habitual encontrar imágenes de mujeres asociadas al entorno familiar, al desarrollo de tareas en el ámbito del hogar y de los hombres en un plano laboral y, generalmente, en el ejercicio de funciones públicas. Esta apreciación ha tenido, sin embargo, a lo largo del estudio, connotaciones que han alterado en esencia este carácter estereotipado que se ha venido dando tradicionalmente. En esta línea debemos indicar que se siguen asociando con relativa frecuencia actitudes de alegría y felicidad a la figura femenina, no siendo tan habituales la de agresividad o enfado. Cabe destacar en esta investigación que son más numerosas las profesiones referidas a los hombres que a las mujeres. Particularmente podemos destacar aquellas actividades profesionales vinculadas al campo de la salud, ya que en ellas, ambos comparten la misma profesión. Sin embargo, en algunos casos, se sigue presentando al hombre desempeñando el papel de médico y a la mujer el de enfermera. Pues bien, aunque de manera latente, este matiz revela que –aunque esté presente– la mujer sigue ocupando puestos secundarios. Curiosamente, es más fácil encontrar en los textos representaciones gráficas de hombres realizando tareas domésticas, que de mujeres trabajando en puestos de un mayor rango.

En este sentido, hay que exigir que la escuela trabaje con materiales que capaciten al alumnado para desenvolverse en la sociedad utilizando sus derechos y afrontando sus responsabilidades, es decir, que todo aquello que se utilice desde la institución escolar les proporcione los conocimientos necesarios para comprender la realidad y ser capaces de actuar sobre ella –cosa que implica también, inevitablemente, educarles y educarlas en ciertas actitudes ante las problemáticas sociales que se van a encontrar y a las que se van a tener que enfrentar.

Se trata, por lo tanto, de que la escuela pueda formar a una ciudadanía activa, solidaria, responsable y abierta al mundo, que asigne un valor a la relación que existe entre sus acciones y las consecuencias posibles, una ciudadanía autónoma capaz de deliberar, analizar y escoger sobre la base de sus propias decisiones, una ciudadanía que, el día de mañana, responda a una concepción del ser humano incapaz de discriminar a nadie por cuestión de género, una ciudadanía que restaure las ideas éticas primordiales y que viva en un mundo en el que prevalezca la adquisición de hábitos sanos de convivencia, de solidaridad y de igualdad.

4. Metodología.

La elección de la muestra que sirve como base de esta investigación se llevó a cabo mediante *muestreo incidental* (Salkind 1999), en función a la disponibilidad de participación manifestada por el alumnado. La muestra quedó conformada por un total de 148 participantes. De ellos, 78 son alumnos (52,7%) y 70 alumnas (47,3%).

La edad del alumnado que participó comprendía la franja de 13 a 16 años ($M= 14.7$; $DT = 0.65$).

La investigación se vincula a ambos géneros y recoge el tramo de edad del nivel educativo que se había determinado en el objetivo de la investigación (segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Se aplicó el método descriptivo de encuesta con el propósito de conocer la actitud del alumnado hacia la cultura de género, con un test que constaba de diez ítems.

Los dos primeros ítems no contenían ninguna respuesta (la tenía que escribir el alumnado, al que se le daba un espacio en blanco), las ocho siguientes sí que disponían de tres respuestas (a, b, c): una de ellas demuestra una receptividad positiva hacia la igualdad de género, una es neutra y una tercera respuesta muestra o bien un rechazo (o punto de vista negativo) hacia la cultura de género o bien una discriminación positiva hacia el género femenino.

Se combinaron las respuestas de manera alternativa de tal forma que no ocuparan siempre la misma posición. Así, la opción que demuestra un punto de vista favorable a la igualdad, por ejemplo, en el ítem 3 se sitúa como respuesta a pero en el ítem 4 se ubica en la b.

La aplicación se realizó en sesiones de 20 minutos en cada uno de los 8 grupos (de 3º y 4º de ESO todos ellos) y se llevó a cabo entre los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre del año 2011.

De los 8 grupos de ESO, 4 pertenecen a un centro de Educación Secundaria concertado situado en una ciudad de 50.000 habitantes con un porcentaje de inmigración del 6,3% y con un perfil de alumnado perteneciente mayoritariamente a la clase social medio-alta. Los otros 4 son de un centro de Educación Secundaria público de una población con 15.000 habitantes y un perfil de alumnado más heterogéneo (clase media-baja, clase media y también clase media-alta) y con un nivel de inmigración superior al anterior centro, puesto que alcanza el 18,9%.

En función de la propuesta de Colás y Buendía (1998), se ha llevado a cabo la investigación a partir de la elaboración de un cuestionario (Tabla 1), con un error muestral del $\pm 1,2$ i un nivel de confianza del 98%.

Tabla 1. *Encuesta igualdad de género.*

► Pon una cruz donde corresponda: Soy Chico: ____ Chica: ____

CONTESTA A LA SIGUIENTES CUESTIONES:

1. Imagina que quieres trabajar en un instituto concertado y llamas para ponerte en contacto con la persona que ostenta un mayor cargo para entregarle el currículum.
Te descuelga otra persona y tú quieres que te pase con la persona que más manda, entonces, les dices:
¿Buenos días, me podría pasar con _____ ?

2. ¿A qué oficio se refiere esta definición: Persona diplomada en Enfermería y que se ocupa del cuidado de las personas enfermas: _____

(EN LAS CUESTIONES SIGUIENTES PON UNA CRUZ)

3. El día de mañana, cuando trabaje en alguna empresa, será completamente normal que quien mande de mí sea una mujer:
a) Estoy de acuerdo: ____ b) Me da exactamente igual: ____ c) Prefiero que sea un hombre. ____

4. Cuando subo a un autobús prefiero que conduzca:
a) Un hombre: ____ b) Me resulta indiferente quien conduzca: ____ c) Una mujer: ____

5. Creo que la tarea de limpiar el instituto es un trabajo:
a) De mujeres: ____ b) Indistintamente, de hombres o de mujeres: ____ c) De hombres: ____

6. Si yo fuera un cargo político importante y necesitara llevar guardaespaldas me gustaría que fuera:
a) Una mujer: ____ b) Un hombre: ____ c) Me daría igual, lo importante es que hiciera bien su trabajo:

7. Para que se gestione bien un ayuntamiento creo que lo importante es que la persona que esté en la alcaldía sea:
a) Una mujer: ____ b) Quien esté mejor preparado para el cargo: ____ c) Un hombre: ____

8. En los arbitrajes de los partidos deportivos creo que:
a) Un árbitro hombre impone más respeto: ____ b) Un árbitro mujer impone más respeto: ____
c) Impone más respeto quien se lo gana en el campo y da igual si es hombre o mujer: ____

9. Si fuera piloto de aviones y se produjese una situación de extremo peligro me gustaría que mi copiloto fuera:
a) Alguien muy preparado y con experiencia: ____ b) Una mujer: ____ c) Un hombre: ____

10. Que una ley regulara que la mitad de los cargos directivos de una empresa fueran hombres y la otra mujeres me parece:
a) Bien: ____ b) Una chorrada: ____ c) Mal, no tiene porque estar regulado por ninguna ley: ____

Los cuestionarios fueron aplicados por el propio investigador. Los datos obtenidos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, en su versión 13.0. Se ha establecido una estadística descriptiva a través de análisis de contingencias para extraer la situación de las diferentes perspectivas ideológicas que se han respondido en el cuestionario.

5. Resultados.

Los resultados se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. *Tabla de resultados.*

Ítems	Actitud	Total / Chicos / Chicas			Total % / Chicos / Chicas		
1	Receptiva	-	-	-	-	-	-
	Desfavorable	124	64	60	83,78	82,05	85,71
	Neutra	12	6	6	8,1	7,69	8,57
	No contesta	4	3	1	2,7	3,84	1,42
	Respuesta esquivada	8	5	3	5,4	6,41	4,28
2	Receptiva	40	25	15	27,02	32,05	21,42
	Desfavorable	38	20	18	25,67	25,64	25,71
	Neutra	68	33	35	45,9	42,3	50
	No contesta	1	-	1	0,67	-	1,42
	Respuesta esquivada	1	-	1	0,67	-	1,42
3	Receptiva	36	18	18	24,32	23,07	25,71
	Desfavorable	10	6	4	6,75	7,69	5,71
	Neutra	102	54	48	68,91	69,2	68,57
	No contesta	-	-	-	-	-	-
4	Receptiva	2	-	2	1,35	-	2,85
	Desfavorable	36	24	12	24,32	30,76	17,14
	Neutra	110	54	56	74,32	69,23	80
	No contesta	-	-	-	-	-	-
5	Receptiva	3	-	3	2,02	-	4,28
	Desfavorable	50	27	23	33,78	34,61	32,85
	Neutra	90	46	44	60,08	58,97	62,85
	No contesta	5	5	-	3,37	6,41	-
6	Receptiva	2	2	-	1,35	2,56	-
	Desfavorable	72	34	38	48,64	43,58	54,28
	Neutra	74	42	32	50	53,84	45,71
	No contesta	-	-	-	-	-	-
7	Receptiva	8	4	4	5,4	5,12	5,71
	Desfavorable	6	6	-	4,05	7,69	-
	Neutra	134	68	66	90,54	87,17	94,28
	No contesta	-	-	-	-	-	-
8	Receptiva	-	-	-	-	-	-
	Desfavorable	64	34	30	43,24	43,58	42,85
	Neutra	84	44	40	56,75	56,41	57,14
	No contesta	-	-	-	-	-	-
9	Receptiva	10	8	2	6,75	10,25	2,85
	Desfavorable	8	6	2	5,4	7,69	2,85
	Neutra	130	64	66	87,83	82,05	94,28
	No contesta	-	-	-	-	-	-
10	Receptiva	41	20	21	27,7	25,64	30
	Desfavorable	44	20	24	29,72	25,64	34,28
	Neutra	62	38	24	41,89	48,71	34,28
	No contesta	1	-	1	0,67	-	1,42

5.1 Discusión: comentario de los resultados

El primer ítem del cuestionario ya es suficientemente contundente: ningún alumno/a contempla la posibilidad que quien pueda dirigir un instituto sea un director. Es cierto que en los dos centros en los que se pasaron las encuestas esa figura la ocupan dos hombres, pero en uno de ellos hay una jefa de estudios, y las escuelas de Enseñanza Primaria de las dos poblaciones cuentan con más de un 50% de directoras. Únicamente un 8,1% apunta la posibilidad neutra de encontrarse con un “director/a”, aunque en los chicos baja al 7,69%.

Resulta sorprendente que, sin embargo, el otro ítem relacionado con la capacidad de dirección y mandato, el 7, la opción neutra de decantarse por la “persona que esté mejor preparada para gestionar un ayuntamiento” llegue a alcanzar el 90,54% (87,17% en los chicos y 94,28% en las chicas). El otro ítem relacionado con la capacidad de “mando”, el 3, muestra unos resultados relativamente equilibrados entre ellos y ellas: a un 24% no le importaría que el día de mañana su superior laboralmente hablando fuera una mujer, y únicamente un 6,75% se negaría a aceptarlo (en los chicos sube al 7,69%)

De los otros tres ítems relacionados con las ocupaciones laborales que no implican responsabilidad “de mando” (como sí que los tenían los ítems 1, 3 y 7), el más equilibrado en actitudes receptivas/desfavorables/neutras es el de la persona que ejerce el oficio de Enfermería, ítem 2, ya que el 27% contempla la posibilidad que pueda ser un hombre, y en este caso son los chicos los que demuestran una actitud más receptiva hacia la manera de entender la cultura de género: un 33,3% lo vería natural, mientras que en el caso de las chicas baja a solo un 20%.

