



TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

**2013
Nº 21**

**EXPERIENCIAS
INNOVADORAS
EN EDUCACIÓN**

**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 N° 21 | 5 |
| <i>Rosa María Esteban Moreno</i> | |
| Presentación del Monográfico: Experiencias innovadoras en Educación | 7 |
| <i>Pilar Aramburuzabala Higuera</i> | |
| Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación | 9 |
| <i>Jesús Domingo Segovia</i> | |
| La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa | 29 |
| <i>Irene Melgarejo Moreno y María del Mar Rodríguez Rosell</i> | |
| Encuentro de cuentos: reflexiones en torno a una experiencia de trabajo por proyectos en secundaria | 47 |
| <i>Gema González, Arancha Huerta, Berta Iglesias, Lucía de la Madrid y Amparo Ramos</i> | |
| Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula | 63 |
| <i>Berta Iglesias, Lucía de la Madrid, Amparo Ramos, Concepción Robles y Alfredo Serrano</i> | |
| Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas | 79 |
| <i>Albert Casals</i> | |
| El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la Innovación Educativa dentro de la Universidad del País Vasco | 99 |
| <i>Begoña Martínez, Isabel Martínez, Israel Alonso y Monike Gezuraga</i> | |
| Análisis de la adaptación al EEES a través de las encuestas de satisfacción del alumnado. El caso de la asignatura de Seguridad y Prevención de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco (España) | 119 |
| <i>María Luisa Cantonnet Jordi, Jasmina Berbegal Mirabent y Juan Carlos Aldasoro Alústiza</i> | |
| Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo | 133 |
| <i>Rubén Arriazu Muñoz</i> | |
| Acceso a la información, pilar básico para lograr calidad de vida en las personas discapacitadas..... | 151 |
| <i>Micaela Stefani van der Woerd</i> | |
| Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora | 163 |
| <i>María de la Cinta Aguaded Gómez y Manuel Monescillo Palomo</i> | |
| Calidad Educativa: Un análisis sobre la acomodación de los Sistemas de Gestión de la Calidad empresarial a la valoración en Educación | 177 |
| <i>José Alfredo Díaz Palacios</i> | |
| Prueba de PISA 2009. La competencia lectora. Una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la subescala de Integrar e interpretar | 195 |
| <i>David Castro Porcayo</i> | |
| Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia | 211 |

Montse Tesouro, María Luisa Palomanes, Francesca Bonachera y Laura Martínez

Hacia la plena significatividad del texto literario en la ESO: de la lectura comprensiva a la competencia literaria a través del intertexto 225
Víctor Cantero García

Crear tocando 249
Carolina Alonso Tello, Paula López Barriga y Omar de la Cruz Vicente

RESEÑA: Trabajando individualmente con cada estudiante 263
Anna Kasprzykowski Esteban

NÚMERO 21: EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN

El número 21 de la revista Tendencias Pedagógicas se ha dedicado en su parte monográfica a las Experiencias Innovadoras en Educación y ha sido tal la aceptación del número y el envío numeroso de artículos, que el Consejo de Redacción de la revista ha decidido dedicar también el número 22 a la segunda parte de este tema para poder dar cabida a todos los artículos recibidos y valorados positivamente por nuestro sistema de doble jueces.

Agradecemos sinceramente esta participación, tal vez por la inquietud que en el mundo educativo tiene la búsqueda de nuevas fórmulas que se adapten a las necesidades de nuestros alumnos y que por otra parte, generen fórmulas de crecimiento profesional, al mismo tiempo, que se descubren otras formas de trabajo. Cuando la participación se hace en igualdad, estamos facilitando la justicia social, además de ser un derecho inalienable en las sociedades democráticas (UNESCO, 1994). Cuando introducimos la innovación en los centros educativos damos lugar a la creación de grupos de trabajo o apoyo entre los profesores o entre los iguales, generando grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales (Gallego, 2009).

La parte monográfica se inicia con el artículo de nuestro autor invitado, Jesús Domingo Segovia, de la Universidad de Granada, que nos presenta un marco de reflexión para situar las experiencias innovadoras en educación. Después, pasando por los diferentes niveles educativos, presentamos los trabajos realizados por: Irene Melgarejo y María del Mar Rodríguez que nos recuerdan el gran valor didáctico de la radio utilizado en la educación infantil y primaria; Gema González, Arancha Huerta, Berta Iglesias, Lucía de la Madrid y Amparo Ramos nos presentan un trabajo por proyectos en secundaria, a través del encuentro de cuentos; Berta Iglesias, Lucía de la Madrid, Amparo Ramos, Concepción Robles y Alfredo Serrano, reflexionan sobre metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria a través de los grupos interactivos y las asambleas de aulas; Albert Casals nos habla sobre la aplicación de la experiencia crítica en las innovaciones educativas; Begoña e Isabel Martínez Domínguez, Israel Alonso y Monike Gezuraga, presentan el aprendizaje-servicio como oportunidad para la innovación educativa; M^a Luisa Cantonet, Jasmina Berbegal y Juan Carlos Aldasoro trabajan en la asignatura de Seguridad y Prevención de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco y por último, Rubén Arriazu hace una propuesta pedagógica basada en el wikiforo para el aula universitaria.

En la sección de miscelánea, contamos con la aportación de Micaela Stefani, de la Universidad Nacional de Misiones de la República Argentina que nos relata la situación de una zona argentina con respecto a las personas discapacitadas y cómo el acceso a la información se convierte en un pilar

básico para lograr una mejor calidad de vida para estas personas; María de la Cinta Aguaded y Manuel Monescillo, nos ofrecen propuestas de mejora en la evaluación de la tutoría de la Universidad de Huelva, desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía; José Alfredo Díaz Palacios, habla sobre la calidad educativa como análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración de la educación; David Castro Porcayo, aborda el problema de los resultados PISA e intenta dar una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la subescala de Integrar e interpretar de la comprensión lectora; Montse Tesouro, M^a Luisa Palomanes, Francesca Bonachera y Laura Martínez hacen un estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia y por último, Victor Cantero nos muestra cómo se desarrolla la competencia literaria, desde la comprensión lectora, a través del intertexto.