El oficio de conductor/a de autobuses presenta unos resultados totalmente opuestos: únicamente el 2,85% lo ve como “normal”, siendo todas ellas chicas (ni un chico ha optado por la opción de “veo normal que conduzca una mujer”). Se muestran contrarios el 24,32%, y aquí lo llama la atención es que un 17,14% de las chicas prefieren también que sea un hombre quien conduzca un autobús, en los chicos la cifra aumenta al 30,76%.

En el ítem 5, donde se hace mención al trabajo de limpieza del instituto, los resultados se asemejan a los del ítem de la conducción, ya que se encasilla el trabajo (aunque, en este caso, se apunta hacia el género femenino): un 33,78% lo ve como un trabajo de mujeres, y entre el 4,28% que lo ve como una ocupación de hombres no hay ni un chico.

El ítem con un resultado más sorprendente, por lo que a las chicas se refiere, es el 6: no hay ninguna chica que, si necesitara un guardaspaldas, quisiera que fuese una mujer. Un 1,35% de los chicos sí que se decantan por esta opción, y un 50% del total (53,84% de los chicos y 45,71 de las chicas) se muestran neutrales, pero la cifra de los que se oponen es casi la misma: un 48,64% no aceptarían que una mujer se encargase de protegerlos o protegerlas, siendo mayor el porcentaje de chicas que prefieren a un hombre, 54,28%, que el de chicos, que se sitúa once puntos por debajo.

El ítem 8 también ejemplifica el camino que queda por recorrer en materia de igualdad en la percepción de la cultura de género: nadie cree que un árbitro de sexo femenino imponga más respeto que uno de sexo masculino, aunque aquí el nivel de neutralidad (quienes afirman que impone más respeto “quien se

lo gana en el campo”) alcanza un aceptable 56,75% (muy equilibrado entre chicos y chicas).

Uno de los ítems con más nivel de neutralidad (únicamente superado por el 90,54% del cargo de alcalde/alcaldesa del ítem 7), es el que trataba de averiguar si, en una circunstancia de extremo peligro ejerciendo un trabajo, se sentían más seguros/as en compañía de un hombre o de una mujer: un 87,83%, que llega al 94,28% en el caso de las chicas.

El último ítem, en el que se preguntaba por la idoneidad de que haya una ley que regule equitativamente el reparto de los cargos directivos de las empresas, los resultados están más repartidos: un 27,7% se manifestó a favor (los chicos se quedaron en un 25,64% y ellas alcanzaron el 30%), un 27,72% mostraron su desacuerdo (25,64% chicos y, sorprendentemente, 34,28% ellas) y el nivel de neutralidad se quedó en el 41,89%, siendo más elevado en ellos, un 48,71%, que en las chicas, donde bajó a un 34,28%.

Los resultados de la investigación demuestran que la concepción sobre la cultura de género que tiene el colectivo adolescente es, en pleno siglo XXI, el influjo de una serie de factores personales, familiares, educativos y socioculturales que contribuyen tanto a la construcción social de una determinada manera de entender la condición masculina y femenina (exceptuando el caso de la alcaldía, ítem 7, en la mayoría de los campos laborales el alumnado adolescente sigue viendo unas actividades adecuadas para hombres y otras para mujeres) como a la pervivencia en nuestra sociedad, todavía, de una visión de la cultura de género muy estereotipada (Lomas, 2007).

6. Repercusión hacia la comunidad educativa: El Aprendizaje Servicio, una estrategia en la construcción de la igualdad

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria tiene interiorizadas diferentes actitudes que no se corresponden con una aceptación “natural” de la cultura de género; es por ello que esta investigación propone el Aprendizaje Servicio como herramienta educativa para impulsar otra concepción hacia la cultura de género, ya que tanto esta investigación como otras (López y Valero, 2010) demuestran que “un comportamiento que muestre actitudes positivas hacia la cultura de género no puede lograrse únicamente desde la escuela, necesita tener reflejo en la sociedad, en los contextos en los que se mueven nuestros jóvenes” (Olmos Moreno, 2011: 67).

El Aprendizaje Servicio (APS) es una propuesta que parte del servicio voluntario del alumnado en la comunidad y de la adquisición de aprendizajes, y los conjunta en un único proyecto. Si ambas cosas se complementan tan bien es porque, tal y como afirma Sabariego (2002), la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, y de manera interdependiente, escuela, familia y sociedad aparecen como ejes relevantes e imprescindibles en el mismo.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno “para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico

mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000: 8).

Si la escuela, hoy, no ha sido todavía capaz de proporcionar todos los medios para paliar los prejuicios hacia la cultura de género (Rebollo Catalán *et al.*, 2009; Olmos Moreno, 2011), se puede llegar a la conclusión que se hace necesario apuntar algunas estrategias didácticas que ayuden al alumnado no únicamente a “aprender a conocer”, sino también a aprender a hacer, a aprender a vivir y a *aprender a ser*.

Algunas investigaciones llevadas a cabo después de experiencias con APS (Francisco y Moliner, 2010) nos demuestran que la vinculación entre servicio y aprendizaje en una única actividad educativa bien articulada y coherente consigue resultados muy satisfactorios. Y si se ha llegado a la conclusión que el APS puede ser un instrumento válido y eficaz para el impulso de la cultura de la igualdad de género es porque:

- Se produce un aprendizaje eficaz y de calidad en lo referente a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum (Francisco y Moliner, 2010).
- El servicio y la participación del alumnado termina por transformar, de algún modo, a la comunidad, ayudando a mejorarla (Puig y Palos, 2007).

La iniciativa de incluir el APS en la enseñanza secundaria que se propone en esta investigación se marca como objetivos:

- Analizar las necesidades sociales de los barrios donde se sitúan los centros educativos. De esta manera se pueden detectar instituciones, empresas etc. que requieran una ayuda complementaria para poder llevar a cabo sus tareas y finalidades.
- Concretar unas actividades de servicio con el alumnado, que sale del centro durante algunas horas lectivas, acompañado por docentes y en grupos de 6 heterogéneos -con chicos y chicas en cada grupo-. Todos los grupos pasan por las tres actividades:
 - a) Colaborar en el trabajo de cuidador/-a de ancianos en una residencia (para cambiar la perspectiva sobre cultura de género analizada en el ítem 2 y comprobar que es un trabajo que pueden realizar también los hombres).
 - b) Ayudar a subir a personas en el transporte público en un autobús conducido por una mujer (ítem 4, en una actividad de aprendizaje que, al mismo tiempo que se aporta un trabajo en beneficio de la sociedad, muestra que se puede viajar en un autobús conducido por una mujer sin percibir más sensación de peligro que si el conductor fuera un hombre).
 - c) Colaborar con las tareas de limpieza de una asociación de niños y niñas discapacitados (ítem 5).

Hay que preparar dos clases previas al APS: el profesorado propone al alumnado actividades para sensibilizarle hacia la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, valores que están “en el transcurso de una estructura cooperativa del aprendizaje y que, si se desarrollan, contribuyen a convertir las clases en pequeñas comunidades de aprendizaje (Pujolàs, 2008: 164).

Tras la experiencia de APS se deben programar cuatro sesiones lectivas en el aula para realizar conjuntamente procesos de reflexión: la experiencia vivida en el APS es una oportunidad de aprendizaje que después se debe trabajar:

- a) Una primera sesión en la que cada grupo de seis alumnos/-as pone por escrito su experiencia mediante la técnica del *folio giratorio* (Kagan 1999): un miembro del grupo empieza a redactar sus vivencias mientras el resto le ayuda, si hace falta, le corrige, le recuerda informaciones etc. A continuación se va pasando el folio al resto del grupo.
- b) Una segunda sesión en la cual los grupos preparan una breve exposición de seis minutos, que desarrollarán oralmente en la tercera sesión.
- c) Una tercera sesión en la que los grupos exponen las vivencias, redactadas en el papel. El profesorado se limita a ayudar al alumnado a dar su propio sentido a las ideas (que tiene escritas).
- d) La cuarta sesión es una puesta en común de las experiencias de los diferentes grupos en la cual el profesorado intenta desarrollar acciones y aprendizajes que conduzcan a establecer interacciones entre el alumnado.

Así, el APS proporcionará vivencias y mecanismos que ayudan a una normalización de la cultura de género, ya que permite al alumnado *vivir* las relaciones de género presentes en todas las dimensiones sociales.

Tal y como destacan Andreu *et al.* (2009), el APS requiere un gran esfuerzo dinamizador por parte del profesorado, pero se traduce en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Francisco y Moliner, 2010) que genera una mayor confianza en el alumnado, porque se crean contextos eficaces para una transmisión de conocimientos y valores más igualitario y sincero (Aubert *et al.*, 2009).

7. Conclusiones

El papel que debe desempeñar la escuela es el de la reafirmación de valores esenciales para la vida de la persona en el mundo en el que debe socializarse e integrarse. Su función adquiere, todavía más si cabe, una gran importancia en épocas de crisis como la actual, en las que algunos valores y ciertos avances tecnológicos tienden a sobreponerse a aquello que es específicamente humano, por lo que se hace necesario que tanto el profesorado como los currículos educativos impulsen actitudes que permitan construir una nueva cultura (y, por consiguiente, una nueva sociedad), favoreciendo la validez de valores tales como el de la igualdad, por encima de aquellos más individuales o sectoriales. En este sentido, autores como Barragán y González (2007) destacan la necesidad de revisar la educación educativa planteada hasta la fecha y prescrita en el currículo.

Así, el enfoque de la cultura de género que debe adoptar la escuela es un modo de observar la realidad que implique una mirada más honda y que

permita reconocer los distintos *papeles y tareas* que desarrollan los hombres y las mujeres en una sociedad.

Actuando así, se pueden localizar las dinámicas que dan lugar a los prejuicios referidos a la cultura de género y se pueden formular después mecanismos que ayuden a superarlos. Será desde esta implicación efectiva de los currículums y desde la responsabilidad docente donde se podrán planificar estrategias de intervención que compensen cualquier tendencia injusta (latente en el contexto del alumnado) con la percepción de la cultura de género, puesto que se proporcionará al alumnado “modelos representativos de los dos géneros, en igualdad cuantitativa y cualitativa” (Del Castillo, 2012: 70).

Pero, si queremos obtener unas respuestas más “justas” hacia la cultura de género que las que reflejan el análisis de los resultados del apartado 5 de la presente investigación, también se hace necesario que la escuela se centre en todo aquello que una cultura de género encierra, haciendo alusión dentro del aula a lo que explica Kottak (1994): que en toda cultura existen algunos “directrices” respecto a qué es lo masculino y qué lo femenino. La institución escolar tiene que saber transmitir que el género se refiere a una construcción cultural, que a partir del sexo determina los roles, la identidad y los espacios de acción de manera diferencial para hombres y mujeres, y que está basado en un sistema de creencias y prácticas sobre cómo deben ser los hombres y las mujeres en relación con su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos.

A partir de la discusión de los resultados del apartado 5.1, la presente investigación ha detectado que el alumnado que tenía entre 8 y 11 años cuando se aprobó la Ley para la Igualdad de Género y que, supuestamente, ha (con)vivido en un ambiente escolar que ha trabajado por conseguir la disminución de las desigualdades de género, muestra todavía ciertos recelos hacia la equidad (valor esencial en una concepción “ideal” de la cultura de género) y, por lo tanto, se llega a la conclusión que, en el futuro, uno de los objetivos de la escuela deber ser que el alumnado asimile que el género no es ni más ni menos que la imagen que los individuos se hacen de la relación que llevan a cabo con otros individuos (representación que nos asigna una “identidad” como hombre o como mujer, con todas sus significaciones, evidentemente).

Si queremos que la percepción del colectivo adolescente hacia la cultura de género sea otra bien distinta de la que refleja este estudio -y si se pretende que la escuela consiga poner las bases para que niñas y niños tengan las mismas oportunidades y que vayan desapareciendo las barreras de género de la sociedad en la que viven-, se debe procurar que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres; y, para ello, se requiere un profesorado formado intensamente. No es conveniente que sea la “realidad social” la que lleve al alumnado a adquirir la formación en cultura de género una vez finalizados sus estudios (Prudencia Gutiérrez, 2011), se hace necesario que esta adquisición forme parte de los currículums.

Actuando así, establecidos como un eje central en el conjunto del sistema educativo tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria, “los *conceptos de género* estructurarán la percepción y la organización concreta de toda la vida social” (Bourdieu 1991, citado por Lamas, 1995: 78), y nos ayudarán a sentar las bases para que, algún día, la cultura de género ya no sea entendida como un producto de las relaciones psíquicas y culturales, y que

pase a concebirse como una forma de organizar normas culturales, pasadas y futuras, que se asimilen como una manera de situarse “en” y “a través” de esas normas, “un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Buttler, 1990: 24), en definitiva.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACKER, J. (2000). Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género. En NAVARRO, M. y STIMPSON, C. R. (comp.): *Cambios sociales, económicos y culturales*, pp. 111-139, México: FCE.
- AINSCOW, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Enlace web: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta//epd/Ainscow2001esp.doc> (consultado en fecha 2-11-11)
- ANDREU LL., SANZ, M. y SERRAT, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco de Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-126. Enlace web: <http://www.aufop.com> (consultado en fecha 13-12-11).
- ANGELL, M. L. (2005). Race, sex roles, and sexuality. *Dissertation Abstracts Internacional: Sección B: The Sciences and Engineering*, 65 (8-B), 4335.
- ARNOT, M. (1992). ¿La época del igualitarismo? La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido. En BALLARÍN, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar / Segregar*, Granada: Universidad de Granada.
- AUBERT, A. FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, C. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AYRES, M. (2009). Adolescent girls’ experiences with sexism, racism, and classism: The role of social support from parents and friends. *Dissertation Abstracts Internacional: Sección B: The Sciences and Engineering*, 69 (7-B), 4457.
- BALLÉN, E. (2003). *Feminidades y Masculinidades en la telenovela “Yo soy Betty, la fea*. Escuela de Estudios de Género, Tesis de Magíster en Estudios de Género: Bogotá.
- BARKER, CH. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Paidós: Barcelona.
- BARRAGÁN, F. y GONZÁLEZ, J. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación educativa*, 1 (25), 167-183.
- BOLTER, J. D y GRUSIN, R. (2002). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante a coeducación*. Barcelona. Graó.
- BUTTLER, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Witting y focault, en BENHABIB, S et al. *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Generalita Valenciana.

- CABERO ALMENARA, J., MARÍN DÍAZ, V. y VÁZQUEZ MARTÍNEZ, A. I. (2011). La mujer y la investigación en tecnología educativa. Análisis de su presencia en la autoría de artículos científicos, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 122-148. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8276/8280 (fecha de consulta 13-11-11).
- CALÁS, M. B. y SMIRCICH, L. (2006). From the women's point of view ten years later: towards a feminist organization studies. En CLECK, S. R. *The Sage Handbook of Organization Studies*, pp. 284-346. Londres: Sage.
- COLÁS, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En REBOLLO, M. A. y MERCADO, I. (Coords). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLLINS, L. H. (2002). Self-esteem inoculation: Protecting girls from the effects of sexism. En Collings *et al*, *Charting a new course for feminist psychology* (pp. 139-166). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- CONNELL, R. (1991). The State, Gender and Sexual Politics: Theory and Apparaissal, en DAVIS, K., LEIJENSAR, M. Y OLDERSMA, J (eds.). *The Gender of Power*, Sag: Londres.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: Mc-Graw-Hill.
- DAVIES, C. y HOLLOWAY, P. (1995). Troubling transformations. Gender regimes and organizational cultures in the Academy. En MORLEY, L. y WALSH, V. (eds) *Feminist academics: Creative agents for change*. Londres. Taylor & Francis.
- DE LAURENTIS, T. (1986). La Tecnología de Género, en *El género en perspectiva. De la dominación universal a la responsabilidad múltiple*. México: Universidad Autónoma.
- DEL CASTILLO, O. (2012). La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación. *Aula Abierta, vol 40, núm 1*, 63-72.
- DOMÍNGUEZ, M. E. (2005). Equidad de género en educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas? *Cuadernos del CES*, Cuaderno 13.
- ELBOJ, C., FLECHA, A. e ÍÑIGUEZ, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos Educativos, 12*, (95-114)
- ESPEJO LOZANO, R. L. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Revista "Entre Comillas"*, núm 13, I Semestre de 2010.
- EXÓSITO, F., MOYA, M y GLICK, P. (1998). Sexismo ambivalente: mediación y correlatos. *Revista de Psicología Social, 13* (2), 159-169.
- FRANCISCO, A. y MOLINER, O. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13* (4). Enlace web: <http://www.aufop.com> (consultado en fecha 11-12-11)

- FRIEDES, J. E., y PALAO, J. M., (2006). Análisis de las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos: ¿promoción de la actividad física y el deporte? *Apuntes*, 85, 7-14.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17 (2), 127-149.
- GERVILLA, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Madrid: Dykinson.
- GLICK, P y FISKE, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- GREENDORFER, S. H. (1981). *Sociology of sport: diverse perspective*. West Point Leisure Press: Lusan L. Greendorfer.
- HALFORD, S. y LEONARD, P. (2001): *Gender, power and organization*. New York: Palgrave.
- HIRSCHMAN, E.C. y CRAIG J. THOMPSON (1997). Why media matter: Toward a richer understanding of consumers' relationship with advertising and mass media, *Journal of Advertising*, 26(1) spring, 43-60.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M. L. , ROMÁN ONSALO, M. , TRAVERSO CORTES, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 174-183.
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KOTTAK, C. P. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*, Madrid: MacGraw-Hill.
- LANDRY, L. J. (2007). Sexism and women's mental health: The moderating roles of level and stability of self-esteem. *Dissertation Abstracts Internacional: Sección B: The Sciences and Engineering*, 68 (4-B), 2713.
- LOMAS, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Revista Fuentes*, vol. 7.
- LÓPEZ, A. , MADRID, J. M. y ENCABO, E. (2000). *Lengua, literatura y género*. Alicante: interlibro.
- LUXÁN SERRANO, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía realidades, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 149-183. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8277/8281 (consultado en fecha 10-11-11).
- MADDOCK, S. (1999). *Challenging women: gender, culture and organization*. Londres. Sage.
- MARTEL, A. (1999). Intervenciones educativas a favor de niñas y mujeres brillantes. En ELLIS, J. et al. *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa e las mujeres* (pp. 79-97), Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ-COLLADO, A. y NAVARRETE, A. (2011). Mujeres e (industria) audiovisual hoy<. Involución, experimentación y nuevos modelos narrativos. *Revista Teoría de la Educación: educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, (2), 8-23. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8271/8275 (consultado en fecha 12-12-11)

- MIRALLES, R. (Coord.) (2003). *Medios de comunicación y educación*. Barcelona: Cisspraxis.
- MIRANDA, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e, Revista de Investigación educativa*, 4. Enlace web: http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/miranda_mujeres_educacion_igualdad.htm (consultado en fecha 1-11-11).
- MONEROA, C. (2008). Reflexiones críticas sobre la igualdad de género a raíz del proyecto de Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres. Extraído el 2 diciembre de 2011 de: www.uv.es/CEFD/15/monereo.pdf
- MOYA, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En BARBERÁ, E. et al (coord.). *Psicología y género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- NAGEL, T. (1989). *Mortal Questions*, Cambridge UP.
- OLMOS MORENO, L.I. (2011). La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: técnicas para lograr un reto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 58-68. Enlace web: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral> (Fecha de consulta 3-12-11).
- PÉREZ ALONSO-GETA, M. P. (2002). Valores y normas de los escolares en España desde la perspectiva de las diferencias de género (8-14 años). *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Vol. 40, pp. 85-101.
- PRUDENCIA GUTIÉRREZ, E., LUENGO GONZÁLEZ, M. R., CASAS GARCÍA, L. M. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio siglo XXI*, Vol. 29, núm 2, pp. 333-352.
- PUIG, J. M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- PUJOLÁS MASET, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- QUESADA JIMÉNEZ, J. y LÓPEZ LÓPEZ, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria, *Revista Ensayos*, núm 25, pp. 41-58.
- RAMÍREZ MACÍAS, G., PIEDRA DE LA CUADRA, J., RIES, F. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. R. (2011). Estereotipos y roles sociales de la mujer en el cine deportivo, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 82-103. Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8274/8278 (consultado en fecha: 5/12/2011).
- REBOLLO CATALÁN, M. A., GARCÍA PÉREZ, R. , PIEDRA, J. , VEGA, L. (2009): Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, (521-546).
- REED II, A. (2004), "Activating the self-importance of consumer selves: exploring identity salience effects on judgments", *Journal of Consumer Research*, 31(september), 286-295.
- ROSENFELD, M. (1991). *Affirmative Action and Justice: A Philosophical and Constitutional Inquiry*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- RUÍZ, A. (1994). Discriminación inversa e igualdad. En VALCÁRCEL, A. *El concepto de igualdad*, Madrid: Pablo Iglesias.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. Méxic: Prentice May.
- TERRÓN CARO, M. T. y COBANO-DELGADO PALMA, V. (2008). El papel de la mujer en los libros de texto de educación primaria. *Revista Foro de Educación* núm. 10, pp. 385-400.
- TOMÁS, M., DURÁN, M., GUILLAMÓN, C., LAVIÉ, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos educativos* (11), 113-128.
- TOMILSON, J. (1991). *Cultural Imperialism*, Londres: Pinter Press.
- VALENTIN, CH. (1997). *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir*. París. ESF éditeur.
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/2929;jsessionid=189F56C16C1008E579326A8B3C2F779D.tdx1> . (Consultado en fecha 15-12-2011).
- ZÚÑIGA, M. (2004). Introduciendo la perspectiva de género en el modelo pedagógico emergente del proceso de integración de tres experiencias educativas del sector rural colombiano. En: CASTELLANOS, G. (2004). *Textos y prácticas de género*, La Manzana de la discordia, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad: Cali.

UNA METODOLOGÍA CON IMPLICACIÓN SOCIAL PARA EL DESARROLLO PERSONAL DEL ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA

Elio Pérez Ramírez
Agustín de la Herrán
Arturo Torres Bugdud

RESUMEN

El presente artículo expone una metodología -fruto de la generalización de la experiencia de los autores en esta titulación con cuya concepción y aplicación pretende lograr una estructuración dinámica de pensamiento, actuación y sentimientos en el alumnado de Arquitectura. Esta estructuración se manifiesta a nivel personal y social como resultado de un proceso formativo que trasciende lo profesional, con alta significación para la sociedad, esencialmente mediante su aporte creador a la solución de sus necesidades a través de la Arquitectura. Se pretende fundamentalmente el desarrollo personal del futuro arquitecto (a) y su implicación social, lógicamente partiendo de las características de esta profesión.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo personal, formación del arquitecto, enseñanza de la Arquitectura.