En la reciente sección inaugurada en el número anterior, sobre experiencias educativas, Carolina Alonso, Paula López y Omar de la Cruz, analizan el proceso de enseñanza aprendizaje, utilizado en Singapur, aplicado a las matemáticas en la Educación Infantil.

Agredecemos a todos los autores su contribución y estamos seguros de que este nuevo número será del interés de los lectores. Al mismo tiempo, seguimos animando a todos los profesionales a seguir enviando sus trabajos para la publicación en nuestra revista y contribuir de esta forma a la difusión del conocimiento.

Rosa M^a Esteban Moreno

Directora de la revista Tendencias Pedagógicas

Gallego, D. (2009) Profesión y Docencia: El nuevo perfil de la profesión docente. Informe 2007. En Actas del IV Congreso Internacional de Educared, *Educación en Comunidad*. Madrid: Fundación Telefónica

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Algunas reflexiones sobre la innovación educativa

Que la educación necesita cambiar para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de la sociedad actual, es un argumento que se repite a menudo. Aunque no hay consenso acerca de la profundidad y la urgencia de los cambios necesarios, cada vez hay mayor acuerdo en que la trayectoria actual de los sistemas educativos no es capaz de hacer frente a los profundos desafíos que se plantean. La mejora del modelo educativo actual no satisface las necesidades de aprendizaje de los jóvenes del siglo XXI y, en todo caso, llevaría décadas resolver algunas situaciones; mucho más tiempo del que se pueden permitir los niños y jóvenes de hoy día.

El panorama es complejo. La actual crisis económica no facilita las cosas y los gobiernos se enfrentan al reto de transformar, con recortes presupuestarios, un sistema educativo construido en siglos anteriores. Además, los estudiantes están menos comprometidos con el aprendizaje que en décadas anteriores, como indican las tasas crecientes de abandono en todos los niveles. Hay un grupo mucho mayor de estudiantes que obtienen buenas calificaciones pero que están desencantados con la educación y no logran desarrollar un compromiso profundo con el aprendizaje (Price, 2010).

Esta situación genera preguntas que no se puede eludir: ¿las escuelas fomentan el desarrollo de aprendices comprometidos?, ¿debemos asumir que la asistencia a la escuela es un prerrequisito para aprender?, ¿qué otros entornos innovadores de aprendizaje puede haber?, ¿qué políticas, legislación, metodologías, recursos, etc. pueden contribuir a transformar el sistema educativo? ¿con qué objetivos y desde qué modelos se ha de hacer el cambio educativo?, ¿qué papel corresponde a los alumnos en la generación de nuevas ideas?, y por último ¿qué oportunidades educativas ofrecen los nuevos recursos y tecnologías digitales –sobre todo la tecnología móvil- que los estudiantes ya integran en su vida diaria?

Ciertamente, se trata de un tema muy complejo. Ya la palabra “innovación” tiene una traducción difícil en el entorno educativo. Parece existir un cierto acuerdo en algunos significados del término “innovación”, que nos permite definirlo como “una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas en algún aspecto insatisfactorio de la enseñanza” (González y Escudero, 1987). Por otro lado, se emplean como sinónimos de “innovación” términos como “renovación”, “reforma”, “mejora” y “transformación”, que tienen en común el énfasis en el cambio positivo, pero con diferentes connotaciones. Así, por ejemplo, “renovación” supone un cambio más global que la mera “innovación” (Juárez, 2011); “reforma” implica modificaciones en la estructura y organización del sistema educativo –y no tanto en la esencia-, además de cambios curriculares amplios; “mejora” se relaciona con proyectos para aumentar la calidad de los servicios y los procesos y evaluación de resultados; y “transformación” supone un cambio radical y profundo que lleva tiempo y afecta la esencia del modelo educativo.

Los artículos que se incluyen en este número monográfico sobre Experiencias Innovadoras en Educación reflejan la complejidad y riqueza del concepto tanto desde el punto de vista teórico -lo que dicen los especialistas- como desde los protagonistas de la innovación -el profesorado. Las diversas contribuciones, además de su valor intrínseco, tienen la particularidad de formar un conjunto homogéneo. En el mismo están representados todos los niveles de la educación formal -desde la educación infantil hasta la universitaria, e incluye trabajos teóricos, de intervención y de investigación. Estos trabajos pertenecen a áreas curriculares diversas (lengua, literatura, matemáticas, etc.), y recogen un amplio abanico de técnicas y métodos (grupos interactivos y asamblea de aula, aprendizaje-servicio, etc.), con numerosas referencias a las nuevas tecnologías (wikiforos y radio podcasts).

Quiero agradecer a todos los autores su trabajo y la confianza depositada en la revista *Tendencias Pedagógicas*. Estoy segura de que este número ha de ser de interés para los lectores y servirá para animar el debate sobre el ya imprescindible cambio educativo.

Pilar Aramburuzabala Higuera

Referencias bibliográficas

González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.

Juárez, H. (2011). Marco teórico, profesional y legal. En Estudio sobre la innovación educativa en España. Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional; pp. 21-51.