ABSTRACT

This paper presents a methodology-the result of the widespread experience of the authors in this degree, with design and implementation which aims to achieve a dynamic structuring of thought, action and sentiments in the architecture student. This structure appears to personal and social level as a result of a learning process that goes beyond professional, with great importance for society, primarily through his creative contribution to addressing their needs through architecture. It is essentially the student's personal development and social involvement, logically from the characteristics of this profession.

KEYWORDS

Personal development, architectural education, teaching of architecture.

I.- INTRODUCCIÓN:

Desde sus orígenes la universidad ha desarrollado múltiples funciones. Éstas no se han detenido en la función de profesionalización específica, sino también las socializadoras, las culturales, ideológicas y las que potencian el desarrollo del ser humano; todas con un sentido integral y de continuidad. De ahí se requiere atender componentes personales entre otros que aparentemente no están relacionados con lo específico que se necesita en la esfera profesional. ¿Se puede afirmar que en la formación del arquitecto(a) se contrarresta la entropía, si se logra formar un profesional con orientación según elevados ideales humanos y constructor de sentido social? Para satisfacer estas necesidades formativas, según su experiencia de los autores, falta conciencia de su importancia, además preparación conceptual y metodológica de los docentes y directivos universitarios.

II.- DESARROLLO:

Pueden ser muchas las alternativas para favorecer la formación del especialista en Arquitectura, en este caso, se explica una de ellas, basada en la práctica de la enseñanza de la Arquitectura. La misma consta de un mínimo de etapas o fases: diseño, aplicación y evaluación, a las que se antepone una de diagnóstico o análisis previo de la situación del grupo y el estudiante.

2.1. Bases teórico-conceptuales:

En el proceso de formación de los estudiantes de Arquitectura, el *desarrollo personal* y la *preparación para la vida* devienen también en procesos más específicos pero con una connotación de orden primordial.

El desarrollo personal.

Lo personal, lo individual, apunta hacia lo interno del estudiante, pero no es formación individualista ya que se trata de individualidad socializada; la formación de la personalidad ocurre en un proceso social históricamente determinado, el individuo se realiza en la actividad social y no es posible aislarlo y tampoco disolverlo sin identidad en la totalidad social. Aquí se manifiesta la dialéctica entre las partes y el todo, donde las partes a su vez constituyen un todo en sí mismas.

El desarrollo personal se debe comprender en un sentido amplio, no solo potenciar lo cognitivo; como afirmó Marx (citado por Lifschitz, 1976), "*No solamente en el pensamiento, sino también en todos los sentidos se confirma el hombre...*" de modo que es una unidad de pensamiento y sentimiento; es la contradicción entre lo racional y lo sensible. En este sentido actúan factores intelectuales y afectivos, y se aspira a desarrollar una madurez que integre armónicamente los diversos aspectos.

Las personas pueden desarrollar intereses, sentimientos, actitudes en el marco del proceso que tienen vínculo con cualquier actividad de su vida cotidiana. Cada una de ellas debería tener un **proyecto de vida personal** autónomo e independiente, no solo aspirar a una formación técnica profesional específica como arquitecto(a), para ello se requiere la orientación del docente. No es algo secundario, ni viene por añadidura la aspiración hacia el crecimiento, el realizarse humanamente, el dar sentido a la vida. Solo se logran estos propósitos mediante la trascendencia de

la docencia cotidiana. Por estas razones es imprescindible promover la participación del alumnado en actividades fuera del ámbito docente de la asignatura, que apunten desde una orientación intencionada hacia el desarrollo personal, tales como: elaboraciones creativas para el festival cultural, ponencias en Jornadas Científicas Estudiantiles y trabajos al Fórum de Ciencia y Técnica.

El enfoque para el desarrollo personal se promueve a través de:

- El autoconocimiento y la reflexión, teniendo en cuenta la autorregulación inductora de la personalidad, sustentada en valores, conductas positivas, motivaciones, puntos de vista personales, etc.
- La motivación para la armonía de motivos intrínsecos y los externos.
- Desarrollo intelectual tendiente al pensamiento crítico-valorativo.
- Desarrollo de capacidad intelectual creativa, imaginativa.
- Coherencia: integridad entre el pensar y el actuar, entre el ser y la expresión externa.
- Sentimientos de autorrealización, satisfacción y autoestima.
- Actitud responsable: responsabilidad personal como uno de los valores rectores.
- Desarrollo del lenguaje, la expresión escrita y oral, además de la gráfica, y se requiere enfatizar en los siguientes aspectos:
- Estimular la formación de la lógica lingüística, para la argumentación principalmente, por ejemplo para construir silogismos, pues el alumno debe argumentar sus soluciones.

Se puede manejar el siguiente ejemplo para el perfeccionamiento de la redacción como estructura lógica en un silogismo:

Premisa a-

El diseño arquitectónico es una actividad en que se proyecta la solución de las necesidades del hombre,.....

Premisa b-

... principalmente para protegerse mediante los espacios que sean habitables por él,...

Premisa c-

..de modo que el diseño en Arquitectura debe cumplir con requisitos de comodidad, resistencia y belleza.

Aquí la idea se expresa mejor. La conclusión (premisa c), se relaciona con la idea inicial (premisa a), lo que es una regla lógica del silogismo. O sea, el diseño arquitectónico soluciona necesidades, y para esto se concluye que debe tener las cualidades mencionadas; si no se logran dichas cualidades no satisface bien la necesidad.

En el proceso formativo es esencial tratar lo personal desde la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, lo racional y lo emocional, precisamente los elementos de la esfera afectiva aportan mucho a la construcción de significados socialmente

positivos, desde una posición individual. Los valores y actitudes en el plano del desarrollo personal: Estos se fundan en ideales individuales, en el contexto de la educación como proceso histórico-social. En este artículo se asume que al conformarse valores personales, según el proceso de construcción de significado y sentido, su característica es que están más centrados en lo íntimo y singular de cada individuo según sus intereses y necesidades, su proyecto de vida personal. Las intenciones y motivaciones individuales son factores que actúan en el conjunto de todos los valores, pero en el caso de los personales son los dominantes, ya que independientemente de ideales sociales objetivos, así como los inherentes a la profesión, el sujeto también tiende a realizar los valores personales que expresan su modo de vida y sus gustos. Esto se torna contradictorio y es manifestación del problema de la investigación, que se enunció como insuficiencias de formación socio humanística, que entre otras causas se da cuando los valores personales de los estudiantes no articulan armónicamente con los valores sociales objetivos y los valores de la profesión que deben apropiarse, lo que origina la necesidad de una transformación.

Para el desarrollo personal del arquitecto (a) es importante tomar en cuenta el carácter socializador, por consiguiente, la formación del arquitecto (a) es *la socialización para ejercer su práctica profesional como actividad social más general*. Se asume la socialización según (Márquez, 2001) quien lo considera como un proceso fundamental que permite un enriquecimiento constante a partir del intercambio con otros y con el entorno.

En el marco de las acciones de socialización en que participa el alumnado, desde el punto de vista de su dinámica relacional es importante que el sujeto asimile subjetivamente y le de significado a las relaciones¹ sociales que se establecen en el proceso; y que en cierta medida lo educan para las que experimentará en su futura actividad profesional una vez egresado.

En este sentido, se ha de educar para la construcción de un **sentido de la vida social**. Se coincide con (Limia, 2002: 58) en que «...ocupa un papel fundamental el enlace de la actividad social con el progreso, estancamiento o regreso...», de manera que se desarrolla la contradicción entre preservar tradiciones y valores sociales, y promover el desarrollo y el cambio social; donde lo segundo significa un pensamiento social crítico e innovador. El desarrollo personal constituye un indicador de comportamientos socialmente positivos, de compromiso entre lo valioso a preservar, y lo que debe transformarse con sentido progresista y humano.

De modo general, se deben considerar elementos tales como normas básicas de relación y conducta social, y además una *función educativa social* que implica poner al estudiante en situaciones en que deba tomar posición y decisiones según ideas, valores sociales y convicciones (valores interiorizados) lo que manifestará en comportamientos de compromiso, participación y responsabilidad. Los alumnos (as) construyen un sentido social en medio factores diversos (ideológicos, religiosos, familiares, influencias de grupo y otros).

-La *actitud hacia la interacción cooperativa*, y la *cohesión del grupo* son

¹ En realidad sería más adecuado hablar de «correlaciones» pues las relaciones sujeto-sujeto son recíprocas, bidireccionales.

indicadores del grado de satisfacción de los sujetos individuales con el colectivo a que pertenecen, y del estado de la formación.

-Operan diversos factores, algunos ajenos al proceso, que influyen en modos de comportamiento social: los que se insertan y funcionan en la estructura grupal y se transforman, y los que adoptan comportamientos *poco sensibles a la transformación*.

-En el grupo subyacen redes complejas de relaciones sociales y subsistemas de agrupamiento para el desarrollo del proceso, que permanecen relativamente estables y solo se transforman ante situaciones de crisis de *no funcionalidad*.

2.2- Relación dialéctica entre desarrollo personal y preparación para la vida social.

Según un enfoque dialéctico estos dos componentes poseen identidad y diferencias, son contradictorios y se concretan en la unidad de la personalidad como un todo. En esta contradicción es preciso buscar un punto de equilibrio en la responsabilidad, autonomía y madurez, entre los dos extremos: Uno representa el desarrollo personal que concibe al estudiante como individuo dotado de potencialidades y tendencias propias, y lo objetivo social se coloca en un segundo plano, por tanto hay poco compromiso; y en el otro extremo, si se absolutiza lo social minimizando las necesidades, deseos e intereses personales y se da importancia a la asimilación de valores e influencias externas, entonces hay poca autonomía individual.

En la contradicción entre desarrollo personal y preparación para la vida, tiene un papel mediador muy activo el docente al diseñar situaciones de aprendizaje en las que, cumpliendo su función orientadora del proceso, puede concretar los objetivos sociales, propiciar que el estudiante desarrolle sus potencialidades y se realice personalmente en la actividad de índole social.

No se trata de enfrentar el paradigma humanista personal con el histórico-cultural, sino que necesariamente se complementan; así Rogers (1993) desde posiciones humanistas se refirió a *la necesidad del contacto con problemas reales en educación*, o sea no ignoró la influencia del medio externo social y cultural, y otros autores constructivistas también enriquecen sus propuestas con *estrategias de aprendizaje por contacto con situaciones reales*.

Y por su parte, los representantes del paradigma histórico-cultural no fueron tan estrictos en sobrevalorar solo la influencia externa para la formación, por ejemplo Leontiev (1982) se refirió al desarrollo personal desde adentro y dijo que la personalidad se ve en la necesidad de confirmar algo por ella misma y que no debe limitarse tan solo a estar sujeto a las influencias del medio.

De ahí el valor de conformar situaciones de aprendizaje en interacción social, diseñar actividades de trabajo en equipo y métodos que hagan más participativo al sujeto en el proceso. El docente como orientador, cuidará el balance entre la autonomía individual e intereses personales por un lado, y por otro lo regulado o dirigido desde el medio externo. En este equilibrio, el enfoque de la actividad axiológica, el pensamiento socio humanístico, y la autorregulación inductora es importante; por ejemplo se habla de autonomía y esto es deseable, pero ¿cómo y en qué condiciones?, la respuesta pudiera estar en la responsabilidad social y personal, la madurez, la coherencia, en el sentido de humanidad, no individualista,

ni egoísta. En cuanto a la cohesión y funcionamiento de cada individuo insertado en un grupo, es importante la autonomía y la responsabilidad, y se asume que resultan apropiados métodos y esquemas de organización que generen *autorregulación cooperativa grupal* (de la Herrán, 2001).

De lo expuesto se observa una regularidad, en cuanto a que la formación articula dialécticamente el desarrollo personal y la preparación para la vida social en el marco del proceso de formación, y esto enriquece y profundiza la orientación socio-personal del estudiante de Arquitectura.

Por otra parte «*la creatividad*» es posible situarla como una vía de realización personal que puede tener una influencia social constructiva y positiva, por su importancia en Arquitectura constituye una emergencia del proceso formativo de este profesional. En el modo de actuación del alumnado de arquitectura, al *instrumentarse* el método para darle solución a los problemas profesionales, es imprescindible la creatividad y está asociada a todo movimiento hacia niveles superiores, más complejos: en las acciones en que se *construye sentido* personal, se logra *interpretar* (Arquitectura, actos humanos, un texto docente etc.). Se ha realizado un acto creativo cuando el estudiante supera el conocer, y logra *problematizar y conceptualizar*.

En su desarrollo personal, si el sujeto es *reflexivo* y adopta comportamientos de *madurez*, o si desarrolla por ejemplo su *capacidad comunicativa* o la *argumentativa*, también es parte de su desarrollo creativo. En su dinámica de interacción social, si es *responsable* o en general actúa como *persona autónoma según convicciones y comprometida con valores de alta significación social*, todo ello posee significación creadora pues constituyen elaboraciones propias, y se da un factor de transformación, de realización de la persona.

La creatividad se apoya en las condiciones del medio cultural y material, y se manifiesta en *actos creativos* como los mencionados, que son de naturaleza intelectual, axiológicos, prácticos etc., en los cuales el estudiante ha enfrentado *situaciones de la vida*, algunas propias del proceso docente, otras más cotidianas vinculadas o no con el contenido docente, en las que se ha realizado, ha desarrollado sus potencialidades y capacidades humanas inherentes al desarrollo de su condición como indica (Saramago,2005) de «*ser pensante*» .

2.3.- Caracterización de la metodología.

Lo anterior se enuncia en el contexto de significación y de intencionalidad para lograr en alguna medida dichos propósitos, o sea la *formación* en la carrera de Arquitectura, que los autores se esfuerzan en concretar en una metodología como una de las vías posibles.

Objetivo general de la propuesta.

Contribuir a la calidad de la formación del estudiante de Arquitectura mediante un instrumento que especifique en el nivel metodológico, las proyecciones del nivel lógico-conceptual en el que se concibe el desarrollo personal del estudiante con una significativa implicación social.

En diversas partes del mundo se están desarrollando experiencias formativas en la titulación de Arquitectura donde se enfatiza en su aspecto social. Es

comprensible que la concreción de este aspecto ha de situar en primer lugar el fortalecimiento de la comprensión social por parte del futuro arquitecto(a). En este sentido, se habla de una nueva Arquitectura Social que mediante su aplicación se logre satisfacer bastantes carencias extremas del territorio en el que todavía muchos habitan en forma marginal (Valenzuela, 2010).

Premisas y condiciones para la aplicación.

Como premisas principales se establecen:

- La integración de lo individual y lo social en el proceso en estrecha relación con lo profesional.
- Integración de objetivos instructivos, educativos en objetivos formativos.
- Intencionalidad y planeamiento consciente de acciones e influencias formativas diversas.
- Variedad de formas de actividad (creadora, cognoscitiva, axiológico-valorativa, práctica).
- Atención a la especificidad de los estudiantes y a la significación de lo personal en el proceso.
- Relación del proceso con el entorno (socio cultural, universitario, arquitectónico).
- Aprovechamiento de potencialidades propias de la Arquitectura y de la didáctica de la carrera.
- Puede ser aplicada a cualquier asignatura del plan de estudios de la carrera de Arquitectura

Entre las condiciones que deben darse para su aplicación:

- Que exista coincidencia o comunidad de propósitos entre la formación y las aspiraciones sociales; esta condición general se da a nivel del macro-contexto social y el inmediato, pero no es una realidad idílica y sin contradicciones (tensión dinámica entre la realidad y la formación).
- Que se capacite y sensibilice a los docentes para que puedan dar respuesta de modo consciente e intencionado, lo que presupone una línea de acciones en esta dirección.

Caracterización general de la alternativa propuesta.

Es importante hacer énfasis en el componente humano, de modo que su consideración propicie una formación para que el estudiante actúe de manera creativa en la transformación de los fenómenos y procesos que guardan relación con el objeto de estudio de la arquitectura, así como en su propia transformación y desarrollo personal.

El tratamiento de lo social y lo personal se concibe como una estructura dinámica integrada al proceso docente de las diferentes asignaturas, y a su vez se concibe como instrumento de relativa independencia respecto al proceso mismo, lo trasciende y deviene en un "metaproceso".

Al igual que el proceso en que ocurre una sucesión de estados, la propuesta no es una construcción estática en el tiempo, o sea que no está detenida para ser acondicionada o "puesta a punto" para luego aplicarla, y el proceso tampoco está

“a la espera” de esta alternativa. Ambos son un devenir continuo, en desarrollo, y de este modo se explican sus partes constitutivas a continuación:

◆ **Diseño de la asignatura.**

(a) *Caracterización general:* El punto de partida del proceso y de manifestación de la alternativa es un diseño de la asignatura. Como es habitual toda asignatura cuenta con un diseño para su implementación y en este caso se puede introducir el resultado de esta propuesta de modo deductivo, o sea interpretar y adecuar las bases teóricas que la sustentan, y también su propia estructura. No obstante, este diseño “estable”, una vez puesto en marcha el proceso docente, se someterá a situaciones de la realidad, a la incertidumbre, a la subjetividad y comportamientos de los sujetos involucrados, o sea como sistema tendrá *fluctuaciones*, así como influencias en su interacción con componentes del entorno, que pueden causar *perturbaciones*. Por lo tanto, se requiere otros elementos que permitan el manejo de lo variable y complejo para poder llegar a la formación, atendiendo a que se enmarca en la contradicción desarrolladora *humanismo < > técnica* y en las regularidades ya explicadas.

(b) *Explicación detallada de la etapa Diseño y planificación de la asignatura.*

(b1) *Objetivo:*

Lograr la preparación de la asignatura de acuerdo con el objetivo propuesto, atendiendo a las regularidades.

(b2) *Tareas o acciones principales:*

Por supuesto que los reajustes en el diseño y planificación de la asignatura, como todo acto de esta naturaleza, implican analizar la situación de la asignatura y *las potencialidades para el desarrollo personal del estudiante con una implicación social*.

Entre las acciones más importantes en el momento previo a la ejecución del proceso son:

Realizar análisis y adecuaciones en los contenidos del programa

Planear las actividades del proceso (en sus formas organizativas, cronograma etc.).

Conformar las situaciones de aprendizaje en las que se concreten didácticamente las actividades de la formación con orientación hacia el desarrollo personal con su consiguiente efecto en el desarrollo social.

(b3) *Consideraciones metodológicas:*

Se analizará el diseño de la asignatura (objetivos, sistema de conocimientos, competencias, métodos, evaluación, etc.).

Se precisarán los contenidos de la profesión que poseen carácter socio humanístico implícito (denotativos de este significado), o la connotación que pudieran tener bajo este enfoque.

Se caracterizará la asignatura gnoseológicamente y su articulación con procesos de un mayor alcance como el desarrollo personal.

Se sugiere:

- Valorar los problemas docentes, o los problemas de proyecto cuando se trate de esta disciplina.

- Establecer vínculos entre el contenido de las asignaturas y el modelo del profesional a formar, especialmente en asignaturas consideradas «no vinculadas directamente con la profesión», una alternativa podría ser, tomar como punto de partida el análisis de los modos de actuación y establecer interacciones, no como simplificaciones superficiales que a veces solo le imprimen una «apariencia arquitectónica» a los contenidos de las asignaturas y disciplinas, sino mediante un análisis profundo que establezca los nexos entre la lógica de la profesión con la lógica de determinada disciplina, mediado por la lógica didáctica. De este modo, desde las diferentes asignaturas se podrían modelar problemas, tareas, núcleos de conocimientos, etc.; de manera que permitan una adecuada formación de este profesional.
- Realizar el análisis gnoseológico de la Arquitectura, y a partir de relaciones sistémicas entre componentes internos y externos estudiar contenidos (relaciones) tales como: hombre < > Arquitectura , tecnología < > forma y otras. Así por ejemplo, la disciplina de Filosofía permite develar las relaciones dialécticas entre lo científico-técnico y lo humanístico, desde esta disciplina tienen existen muchas potencialidades para la aplicación los estudios CTS por parte de los futuros arquitectos (as).
- Definir los objetivos de asignatura, tema, problema docente acorde con la teoría de la actividad asumida en la Didáctica de la Arquitectura, donde es posible integrar: las habilidades prácticas, cognoscitivas, axiológico-valorativas (de componentes ética y estética principalmente), y creativas (de creación tecnico-ingenieril y creación artística), que en el caso de la Disciplina Proyecto se asumirá bajo una concepción de «actividad práctica proyectual».

◆ Diagnóstico.

(a) *Caracterización general:* Se realiza con el inicio de la ejecución docente del proceso. Se debe convertir el proceso en objeto de análisis, observar, diagnosticar y caracterizar a los sujetos, descubrir insuficiencias en cuanto al desarrollo personal de los estudiantes así como explorar sus potencialidades de desarrollo individual.

Una categoría priorizada en esta etapa es el *problema*; no el problema docente o profesional, sino la noción de problema como dificultad, insuficiencia, necesidad de respuesta ante situaciones en función de contribuir a la formación de un arquitecto mejor preparado en todos los sentidos.

Este diagnóstico se lleva a cabo a través de situaciones conflictivas y corresponde a propósitos de transformación; entre otros aspectos, trata de identificar *entropía*, o sea lo que desestabiliza, afecta y le resta efectividad y trascendencia a la formación. En este sentido, si se identifican procesos de inestabilidad o desorden se pueden asumir como crisis (insuficiente formación, comportamientos no

adecuados, etc.) que den paso a transformaciones.

Si el proceso es reproductivo, instructivista, si en los sujetos surgen patrones de comportamiento que afectan la formación profesional creadora, si no se potencia el desarrollo del estudiante como persona, se ha incrementado la entropía en el sistema de formación.

(b) Explicación de la etapa Diagnóstico:

(b1) Propósito:

-Caracterizar la situación inherente a los componentes personales y no personales, que se relacionan o que determinan en la formación del arquitecto que necesita la sociedad actual.

- *(b2) Acciones principales:*

Caracterizar los estudiantes: a nivel individual y a nivel grupal, y según enfoque de insuficiencias y de potencialidades. (Ver Figura 1)

(b3) Consideraciones metodológicas:

Es importante la comprensión de la situación inicial sobre la que se actuará; esto aparenta ser difícil ya que los docentes no siempre poseen preparación en esta esfera, y también existen dudas o escepticismo sobre la efectividad que se pueda alcanzar. La base para establecer qué se requiere diagnosticar se determina por la propia observación de la realidad vista a través del enfoque explicado.