Price, D. (2010). Learning futures: Engaging students. Londres: Paul Hamlyn Foundation. Disponible en <http://www.phf.org.uk/news.asp?id=920>

UN MARCO CRÍTICO DE APOYO PARA UBICAR Y REDIRECCIONAR EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN: COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo del trabajo es proponer un primer marco de reflexión desde el que abordar, comprender, sistematizar y confrontar las experiencias innovadoras en educación. No trata de ofrecer lecciones de innovación. Cada equipo docente y comunidad, que debieran ser de aprendizaje, puede saber bien dónde le aprieta el zapato como para iniciar su proceso de mejora desde la realidad. Pero no le vendrían nada mal analizadores desde los que afrontar el debate informado y a la búsqueda colectiva de sentido de lo que hacen y de las consecuencias de su trabajo. En este sentido, más que incitar al cambio, trata de poner en valor avisos a navegantes para fijar la atención en la comprensión de la realidad y el hacer bien lo que se debe. La verdadera innovación va mucho más allá de las buenas prácticas. Éstas, sin duda son buenos referentes e inicios. Pero no deben quedar ahí, para continuar siempre en marcha. Son parte de un proceso de mayor calado. La innovación es constituyente cuando en ella se da la reflexión, la comprensión local, el compromiso profesional y la acción colectiva de la comunidad para ofrecer respuestas consistentes a la mejora del aprendizaje de todos.

PALABRAS CLAVE

Innovación, mejora educativa, sentido del cambio, comunidad profesional de aprendizaje, apoyo, sostenibilidad, calidad y equidad.

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose an initial framework for reflection from which to address, understand, systemize and confront the innovative experiences in education. This is not about offering lessons in innovation. Every faculty and community, which ought to be about learning, can know exactly where the shoe pinches to start the process of improvement from reality. But they would do well to take into account some analyzers in order to face the informed debate and the collective search for the meaning of what they do and the consequences of their work. In this sense, this paper try to offer a word of warning, more than encourage a change, in order to draw the attention to both the understanding of reality and the good work. The real innovation goes far beyond good practices. These are certainly a good start and reference although they should not stop there but keep on going. They are part of a larger process. Innovation makes sense when it is based on reflection, local understanding, professional commitment and the collective action by the community so as to provide a consistent response to improve the learning of everyone.

KEY WORDS

Innovation, educational improvement, sense of change, professional learning communities, support, sustainability, quality and equity.

1. Un marco de partida: Más allá del cambio dirigido, la mejora desde dentro, entre todos y para todos

De partida, parece sensato asumir una cierta correlación o dependencia de lo educativo del bagaje histórico acumulado, de los agentes participantes y del contexto (socio-cultural, económico...), si no se quiere caer en anacronismos pedagógicos. Educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc. Y adelantarse a ellas, desde claros y sólidos referentes, capaces de servir de herramientas de análisis y reconstrucción crítica de la misma.

La educación como proceso de desarrollo personal y social, necesariamente ha de tener como referente principal el contexto en el que se inscribe, para adaptarse y transformarlo. Como señalara Tejada (2000), los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

Si se quiere ubicar la innovación, lo primero es pensar en en qué sociedad se está, pues sólo así será posible tomar conciencia de la interrelación entre educación y sociedad y el papel por el que se opta: si permanecer (fieles a los principios de escuela moderna, cuando no anquilosada en el academicismo), adaptarse rápida y sumisamente a los cambios y nuevos retos y escenarios (para competir y estar a la última) o si, ubicados en una segunda modernidad, que a juicio de Touraine (2005) es imprescindible para reorganizar todo, en un espacio cultural, social (y educativo), se quiere dotar a la escuela y a los procesos de enseñanza-aprendizaje de herramientas críticas para educar a la ciudadanía, transformar la educación y para hacer una sociedad más justa y progresada.

En este escenario, hablar de innovación y de experiencias educativas innovadoras no es baladí ni puramente una cuestión de arte y técnica. Lo básico no se puede dejar al libre arbitrio de la profesionalidad, como tampoco se puede sacralizar y sistematizar todo sin márgenes de libertad. Pareciera necesario, pues, afianzar algunas cuestiones claves sobre qué es y qué podría ser o no ser innovación, aclarar conceptos, marcos generales, potencialidades y riesgos. Y con todos esos flecos y aristas, disponer de más elementos de juicio para componer el prisma.

Elmore (2011), en un sugerente trabajo, invita a reflexionar y contrastar el cambio de pensamiento y conocimiento profesional experimentado a lo largo del proceso de desarrollo. A partir de su pregunta central "*antes solía pensar que... y ahora pienso que...*", como invitación al debate, a compartir reflexiones íntimas sobre las experiencias personales y los procesos intelectuales desarrollados que han dado forma a su práctica profesional. Esta vía de construir teoría fundamentada abre la puerta a plantearse que hablar de innovación en tiempos de crisis supone a la vez dos sentimientos contrapuestos. De una parte, desde una opción romántica, supone un canto a la esperanza, al compromiso, al buen hacer, al futuro..., que más que nunca es preciso estimular y mantener; pero, de otra, también se acumulan aprendizajes

como para percibir, cada vez con mayor nitidez, que esta idea también encierra algunas trampas y riesgos que hay que conocer a modo de avisos a navegantes, para no caer extenuados, descentrados de lo que debe ser nuclear (el buen aprendizaje para todos) o no ser instrumentalizados o chivos expiatorios de culpas ajenas.

Una vez superadas en el contexto internacional las olas técnicas (de intervención) y etnográficas (de contextualización y de emergencia del centro como ámbito de mejora), se está produciendo una vuelta a lo básico, al aula y a los buenos aprendizajes. Los centros educativos deben actuar como comunidades de aprendizaje comprometidas con los procesos de mejora, que encuentran sus auto-soluciones y propuestas y, desde ellas, tomar sus decisiones.