El estudiante en cada ocasión (semestre, asignatura) se introduce en un proceso nuevo para su desarrollo, y no todo debe indagarse desde un enfoque de insuficiencia con sentido de *negatividad*, como “el error” o lo “no alcanzado”. Tener en cuenta el desarrollo alcanzado y lo potencial pudiera ser muy conveniente.

Los instrumentos a usar pueden ser diversos. Se han usado la observación, cuestionarios y escalas gráficos y escritos, por ej. técnicas proyectivas gráficas con los que se puede obtener criterios como las motivaciones para estudiar la carrera y el dominio de lenguaje o el nivel de profundidad del conocimiento sobre su realidad. También es idóneo el uso de encuestas, y técnicas para el análisis de productos de la actividad.

En situaciones específicas es adecuada la entrevista individual o en pequeños grupos, esta se debe concebir de modo semi-estructurada y estimulando el fluir libre de las ideas, en un ambiente franco y de confianza; y se pueden usar datos del expediente u otras fuentes.

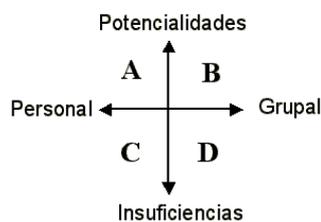
En los primeros momentos del proceso en la asignatura, *el docente ha de ser un observador atento y penetrante* de las manifestaciones individuales y grupales tales como: relaciones humanas, comunicación alumno-docente, actitudes y comportamientos de carácter positivo o negativo. Se deben considerar las vivencias espontáneas, intra y extraclase, y también las informaciones indirectas de otros alumnos y docentes sobre determinados estudiantes.

A partir de la experiencia de los autores se recomienda tener en cuenta que algunos aspectos relacionados con el desarrollo personal se pueden determinar individual y grupalmente de modo relativamente accesible, por ej. la orientación estética se identifica mediante instrumentos gráficos proyectivos, y análisis de productos.

Sin embargo, otros son más difíciles de precisar con exactitud según evidencias empíricas, por lo que es aceptable un acercamiento gradual para conocer cuestiones tales como motivaciones y valores. En esta esfera de la subjetividad

humana no resulta posible conocerlo *todo de una vez*.

Para el diagnóstico del factor humano, el autor refiere las siguientes orientaciones generales:



A-diagnóstico de potencialidades individuales

C-diagnóstico de

insuficiencias individuales

B-diagnóstico de potencialidades grupales

D-diagnóstico de

insuficiencias grupales

Figura 1. Enfoques para el diagnóstico de los estudiantes.

La parte A-B representada en la Fig. 1, es la menos explorada pues las insuficiencias ubicadas en los sectores C y D son más evidentes y apremiantes, es lo que generalmente se explora; pero si se enfocaran las potencialidades, entonces se podrían detectar factores que *incrementan el desarrollo*, su identificación es una vía para su aprovechamiento en la etapa de diseño, pues son aquellos aspectos ante los cuales los individuos y el grupo resultan más *sensibles a la transformación*. Incluyen: motivaciones, habilidades, valores, modos de comportamiento etc., que se pueden ser encausados por el profesor de modo provechoso.

En esta experiencia se aplicó este criterio con buenos resultados, por ejemplo: a partir de identificar motivaciones personales de los alumnos, se personalizó el tipo de problema a realizar, así un equipo proyectó una instalación deportiva mientras que otro se interesó en un restaurante ecológico, lo cual se concatenaba con intereses personales de los alumnos por el deporte y la Arquitectura ecológica respectivamente. De este modo, la actuación de los estudiantes fue altamente motivada, incluyó el componente investigativo, y potenció sentimientos de autorrealización y autonomía. Por otra parte, los proyectos se ubicaban en el contexto real de la ciudad, dando significación a la solución de necesidades sociales en determinados espacios, al localizar instalaciones para la práctica del deporte por los jóvenes, y la promoción de una alimentación saludable.

◆ **Diseño flexible**

(a) *Caracterización general*: La etapa que se conecta con el Diagnóstico es el "Diseño flexible", se denomina de esta manera porque se concibe de modo activo, con plasticidad ante el devenir del proceso. El diseño "flexible" no niega el diseño "estable" de la asignatura, y solo lo enriquece y actualiza en función del diagnóstico; este proceder se infiere de la práctica docente e investigativa de los autores-

Se asume que en la práctica formativa se observan irregularidades en la concepción del diseño del proceso (los hechos cotidianos lo demuestran), que establecen un planeamiento rígido, para todo el semestre. El no aceptar lo indeterminado o impredecible resulta un obstáculo, un estorbo para la formación.

El diseño se entiende como cualquier manera de *planeación* o *prefiguración* que se ejecutará en el proceso, en respuesta a necesidades y objetivos inherentes a la formación; de modo que el docente puede prever métodos, uso de una estrategia didáctica, aprovechará una oportunidad que surge en el entorno, o planear una sesión de entrevista con alumnos que presentan malas actitudes, entre otras acciones de diseño que se perfilan desde la dinámica del proceso mismo. En esta etapa la categoría relevante es el contenido en calidad de *qué hacer* en el proceso.

(b) Explicación de la etapa Diseño flexible:

(b1) Propósito:

Concebir las situaciones de aprendizaje de la asignatura en correspondencia con la situación dada en el comportamiento real del proceso.

(b2) Acciones:

-Prever acciones complementarias no centradas en el diseño “estable” de la asignatura, pero que son necesarias para potenciar la formación del estudiante. Especialmente en esta etapa podrán tener más peso las acciones que se conciben para actuar sobre los componentes personales.

(b3) Consideraciones metodológicas:

Un diseño “flexible” que actualice la ejecución del proceso para la formación del estudiante de Arquitectura que no solo contemple su formación profesional en el sentido estricto no consiste en sobrecargar dicho proceso, sino integrarlo de otra manera, mejorar sus propiedades.

En las prioridades se definirán intereses particulares derivados del diagnóstico y de las condiciones específicas, que requieren tratamiento educativo. Algunas prioridades se pueden relacionan con el metacontenido, por ejemplo, si el proceso se realiza mediante trabajo en equipo, puede aparecer un metacontenido que trata sobre estos métodos de trabajo, desarrollo de habilidades sociales para actividades participativas en los seminarios, e incentivar valores como la cooperación y la solidaridad.

Esta fase es relativamente rica y supone cierta complejidad, además de que no todo estará planeado y estructurado previamente, pues en la formación como proceso complejo, multifactorial y dialéctico aparecen comportamientos, valores, actitudes en los sujetos, que obligan y conducen a la flexibilidad.

El profesor debe planear y propiciar las dinámicas que vayan en la dirección deseada, pero las dificultades e insuficiencias son precisamente las rupturas entre los objetivos que se planearon y lo que realmente se produce, que requiere un tratamiento adecuado, flexible acorde a la circunstancia.

El repertorio es amplio y debe conformarse según las particularidades, las siguientes son ejemplos que se han aplicado en el proceso de la investigación:

-Para propiciar habilidades de autoconocimiento, autorreflexión (por ej. guías de autodiagnóstico).

-Estimuladores del pensamiento y la expresión creativa (por ej. ejercicios de imaginación espacial como preparación previa de otras actividades).

-Para incrementar la motivación y los intereses profesionales (por ej. vivencias afectivas)

-Para trabajar en equipo y asociadamente en general y ejercer liderazgo (por ej. grupo de acción en tarea específica).

-Métodos participativos y activos (por ej. valorar resultados de diseño en dinámicas grupales).

-Para habilidades de operar con diversas fuentes documentales (por ej. integración de TIC)

-Para habilidades de valoración y estimular lo axiológico-valorativo en general (por ej. autoevaluación y coevaluación en seminarios).

-Para establecer metas y proyectos personales (por ej. negociación alumno-profesor para establecer metas, compromisos, o estados deseados a partir de situaciones de conflictos).

En las aplicaciones de la investigación se promovió el uso de «Estrategias de aprendizaje por contacto con situaciones reales» y «Estrategias de metacognición» (Morles, 1986:16).

◆ Aplicación

(a) *Caracterización general:* En esta etapa se llevan a cabo las previsiones del diseño, y tienen gran importancia los métodos. Cuando las acciones de diseño se ejecutan de modo dinámico y en función de la formación potenciada al máximo, entonces operan cambios y compensaciones, se logra mejoría, tendencia al orden interno, comportamiento más cercano al equilibrio que el docente va provocando como sujeto actuante.

Será importante no solo la actuación del docente, es necesario también que los alumnos actúen conscientes y protagónicos, y para ello se debe propiciar una autorregulación inductora (por valores, motivaciones, convicciones) en armonía con la regulación ejecutora (sustentada en habilidades, las tareas prácticas etc), de manera que sus comportamientos y modo de pensar sean convergentes.

Se comparte con (Tonelli, 2009) la idea de que el aspecto más determinante que singulariza a las unidades académicas que enseñan arquitectura y diseño con respecto a otras es “*la índole de su objeto de estudio*”. Caracterizado por la multidimensionalidad, la complejidad de variables, el pensamiento complejo, los más variados conocimientos y procedimientos provenientes de la ciencia, el arte y la tecnología, que por supuesto, poseen una acentuada implicación social.

(b) *Explicación de la etapa Aplicación:*

(b1) *Propósito:*

Llevar a cabo los procedimientos para lograr los fines establecidos en la asignatura, logrando que el proceso formativo permita la implementación de la presente propuesta, de modo factible y efectivo.

(b2) *Acciones:*

Dinámica del proceso, ejecución de las actividades previstas y otras acciones que puedan demandarse en el devenir del proceso real.

(b3) *Consideraciones metodológicas:*

Esta fase es clave, porque constituye el acto del proceso como realidad educativa. Por ello, ~~Este~~ implica cumplir determinadas acciones de modo planeado e intencionado, pero también el docente ha de estar consciente de que el proceso mismo es más rico e imprevisible, como se ha apuntado, la propia dinámica del proceso y el entorno generan situaciones no planificadas.

◆ Evaluación

(a) *Caracterización general:* La evaluación permite valorar los resultados de modo final, o de modo parcial en determinados cortes o estados del proceso. Las categorías relevantes serán el *resultado* y el *proceso en sí mismo* y se tendrán en cuenta indicadores que den medida de los resultados obtenidos

Por otra parte, si los resultados del proceso se introducen como retroalimentación en el diseño de la asignatura esto es una manifestación de autodesarrollo pues dicha retroalimentación es una vía de los involucrados (profesores y estudiantes) en el propio proceso formativo para auto-observarse, valorar cumplimiento. De modo que la evaluación perfecciona el diseño “estable” de la asignatura, como una sistematización a partir de la práctica; y se cierra un ciclo, que se reiniciará en la siguiente impartición de la asignatura. (Ver figura 2)

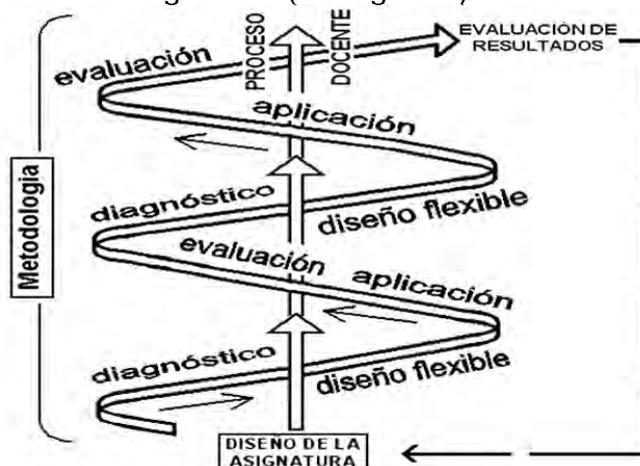


Figura 2. Esquema de la metodología como una posible secuencia de fases o ciclos en el proceso docente.