Desde esta otra perspectiva alternativa, los documentos institucionales y las programaciones de área y equipo podrían llegar a ser “*texto y contexto de formación*”. Texto en cuanto a contenido básico y temática sobre la que desarrollar los procesos formativos en ejercicio. Y contexto, como lugar, plataforma y escenario adecuado para poner en juego todos los procesos de reflexión, interrelación es intercambio de pareceres, experiencias y conocimiento pedagógico (práctico y teórico).

Parece oportuno repensar esta situación y hacerlo desde la óptica de comunidades “profesionales” de aprendizaje para que todos los miembros de la comunidad se impliquen en la reconstrucción de la enseñanza con fines justos y democráticos, y de una manera atractiva y coherente. Lo que implica desterrar las prisas y las soluciones simples para problemas complejos, democratizar el liderazgo e ir instaurando otras dinámicas para comprender y fomentar la participación real. Lo que no es ni puntual y ni a-contextual y toma muchas formas diferentes, tanto en términos de quién tiene el poder de tomar decisiones, así como del grado de adopción de decisiones transferido a nivel de las escuelas.

Hasta llegar aquí, posiblemente habría también que desarrollar una cascada de “*acciones tácticas*” (para resolver problemas) y “*estratégicas*” de mejora (planes de acción más sistemáticos, en una lógica de programas focalizados en dimensiones relevantes y con acciones articuladas de apoyo y supervisión que puedan contribuir a la mejora de dichas dimensiones). No para domesticar centros y realidades, ni para diseminar en ellos acciones de mejora y determinados lineamientos, sino para que anden con pertinencia y sentido “sus” caminos; aunque no pueden estar solos y comunidad y Administración Educativa deben tener roles y responsabilidades ineludibles.

Esto es tan obvio y necesario como duro de asumir en la práctica. Parece distante de la realidad del aula y del bregar cotidianamente con los retos y dificultades del hacer, paso a paso y en el día a día, una “buena escuela”. También puede dar lugar a pasar a ser nueva y potente carga que excede de las posibilidades y capacidades exigibles en determinados contextos y circunstancias... Deslumbrando más que orientando.

Para que un cambio tan potente hacia lo básico sea sostenible e “interiorizado”, tal vez sea más sensato tomarlo como referente, como norte, e ir andando caminos de posibilidad, desde una óptica “freiriana” de utopías realizables, buscando la implicación del profesorado y comunidades desde el

sentido común, el optimismo y de manera significativa y colaborativa, con prudencia, relevancia y perseverancia. Sin obviar o dar por supuesto el necesario acompañamiento de políticas educativas pertinentes y de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012).

Todo apunta a que para emprender o continuar por estos caminos, ahora con menos ingenuidad desde las reiteradas lecciones –muchas aún por aprender- del cambio (Fullan, 2007, 2009), se deben conocer determinadas cuestiones para avituallarse y reivindicar el hacer sostenibles los procesos y eficaces los esfuerzos, de cara a la mejora de resultados tanto en *calidad* como en *equidad*. Lejos ya del viejo camino del optimismo pedagógico, aunque sin perder ni un ápice de la llama de compromiso profesional y social con una educación de calidad para todos y entre todos, se impone ir conquistando y asentando utopías paso a paso, de manera comunitaria y en marcos de corresponsabilidad.

El currículum es para llevarlo a la práctica y concretarlo de manera adecuada, no se trata de hacer bien lo que se hace, sino de *hacer bien lo que se debe*. Y eso, en sentido radical, como denuncia Bolívar (2008, 2012), supone tanto ir mucho más allá de la ortodoxia curricular y de los regímenes de verdad curricular impuestos desde arriba (excesivamente regulados y normativizados), desde la colonización curricular (Tröhler, 2009; Henry, Lingard, Rizvi y Taylor, 2007) -muchas veces vía OCDE, Banco Mundial, o políticas neoliberales, que pueden llegar como verdaderas “*contrarreformas*”-, o desde de la desconciación sobre el verdadero sentido de la educación y de lo que merece la pena ser reivindicado y sostenido (Darling–Hammond, 2001; Escudero, 2005; Domingo, 2003).

En el caso español se han tomado muchas medidas estructurales, organizativas y pedagógicas dignas de valoración positiva, pero que –como suele suceder– no siempre han cuajado en la práctica o no se han proyectado más allá de lo particular. Las valiosas y nuevas ideas o propuestas suelen toparse con barreras y problemas de naturaleza muy dispar, entre las que se encuentran resistencias y reclamaciones de reformar la reforma (Escudero, 2002). Y que han terminado por asentar ciertos discursos interesados de alarma social y escolar (por el descenso de los niveles de rendimiento, la diversidad como disparate, el infierno de la ESO, etc.), mucho más allá de las dificultades normales y previsibles de cualquier cambio, que casi colocan en el plano de lo prohibitivo, ilusorio y descabellado la misma idea y aspiración de la mejora en la perspectiva que desde aquí se defiende: “*calidad y equidad*”.

Empiezan a acumularse evidencias de que se precisan enfoques más críticos (Gimeno, 2010) y esencialmente *de sentido común* (Ainscow y West, 2008, p. 80), que incidan decididamente en el *núcleo pedagógico* (Elmore, 2010), *deconstruyendo* muchos *implícitos* (Pourtois y Desmet, 2006) para *reconstruir un currículum democrático* (Guarro, 2002) y *entre todos* (Bolívar y Guarro, 2007), empezando por entrar a debate franco y entre iguales con los que *saben dónde aprieta el zapato*, en los procesos de *análisis, selección, desarrollo y evaluación curricular*, así como en la necesaria *innovación* inherente a los mismos.