(b) *Explicación de la etapa Evaluación:*

(b1) *Propósito:*

Retroalimentar sobre la marcha del proceso y reflexionar sobre el logro de objetivos planteados, valorando la correspondencia entre lo realizado, con los valores, cualidades y rasgos ideales deseados en la formación del futuro arquitecto(a).

(b2) *Acciones principales:*

-Diseñar y aplicar métodos y procedimientos de evaluación parcial o final, de la marcha del proceso docente en función de una formación que trasciende el desarrollo profesional del estudiante de Arquitectura.

-Organizar acciones de retroalimentación a los estudiantes, como metaconocimiento sobre su propia transformación, que los ayude a la autorreflexión y concientización.

(b3) *Consideraciones metodológicas:*

Se toman en cuenta dos aspectos: el control como categoría permanente aplicada en el devenir del proceso, y la evaluación como un momento relativamente delimitado para medir resultados que se han logrado en determinados puntos, de manera que la evaluación como último procedimiento, consiste en establecer

algún sistema de criterios de evaluación, que permite la retroalimentación de todo el proceso, su valoración.

Es oportuno explicar que desde el diseño y planeación de esta propuesta se debe concebir la evaluación como un elemento no solo de carácter externo al alumno y el proceso, ejecutado como procedimiento 'desde afuera' por el profesor, sino que la evaluación adquiere una connotación *funcional*, *formativa* y *desarrolladora* pues el estudiante debe participar conscientemente en su proceso formativo orientado hacia lo interno, que se retroalimenta y concientiza de sus logros, limitaciones, y necesidades de desarrollo en determinada dirección, en un proceso de interacción con otros sujetos y con el profesor.

En sentido general en esta etapa se facilita la *continuidad* y la *consolidación* a partir de la práctica, pues brinda posibilidad de retroalimentar el proceso y de incorporar resultados y experiencias en el diseño de la asignatura para sucesivas imparticiones de la misma.

Tiene propiedades de *autoperfeccionamiento* y *desarrollo* a partir de su dinámica interna, por tanto se manifiesta la transformación como posibilidad real al demostrarse que no es un proceso rígido, se genera un movimiento de tipo endógeno; y en este sentido, como proceso social también se da la intencionalidad en el papel activo del docente como orientador y propiciador de dinámicas en la dirección deseada.

2.4.-Ejemplos y comentarios sobre la aplicación de la metodología en la práctica.

Ejemplificación en proyecto.

En correspondencia con el diseño de la metodología propuesta pueden ser relevantes los ejercicios docentes en primer año, tales como:

Ejemplo 1- Análisis de un campus universitario. Para el primer año de la carrera puede contar con dos componentes o tareas parciales: a) Describir la evolución histórica y la situación actual del objeto de estudio, y b) Analizar el valor social del objeto de estudio.

En este ejercicio se sugiere utilizar métodos investigativos, así como estrategias para la clarificación de valores tales como: compromiso social del arquitecto y valor social de la arquitectura.

Ejemplo 2- Valorar un espacio real para proponer su transformación cualitativa, con predominio del componente estético-formal, problema que consiste en una acción transformadora del entorno espacial, con el fin de contribuir a la satisfacción estética de la comunidad.

Ejemplo 3- Composición de color. Realizar ejercicios de diseño de color con especial interés por el factor estético y creador, se aplican principios de diseño y también el componente socio-cultural de cada alumno dado en sus gustos y preferencias, tradiciones etc.

Ejemplo 4- Diseño de espacios con énfasis en variables socio-culturales y humanas de la arquitectura. Consiste en una caracterización socio-psicológica de los propios alumnos como supuestos usuarios del espacio. El ejercicio fomenta el autoconocimiento, en base a una guía de diseño que orienta la caracterización

individual y del equipo. Los alumnos se ponen en el rol de usuarios y diseñadores para crear un entorno espacial humanizado.

Ejemplo 5-Identificación de una situación de la realidad, para la transformación del medio arquitectónico en lugares específicos de la ciudad. El problema se realiza con mayor proyección hacia la realidad y también hacia el desarrollo social y personal del alumno. La secuencia se realiza en pasos coherentes con el movimiento del proceso de proyecto.

Estos ejercicios contribuyen a que los estudiantes de primer año desarrollen sentido de pertenencia y a identificarse con la personalidad profesional del arquitecto.

Resulta efectivo interpretar la arquitectura según tres ejes o puntos de vista: *tecnológico* (incluyendo la tecnología para acondicionamiento ambiental del espacio así como las relacionadas con el impacto ambiental de la arquitectura), *estético* y *socio-humanístico*.

Se sugiere profundizar en contradicciones y relaciones sistémicas en la arquitectura, con enfoque axiológico, favorecer la capacidad creativa y sensibilidad estética, también habilidades de observación y valorativas sobre la realidad. A partir de aquí se incentiva la creatividad y capacidad de expresión, se pueden utilizar estrategias de estimulación de creatividad (Rodríguez M. 1989) mediante interacción de lenguaje gráfico y lenguaje verbal.

Si se aplica un enfoque no tradicional, los alumnos (as) participan más activamente en la construcción del conocimiento. Entre otros factores, en esto determina la conformación de contenidos y tareas de proyecto de modo semiestructurado, que requiere componente investigativo para que se opere con los conocimientos en la realización de acciones de diseño que no están centrados en el profesor. Aquí adquiere una relevancia especial el método, concebido en calidad de elemento que estimula la actividad productiva, la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador.

Un aspecto para valorar resultados es que lo deseado en el proceso formativo tenga expresión lógica en la voluntad, las actitudes, los comportamientos de las personas; que en el plano de la subjetividad se asuma conscientemente, o sea que la intencionalidad formativa devenga en cierta medida en «percepción consciente», en «reconocimiento de necesidad» en los estudiantes.

Ejemplificación en optativa de Medio Ambiente.

Esta problemática es esencial para la formación del arquitecto, el problema de la conservación del medio ambiente y las condiciones que hacen posible la vida en la biosfera en general, ha devenido en condición *sine qua non* para la existencia humana. Esta asignatura generalmente muestra un enfoque muy centrado en el paradigma científico-técnico, poniendo de relieve los conceptos medio ambiente e impacto ambiental, y su habilidad generalizada es evaluar el impacto ambiental del proyecto arquitectónico, lo que implica fuertes vínculos disciplinarios con asignaturas de Proyecto y de Tecnología.

Por la razón apuntada en la etapa de **diseño** se requiere otorgar importancia al nexo entre el basamento teórico ambiental y la orientación socio humanística deseada. Para ello se consideró las relaciones sistémicas **hombre, sociedad,**

arquitectura y medio ambiente.

La prioridad desde el enfoque presentado en este trabajo, está relacionada con la asimilación de una concepción más integradora de la problemática ambiental en la arquitectura, enfatizando aspectos como la ética, por ejemplo se reformó un tema inicial: "Fundamentos de la cultura medioambiental en la arquitectura". Es importante enfatizar en los valores desde las reglamentaciones de ética² ambiental.

Es oportuno introducir como base inicial un enfoque en sistema que integra el medio ambiente y la actividad constructiva del hombre y la sociedad, lo cual está en correspondencia con las concepciones de formación socio humanística pues tratan las relaciones hombre-sociedad-medio ambiente. Según el enfoque en sistema para el desarrollo humano y social sustentable y de la arquitectura como satisfactor de necesidades y manifestación de la cultura, se requiere tratar la relación de factores que determinan una arquitectura sustentable, lo cual favorece una posición teórica-axiológica para formación sociohumanística del estudiante de arquitectura.

CONCLUSIONES

La metodología propuesta sustenta una vía factible que ha sido introducida parcialmente en el proceso formativo del alumnado de arquitectura como una posibilidad para la formación de un profesional de la Arquitectura competente, que responda a las transformaciones tecnológicas y sociales, con un profundo compromiso con la humanidad. Al formularse sobre bases teóricas de largo alcance en un proceso formativo, posibilita su orientación y permitir dar respuesta a la complejidad de las necesidades de desarrollo de la persona y del modelo de profesional que necesita la sociedad. A su vez, dinamiza aspectos como el aprendizaje reflexivo-creativo mediante la problematización del contenido, tiene propiedades explicativas y heurísticas y a su vez, propicia que el proceso de formación del estudiante de Arquitectura donde se trate intencionadamente la unidad e interdependencia de lo personal y lo social puede contribuir a la mejora de cualquier contexto educativo.

Cuando la arquitectura toma en cuenta la sociedad, se enfoca a sus necesidades, proporcionando espacios habitables, creando espacios heterogéneos, plurales y diversos que sean capaces de integrar sin distinción ni omisión de quienes necesiten de ellos. Las actividades sociales se refuerzan indirectamente cuando a las actividades necesarias y opcionales se les proporcionan mejores condiciones en los espacios públicos.

² Se sugiere tomar en cuenta aspectos de ética ambiental contemplados según el Código de Ética de la Unión Nacional de Arquitectos e Ingenieros de la Construcción de Cuba

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- Herrán, A. (2001). *Dialéctica Caos-Conciencia. Implicaciones Didácticas y Formativas*. En: J. Lizcano (Dir.), Seminario Multidisciplinar “Las Teorías del Caos y los Sistemas Complejos: Proyecciones Físicas, Biológicas, Sociales y Económicas”. España.
- Leontiev, A (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Lifschitz, M. (1976). *Karl Max y la Estética*. Editorial Arte y Literatura, La Habana
- Limia, M. (2002). *Vida con sentido o sentido de la vida*. Cuba Socialista No 25, 2002, La Habana p.52-64
- Márquez, A. (2001). *Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y la creatividad*. Pedagogía 2001, La Habana.
- Morles, A. (1986): *El contenido curricular y las estrategias de instrucción en el planeamiento de la educación superior*. Universitas 2000, n 2, 1986.
- Rodríguez, M. (1989). *Manual de creatividad*. México, Trillas.
- Rogers, C (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós, México
- Saramago, J. (2005). *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Alfaguara.
- Tonelli, I. (2009). *Modelo Epistemológico de las relaciones entre el pensar y hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Arquitectura*. Revista Electrónica Nova Scientia, N° 3 Vol. 2 (1), 2009. ISSN. pp.: 109 – 120. Consultado 28 de febrero del 2012 : redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2033/203314886007.pdf
- Valenzuela, N (2008). *Arquitectura Social [arquitectura de primera necesidad]*. Revista 110.Vol 0.4 [Arquitectura Social]. Consultado 25 de febrero de 2012: www.cientodiez.cl/revistas/vol04/Nicolas.html

TOURINÁN, J. M. (Dir.) (2012). **Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada**. La Coruña, Netbiblo. (ISBN: 978-84-9745-994-5); 448 págs.

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada son los tres conceptos que dan sentido al contenido de este libro dividido en tres partes.

En la primera parte del libro, se establecen los fundamentos pedagógicos de la educación para la convivencia ciudadana, utilizando tres conceptos como eje de la argumentación: sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico. Todo parece indicar que la focalización pertinente no es orientarse sin más miramientos hacia la diversidad y la diferencia, que son los principios que rigen el sentido de la interculturalidad. Tampoco se trata de trabajar aisladamente la identidad, que es el eje de la convivencia en el que interaccionamos con el yo, el otro y lo otro. Lo que procede es afrontar el desarrollo cívico como la convergencia de individualización y socialización dentro del espacio territorial enmarcado legal y legítimamente. En perspectiva pedagógica, el desarrollo cívico aparece así como la conjunción de individualización y socialización dentro del marco legal territorializado. En este libro, la focalización pertinente consiste en analizar la relación entre el sentido intercultural de la educación (diversidad-diferencia), la convivencia cualificada y especificada (identidad) y el desarrollo cívico (convergencia de identidad, diversidad y territorialidad).

La segunda parte del libro, que abarca los capítulos 2, 3, 4 y 5, trabaja de manera singular cuatro situaciones de transnacionalidad que permiten experimentar el sentido de la convivencia ciudadana más allá de la frontera territorial de nuestra comunidad, gracias al desarrollo actual de los medios.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación permite salir del nuestro marco territorial ciudadano singular de cada uno por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; gracias al desarrollo actual de los medios, nos convertimos en espectadores activos y en agentes que experimentamos la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

La tercera parte del libro está constituida por los capítulos 6, 7, 8 y 9. En la tercera parte se abordan las pautas de acción del desarrollo cívico desde cuatro frentes:

- La formación para la convivencia cívica, desarrollando la actitud intercultural
- La aproximación al desarrollo cívico como acción formativa escolar
- La responsabilidad como valor de desarrollo cívico
- El escalón de la educación para el desarrollo, la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento en la convivencia ciudadana planetaria

El postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación, dentro

de la educación general, para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad.

Laura Touriñán Morandeira

lauratourinan@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela

Programa de doctorado

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada

Director

José Manuel Touriñán López



TOURIÑÁN, J. M. (Dir.) (2012). *Civic development, intercultural sense of education and qualified and specified coexistence*. La Coruña, Netbiblo. (ISBN: 978-84-9745-994-5); 448 págs.

Civic development, intercultural sense of education and qualified and specified coexistence are the three concepts that give meaning to the content of this book, which is divided into three parts.

The *first part* of this book sets down the pedagogical foundations of the education for civic coexistence, using three concepts as the core of the argument: intercultural sense of education, qualified and specified coexistence and civic development. It seems that the focus is not only at diversity and difference, which are the main principles that manage the meaning of interculturalism (crosscultural). Neither is the identity work in isolation, which is the coexistence hub in which we interact with myself, the other and the rest (the other thing). It proceeds to face the civic development as the convergence of individualization and socialization within the territorial space framed legally and legitimately. From pedagogical perspective, civic development appears as the combination of individualization and socialization within the legal framework of a specific territory. This book is focused on analyzing the relationship between the sense of intercultural education (diversity-difference), the specified and qualified coexistence (identity) and the civic development (identity, diversity and territoriality convergence).

The *second part* of this book –chapters 2, 3, 4 and 5-, works on four specific transnationality situations which allows to experiment the citizen coexistence sense further than our community territorial borderline, by today's media development.

Transnational sense of third generation rights allows us to get out of our singular territorial framework through communication networks and experiment a such worldwide citizenship coexistence way of life in the global communication context. The present media's development, let us become active spectators and experiencing agents of interpersonal citizenship coexistence from the media.

The *third and last part* of this book –chapters 6, 7, 8 and 9-, deals with the action patterns of civic development from four axes:

- Educating for civic coexistence by developing an intercultural attitude,
- Approaching to civic development as schooling,
- The responsibility as a civic development value,
- Education for development, sustainability, consumption and entrepreneurship, for planetary citizenship coexistence.

The assumption is that development is built as field of education and education for development is linked to fourth generation rights (requiring cooperation and solidarity) and to the innovation principles (accessibility, receptiveness and flexibility) in a such way that education for development becomes necessary step in planetary citizenship coexistence and claims formation, whitening general education, for responsible consumption, entrepreneurship and sustainability.

Laura Touriñán Morandeira
lauratourinan@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela
Programa de doctorado

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada

Director
José Manuel Touriñán López



ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad
Jesús María Goñi

La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario
M. Teresa Colén, Núria Giné y Francesc Imbernon

Propuestas para el cambio docente en la universidad
V.V.A.A.

Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil
Núria Giné

De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación
Manuel Area, Fernando Hernández,
Juana María Sancho (coords.)

La enseñanza de resolución de problemas de física en la universidad
Jenaro Guisasaola, Mikel Ceberio, José Manuel Almudí,
José Luis Zubimendi

La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje
Leonor Prieto Navarro (coord.)

El docente novel, aprendiendo a enseñar
Jordi Escartín, Vicent Ferrer, Jordi Pallàs, Cristina Ruiz

Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades
Miquel Martínez (ed.)

Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa
Adriana Gewerc Barujel (coord.)

Sistemas comparados de educación superior en Europa
Ulrich Teichler

La comparación en las ciencias sociales e históricas
Jürgen Schriewer, Hartmut Kaelble (comp.)

Ejes para la mejora docente en la universidad
Artur Parcerisa Aran (coord.)

La educación en la sociedad mundial
John W. Meyer y Francisco O. Ramírez

Buenas prácticas docentes en la universidad
Teresa Pagès, Albert Cornet, Jordi Pardo (coords.)

La gobernanza en la enseñanza superior
Barbara M. Kehm

Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias

Las competencias docentes del profesorado universitario se han convertido en un tema emergente a partir de la reforma de las enseñanzas universitarias en Europa que con el plan Bolonia quiere dar un protagonismo especial a los estudiantes y exige de los profesores un cambio en el hacer y discurrir de su labor docente.

Este libro, fruto de más de tres años de investigación, es el resultado de una experiencia de trabajo conjunto internacional entre la Universidad Autónoma de Madrid y las universidades de El Salvador, Costa Rica, Panamá, Nicaragua y Honduras.

Contando con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la colaboración de cada una de las universidades participantes, la investigación se planteó conocer el dominio de las competencias docentes del profesorado universitario en varias universidades públicas centroamericanas, dando la voz a los protagonistas de la Educación Superior: profesores y estudiantes que hablan en primera persona sobre su vivencia personal de las competencias docentes, con sus debilidades y fortalezas.

Las distintas experiencias de las universidades centroamericanas han constituido una mirada internacional a las competencias docentes universitarias a través de una metodología cuantitativa, cualitativa y de triangulación de resultados.

Los cuestionarios, las entrevistas, los grupos de discusión, las historias de vida, los encuentros en los diferentes países y demás elementos de la investigación han enriquecido extraordinariamente el estudio y han constituido la base para una propuesta de formación del profesorado en estos países, que amplía el trabajo conjunto y constituye un futuro de colaboración, formación e investigación.

Octaedro ICE-UB



Universidad Autónoma de Madrid



Universidad de El Salvador



Universidad de Costa Rica



Universidad de Panamá



Universidad Autónoma de Honduras



Universidad de Nicaragua UNAN-León



Universidad Libre de Colombia

Financiado por



ISBN 978-84-8921-224-1



Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias

Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias

INVESTIGACIÓN EN PRIMERA PERSONA: PROFESORES Y ESTUDIANTES

Rosa M.^a Esteban Moreno (dir. y coord.)
Sara Vilma Menjivar de Barbón (coord.)



Octaedro ICE-UB

La colección Educación Universitaria contribuye a la difusión de experiencias significativas y buenas prácticas de innovación y mejora docente en el ámbito de la educación superior, y a intentar dar respuestas adecuadas a los retos que plantean tanto las actuales tendencias sobre el proceso de docencia-aprendizaje, como la construcción de nuevos espacios para la educación superior.

Compuesta por libros de alta divulgación sobre temas de enseñanza y aprendizaje universitarios, va dirigida especialmente a los profesores universitarios y futuros docentes en fase de formación; también a los responsables de la gestión universitaria, al alumnado de estudios superiores y a todas las personas que se interesan por el mundo de la docencia en la universidad.

En la serie «Educación superior comparada e internacional», de orientación diferenciada y propia, se publican obras que presentan los resultados de destacadas investigaciones internacionales sobre temas relacionados con la educación superior desde una perspectiva comparada.

Esta colección también presenta ediciones digitales de todos los libros y, además, de aquellos documentos que, por su naturaleza o por la extensión y amplitud de sus planteamientos, exceden las posibilidades de ediciones en formatos tradicionales.

Director

Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa)

Consejo de redacción

Vicenç Benedíto Antolí (Facultad de Pedagogía), José Carreras Barnés (Facultad de Medicina), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía), Teresa Pagès Costas (Facultad de Biología), y Antoni Sans (ICE-UB) de la Universidad de Barcelona, Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada) y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Esteban, Rosa M^a (Dir. y Coord.) & Menjívar, S. (Coord.) (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Editorial Octaedro.

A partir del momento en que la enseñanza basada en competencias se transformó en uno de los ejes centrales de la reconfiguración del sistema universitario europeo, surgió la necesidad de replantear el papel que, hasta el momento, había ejercido el profesorado. El docente universitario, quien anteriormente estructuraba el conocimiento y poseía un papel protagónico dentro del proceso formativo, ahora tiene una actuación secundaria, pues desde esta nueva perspectiva educativa son los estudiantes quienes deben adquirir un real protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como resultado de este nuevo reto educativo, la figura del docente universitario ha estado vinculada a nuevas responsabilidades como asesor y guía de los procesos de aprendizajes de los discentes, de manera que éstos puedan conseguir determinadas competencias académicas y profesionales. Para alcanzar este propósito, no obstante, resulta indispensable que el profesorado universitario también posea un conjunto de competencias que le permitan hacer frente a las diversas implicaciones educativas de la formación profesional universitaria.

La necesidad de que los docentes posean competencias generales y específicas para desempeñar con éxito sus funciones ha trascendido el contexto universitario europeo, posicionándose con gran fuerza en las universidades latinoamericanas. Así queda demostrado en el presente libro, cuyas páginas revelan los resultados de tres años de investigación acerca de las competencias actuales que poseen los profesores de pregrado de la carrera de Medicina de cinco universidades centroamericanas.

Gracias al apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), al convenio suscrito entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de El Salvador (UES) y a la participación de universidades de Nicaragua, Honduras, Panamá y Costa Rica, se desarrolló una experiencia innovadora que recoge las opiniones de profesores y estudiantes universitarios sobre las competencias docentes imprescindibles para el ejercicio de la docencia universitaria.

Si bien este libro presenta detalladamente los aspectos involucrados en este proceso, tales como las técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos, y la posterior triangulación de los resultados, su propósito fundamental no es exclusivamente describirlos, sino más bien ser un antecedente para el verdadero fin de este estudio. Efectivamente, a través de una mirada internacional de las competencias se pretenden sentar las bases de un proyecto de capacitación e investigación educativa para formar en competencias al profesorado universitario de Centroamérica. La visión de futuro es, sin lugar a dudas, el valor agregado de este libro, fiel reflejo del trabajo mancomunado de numerosos docentes preocupados por la calidad de la educación superior.

Michelle Mendoza Lira
Universidad Complutense de Madrid