Para ir construyendo y marcando pertinentes y oportunos acentos de *visión sistémica, concienciación y sensibilización, de ética profesional y*

compromiso (Day y Gu, 2012, Escudero, 2006), a la par que generando un estado de tensión y de equilibrio entre tres ejes complementarios:

- *Arriba-abajo*, en un marco de corresponsabilidad (Bolívar, 2012). Equilibrando contexto y posibilidades reales con compromiso y rendimiento de cuentas en un escenario de estándares democráticos no estandarizadores (Elmore, 2003).
- *Escuela, familia y comunidad*, para integrar escenarios de educación formal, informal y no formal. En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales. Se han roto definitivamente los monopolios exclusivos de escuelas y profesores en la enseñanza. Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que se vive se produce aprendizaje. Como defiende Ramón Flecha (2008), el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle.
- Y en un inteligente equilibrio entre *saber práctico* (de centros y profesorado) y unos *referentes o marcos globales* de lo que señala el conocimiento pedagógico como más relevante y sólido para hacer bien lo que hay que hacer.

En definitiva, pareciera pertinente retomar las prácticas pedagógicas desde opciones de “*no neutrales*”, más allá de lo procedimental y de lo “*no carismático*”, acompañadas de procesos de autorrevisión y de interrelación, orientadas hacia la mejora de los resultados de todos. Lo que está en el fondo de la cuestión es un cambio cultural en la institución y en la identidad profesional de docentes y apoyos, lo que necesita tiempo y un largo y sostenido proceso de desarrollo, para el que no vale cualquier tipo de prácticas, ni de eslogan... Lo que es costoso y exige esfuerzo.

2. Retomando el concepto de innovación. Niveles y modelos

Cuando se habla de innovación, cambio y mejora es trascendental considerar las diferentes conceptualizaciones (teleológicas, evolutivas, dialécticas o de ciclos de vida) sobre la evolución de las organizaciones y los avisos a navegantes formulados sobre los diferentes cambios posibles (aparentes, cosméticos, drásticos, reales, buenos...). Los conceptos de cambio e innovación son mucho más profundos y poliédricos de lo que pudiera parecer a simple vista, están saturados de significados e interrelaciones con el contexto, los agentes, los sentidos, otros cambios, etc. que los hacen difíciles de precisar. La cuestión estriba en distinguir en los cambios su potencial curricular y social para catalogarlos como mejora o no. Algunos cambios, por el hecho de serlo, no deberían ser avalados acríticamente como innovación deseable, aunque provoquen transformaciones de peso en la escuela, la clase o el sistema, ni caer ingenuamente en que todo cambio si es querido por unos

pocos o se ha decidido mayoritariamente así, es loable y lo mejor; pues, de hecho, hay cambios de efectos perversos que también conviene desentrañar.

A lo largo de un proceso de mejora se pasa por múltiples etapas y momentos, unos son momentos de euforia, de hacer y conquistar y otros de incertidumbre o consolidación, incluso de agotamiento y desaparición del impulso innovador, por lo que es preciso reparar en el concepto de sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2002). La innovación puede asimilarse como un viaje a Ítaca, que puede quererse y no ver el momento o bien empezar en cualquier momento y circunstancia. Lo que no marca su potencial, sino desde dónde desarrollar su propia trayectoria, su propio camino y a su paso.

Como señala Moreno (2004), en el más sentido estricto y tradicional del término innovar en educación se lleva a cabo a partir de una propuesta curricular (u organizativa) externa y asentada y que se cuestiona o altera parcialmente para hacerla congruente con el proyecto educativo y el entorno inmediato. El cambio debe ser siempre a la medida (de la realidad, la posibilidad, las circunstancias...), por lo que la verdadera innovación no existe si más allá de las buenas prácticas no se da una respuesta consistente de la reflexión para responder a una verdadera comprensión local. La verdadera medida y valor de una innovación viene dada mucho más desde la teoría emergente del conocimiento práctico, de la implicación en hacer las cosas mejor, del conocimiento autocrítico local o del análisis de las consecuencias de sobre el aprendizaje de las innovaciones puestas en marcha, que desde su grado de contraste con lo que se propone como lecciones externas e iluminadas de cambio.

No todo vale, o no todo debe valer. Deben existir unos referentes mínimamente claros de hacia dónde se quiere caminar. Y contar con apoyos para no descaminarse ni desfallecer. Norte, proceso y una buena mochila para andar el camino, orientados, arropados, ilusionados y “con los otros”.

Pese a los últimos avances en educación y el mayor conocimiento del cambio, la mejora escolar continúa siendo una práctica incierta, que necesita tanto de experiencias como de visiones de lo que es una buena práctica. Eso sí, sin incitar al entusiasmo inocente ante propuestas de gestión, que prometan transformar “definitivamente” las escuelas, ni a la validación de facto de experiencias de innovación de incierto valor educativo. La teoría debe promover marcos, pero debe también despojarse necesariamente del halo de certidumbre que queda sólo en el plano de la técnica o de la deliberación y crítica teórica, pero que no termina de proponer alternativas viables. Pero eso, en este punto de debate

“Los académicos debemos aflojar un poco el discurso de qué y cómo cambiar para abrir más nuestros ojos y nuestros oídos hacia qué y cómo cambian aquellos a los que los problemas y dificultades diarios obligan a inventar continuamente nuevas fórmulas. Porque en su creatividad y su compromiso hay muchas respuestas a algunas de nuestras viejas preguntas” (López, 2010, p. 7).

Tal vez se precisa algún aviso a navegantes para establecer puntos y referentes de mirada para abordar la complejidad de la innovación y la “valía” de las experiencias de innovación. Pero puede y debería venir tanto desde

arriba como de las propias experiencias de cambio. Desde la conjunción de ambos, profundizar en la búsqueda de sentido, de conocimiento de en qué medida lo que se viene experimentado va impactando y focalizándose –desde una perspectiva de posibilidad y sostenibilidad- hacia el cambio en lo verdaderamente es importante. Eso no es otra cosa que el buen aprendizaje de todos los alumnos. Aunque para ello haya de mejorar de paso los materiales y recursos, las metodologías, el currículum, la enseñanza, la profesión docente, las estructuras y dinámicas cotidianas de la escuela... Y se deben denunciar y reivindicar las macro-condiciones políticas, textuales, económicas y sociales que apoyan o coartan estas iniciativas.

En este punto, parece oportuno utilizar algunos analizadores para establecer una primera comprensión de en qué nivel de innovación se encuentra cada experiencia. Seguidamente se propone tomar en consideración los aprendizajes emergentes de la experimentación de la autonomía curricular y pedagógica, los focos del interés por la innovación y los niveles de comprensión del sentido de la innovación.

Desde la primera perspectiva convendría diferenciar entre la innovación impuesta, estimulada o conquistada. En un interesante trabajo de Bolívar (2004) que hacía una revisión de los diferentes modelos de autonomía escolar, se alertaba sobre el peligro de imponerla o instarla más allá del convencimiento o de la posibilidad, que lleva implícita una alta posibilidad de simulación, reproducción y desprofesionalización. Mientras que la conquistada paso a paso, arrancada y sudada, puede evolucionar por otros derroteros. Al tiempo que se denunciaron ciertas prácticas de la administración, alertando de los peligros de instrumentalizar o dejar a su suerte la autonomía de centros y profesorado. Reflexiones ambas con una transferencia directa hacia la comprensión de la innovación.

En cuanto a qué innovar, superando la mera introducción de modificaciones puntuales en recursos, formas y diseños que en nada cambian ni mejoran lo esencial, quedando en meros cambios cosméticos y para que nada cambie, siguiendo una ya clásica clasificación de Fullan, existen tres cambios nucleares y otra serie de cambios auxiliares o consecuentes. En cuanto a los primeros habla con propiedad de cambio cuando se produce: (1) El uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares; (2) El uso de nuevas prácticas o acciones tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos, roles diferentes... o (3) El cambio en las creencias y asunciones que subyacen en los profesores, en sus presupuestos básicos, en su conocimiento y en la comprensión de la realidad. Estos cambios son progresivos y de cada vez mayor calado, pues los primeros terminan por afectar a los segundos. Si bien los del primer tipo son los más visibles, los verdaderamente importantes son los que afectan a lo que los profesores hacen y lo que piensan (Fullan, 1990). Desde esta perspectiva, Eisner (2002) ha destacado *cinco grandes dimensiones o ámbitos preferentes o susceptibles de innovación*, que contribuyen a la “ecología de la escuela”, como contexto del cambio:

- Dimensión *intencional*, que se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. Más generales o específicas, su adecuación depende de múltiples consideraciones e ideologías. Se puede preguntar si son exitosas o, por el contrario, si tienen valor.

- Dimensión *estructural u organizativa*, pues las «formas organizativas de las escuelas influyen sobre lo que los estudiantes aprenden» y los modos como los profesores enseñan. Aún cuando esta estructura, como "gramática básica", suele ser impenetrable a los cambios, es preciso incidir en ella (tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente) para cualquier cambio. En este sentido, será la innovación en el gobierno y la gestión de los centros (González, 2011) la que da amparo, marco y apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la participación, a la interacción didáctica, a la construcción de sentido... Cuanto más capacidad y autonomía profesional e institucional, más fuerza tendrá el segundo y tercer nivel de concreción curricular, que es donde es más viable el desafío, la transgresión y la asunción de riesgos necesarias para la innovación educativa.
- Dimensión *curricular*, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.
- Dimensión *pedagógica o didáctica*, relativa a la mediación del currículum por el profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades que la escuela/aula proporciona a los alumnos.

“Todos los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que está enseñando y aprendiendo. Uno de los resultados más insistentes en la investigación sobre la enseñanza es que el ‘mismo’ currículum se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículum está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña. En ese sentido, la distinción entre currículum y enseñanza es artificial. Nadie puede enseñar nada a alguien. Nadie puede enseñar algo a nadie” (pag. 97).

- Dimensión *evaluativa*, referida tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a juzgar el valor de la cualidad de un objeto, situación o proceso.

“Ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado” (pág. 102).

Avanzando en el concepto, más allá de lo que se hace, desde otra perspectiva que indague en el nivel de impacto de la invocación en lo que piensan los docentes (Fullan, 1990) y en los niveles de comprensión como marco para la acción (Pogré y Lombardi, 2004), se podrían diferenciar entre los siguientes tipos de innovación:

a) *Innovación infantil*

Un primer nivel de innovación bien intencionada pero ingenua, infantil si cabe. Se trata de una innovación basada en la buena intención y el querer hacer cosas novedosas desde un marco de conocimiento intuitivo, de sentido común y no sin pocos flecos de errores y estereotipos y con poca información que puede llevar a querer descubrir nuevamente el Mediterráneo. Aunque implica mucho esfuerzo e interés no suele venir acompañado por un

cuestionamiento profundo del qué se hace, del porqué, del costo en relación al logro y de sus verdaderas consecuencias de cara al aprendizaje y que supere otras metodologías. Suele ser tan frecuente como inconsistente, se basa en impulsos y no es muy sostenible.

b) Pseudoinnovación o innovación seguidista

Otro modelo de innovación viene dado por un planteamiento seguidista, principiante o novata, que necesita de tutela y de un patronaje seguro que imitar. Necesita de unos procedimientos mecánicos paso a paso y con poca autonomía para interpretar, modificar, cuestionar o superar los modelos externos. Es muy dependiente y necesita de criterios de racionalidad y de instrumentación externa.

En este punto resulta especialmente preocupante comprobar cómo, en no pocas ocasiones, se llega a “*confundir la producción normativa con la propia reforma educativa [...] o a confiar en exceso en las diversas (y –tantas veces– pasajeras teorías del aprendizaje*” (Bolívar, 2008, p. 198-199).

c) Innovación en proceso de aprendizaje

La innovación aprendiz es aquella que se encuentra en proceso de construcción, experimentación y descubrimiento, asumiendo su camino y propósito. Se produce generalmente, tanto desde cualquiera de los modelos anteriores, cuando comienzan a despegarse de los patronajes externos, los adaptan a sus contextos, realizan usos flexibles de los conceptos, procedimientos, ideas y asumen la realidad afrontando los conflictos y van construyendo ya conocimiento y experiencia propia. Van desarrollándose y ganando en autonomía y capacidad para ir tomando sus propias decisiones, poniendo en valor determinados mestizajes o maridajes, van dotándose de capacidad, estructuras y procedimientos para absorber y almacenar energía/conocimiento y van fortaleciendo sus propias vías, proyectos y principios.

d) Innovación madura

Cuando además de la resiliencia, los procesos y las estructuras, tiene la conciencia y el compromiso, atreviéndose a andar y sostener sus caminos de forma personal y auténtica, en el seno de comunidades “profesionales” de aprendizaje (González, 2011). El conocimiento y la práctica docente se asumen como tareas complejas y se afrontan con madurez para reinterpretar la realidad y la complejidad de los temas más punzantes para garantizar un buen aprendizaje para todos y entre todos. En este sentido, tienen capacidad como comunidad, equipo y proyecto para asumir con flexibilidad el conflicto, los riesgos de vulnerabilidad y las situaciones controvertidas, para afrontarlas colectiva y profesionalmente y sobreponerse a ellas.

3. Innovación sí, pero para qué, entre quién y con quién

Una vez que se ha pasado de la concepción de los centros como lugares en los que pasan cosas sin un conocimiento de los entramados institucionales que las mantienen u ocasionan, hacia otra en la que el centro es el núcleo y el contexto adecuado para experimentar y analizar el desarrollo del currículum, el desarrollo profesional e institucional y el cambio educativo (Escudero y González, 1987), al tiempo que se han catalogado las reformas como *causas perdidas*, se hace necesario repensar los conceptos de desarrollo curricular, profesional e institucional y el sentido de los mismos, la utilidad de los proyectos de centro –lejos de planteamientos formalistas– y el sentido profundo de la desigualdad y las posibilidades de la educación en este campo, de manera que este profesorado pueda asumir colectivamente su autonomía de desarrollo curricular desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada.

Descartadas las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos en los que se encuentra la educación en estos momentos, empiezan a tomar impulso nuevos vientos de mejora a medio plazo, con orientación sistémica y claramente enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos. La direccionalidad del cambio apunta al aprendizaje. Ese es el foco principal de acción y atención. Lo que se hace más eficiente si complementa con un componente personal de “buena” práctica docente en el aula y arropado y contextualizado en una institución que permite que el proceso de cambio se vea apoyado por un entorno crítico y estimulante para que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula –en proceso de ida y vuelta-, sin descentrar el foco de atención para hacer de cada escuela una gran escuela (Hopkins, 2007).

Resituada la mirada sobre la mejora educativa y llegada a su “*mayoría de edad*” (Fullan, 2009), la cuestión clave no está en cambiar las estrategias de diseminación de reformas ni en las estructuras de los centros, sino en entrar en el debate, contextualizado y desde la autonomía pedagógica de los centros educativos en un marco de corresponsabilidad, para revitalizar el discurso curricular acerca de los contenidos, los modelos y las estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza–aprendizaje que se traducen en mejores resultados de aprendizaje para todos (Elmore, 2010; Escudero, 2007; Bolívar, 2008, 2012). Y como eso sólo es posible en la escuela que queremos (González, 2011), de modo paralelo, acometer procesos de cambio cultural y profesional en los centros educativos para instaurar y sostener procesos de innovación y culturas profesionales de evaluación y corresponsabilidad que den base a la enseñanza efectiva para todos (Escudero, 2006). Sin olvidar que los verdaderos agentes de cambio son el profesorado en su aula y el compromiso colectivo del equipo docente en un proyecto educativo que fortalezca el eje escuela, familia y comunidad.

Siguiendo a Contreras (2010, p. 552-553), se podrían recoger un conjunto de características o rasgos que vienen a definir los marcos para comprender e identificar las experiencias educativas innovadoras: No son concebidas ni actúan en función de cumplir con las expectativas del sistema, sino por idear y llevar a cabo propuesta que son nucleares para ellas; Generan ambientes con amplios grados de libertad y compromiso; Presentan una imagen visual personal, de diversidad, de movimiento...; Que ofrecen alternativas de espacios, actividades, recursos...; Se rompen las artificiales fronteras curriculares y espacio-temporales; Dan sensación de movimiento,

dinamismo...; Prestan especial atención a la participación, a la observación y a la escucha de los niños; Buscan el sentido de las cosas y no lo hacen bajo presión; y no existe separación entre el tiempo de vivir y el de aprender. Ahora bien, todo este valor añadido debe estar aderezado convenientemente de compromiso y esperanza para ir generando y sustentando esa “otra” escuela, la alternativa... -que existe y está en marcha (Feito, 2006; Feito y López, 2008)- y que corresponde con los parámetros de la Educación Pública de Calidad por la que apostamos.

3.1. Innovación, una cuestión de contenido y de procedimiento

Así las cosas, conocidos todos los ingredientes y con todos los espartos sobre la mesa, hace falta andar. Operar un cambio cultural en los centros educativos y comunidades –que debieran ser de aprendizaje (Bolívar, 2000)- de aprendizaje en torno al núcleo pedagógico del cambio (Elmore, 2010) mediante procesos sostenibles e implicativos de debate curricular (Escudero, 2006).

“Promover un diseño y desarrollo curricular basado en el centro significa ir construyendo en equipo los cambio a través de la reflexión y revisión conjunta sobre la propia práctica. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución” (Bolívar, 2010, p. 202)

Bolívar, en este párrafo nos sitúa plenamente en el centro del debate anunciándonos algunas cuestiones centrales: el diseño y desarrollo curricular como foco, la colaboración y la reflexión como herramientas y el centro como escenario, y todo ello dentro de un proceso de desarrollo hacia y por el aprendizaje de *todos*. Y este “todos” tiene un doble sentido, tanto de todos los sectores y agentes implicados en el proceso, como orientado al buen aprendizaje de todos los estudiantes sin exclusión.

De este modo, repensar qué enseñar y para qué, y cómo se desarrolla el currículum en el día a día puede ser un interesante y dinámico de construcción y realización de sentido y de innovación, frente a otras visiones más estáticas, técnicas y de reproducción con larga cola aún en la actualidad. Desde esta aportación, el desarrollo curricular se entiende como un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza, donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación (de muy diferentes niveles, sectores, organismos, etc.) en función de aspectos contextuales globales substantivos (como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural) desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas o *determinaciones curriculares*.

Se precisa centrar la mirada en el funcionamiento ordinario de la escuela, prestando especial atención a la producción de desigualdades que acompaña inevitablemente a la cotidianeidad escolar (Marhuenda, 2011). La

escuela no está cumpliendo su fin y quedan retos pendientes de inclusión, superación de los fracasos escolares y los riesgos de vulnerabilidad y abandono temprano de ciertos sectores, mejora de resultados..., mostrándose incluso incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea (Pérez Gómez, 2010; Sancho, 2002), pese a que el Sistema Educativo en su conjunto y cada una de sus piezas debiera “garantizar” estas cuestiones para todos. En ello la innovación debe asumir un papel fundamental de cara a ir luchando por contrarrestar el efecto incapacitador que algunas “prácticas educativas” provocan sobre el alumnado, que resultan ser finalmente “sutiles” formas de discriminación comúnmente aceptadas como “normales”. Pero además, debe actuar también desde la lógica de no renunciar a los máximos aprendizajes y a la mejora permanente.

Aquí toma especial interés la idea de “*todos tienen derecho a un buen aprendizaje*” o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre *equidad* y *calidad*. Con una ética más comprometida socialmente, desde esta perspectiva, toma relevancia el compromiso con las clases más desfavorecidas como signo de calidad en un sistema de educación público y democrático, así como la emergencia del derecho a aprender por encima de otros derechos que parecen esgrimirse cuando se habla de educación (Darling–Hammond, 2001). Será, pues, en torno a estos estándares democráticos de calidad, como será posible replantear y reconstruir una visión de la “orientada” educación, como norte básico a ofrecer al profesorado, a asesores, a administradores y a cuanto personal incide en la educación para que diseñen, innoven, reestructuren, reflexionen, evalúen y hagan posible “el mejor aprendizaje para todos”.

La cuestión es compleja y de envergadura. Y, en este contexto, no se deben *hacer guiños* a cierto profesorado y fomentar determinados discursos si estos suponen concesiones “desprofesionalizadoras” o de bajada de la calidad de la educación y el compromiso social de ésta. Pero tampoco se puede actuar al margen de este profesorado revistiéndose de un halo de “innovación, compromiso, etc.” que pueda parecer alejado o utópico. Hay que oír al profesorado y a la sociedad, no tanto para “reformar la reforma” en el sentido que pretenden “neoliberalmente” las últimas propuestas ministeriales, como para repensar seriamente alternativas interesantes que asuman el reto del debate, de la reflexión, de la calidad, de la evaluación y el control social, etc., pero que también se armen de plena conciencia de los retos, implicaciones, consecuencias y propósitos de la educación pública.

Parece, pues, sensato enfocar los procesos de innovación y mejora con *tranquilidad, sentido común y carácter práctico* (Domingo y Fernández, 2009). Y, de acuerdo con Gadamer (2003, p.375) cuando señala que “*el horizonte se desplaza al paso de quien se mueve*”, esta acción debe ser gradual, contextual, procesual... Este sentido común es más necesario si cabe, si se tienen que alcanzar idénticas competencias básicas para todos –a diferente nivel y por caminos diferentes-, ésto debe hacerse de manera pertinente, adaptada, razonable... Llegados a este punto de *sensatez y toma de conciencia*, tal vez sea necesario caminar (profesional y colectivamente) en la línea de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias, para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores (Culham y Nind, 2003; Pérez Gómez, 2007). Y, sin caer en el optimismo pedagógico, bucólico e ingenuo, *creer* que otra escuela es posible y está en marcha (Feito, 2006; Feito y López, 2008) y

que es posible alcanzar niveles dignos de calidad y eficacia en contextos de desigualdad (Bellei y otros, 2003).

Dentro de estos escenarios en construcción y alternativos, los análisis curriculares y de tareas, junto a una paulatina aproximación al currículum integrado y a opciones metodológicas y de evaluación próximos a planteamientos que pudieran denominarse con propiedad “buenas prácticas”, pueden abrir la caja de pandora y estimular a la prueba, a la acción. Primeramente de manera puntual y concreta, para posteriormente ir ganando en complejidad y generalización, hasta experimentar acciones de integración de los tres contextos formal, no formal e informal.

Sirva esta oportunidad para *reflexionar* sobre el valor de futuro de la formación que se da, sobre el “para qué” de las prácticas docentes y rutinas diarias, el uso de los libros de texto, el hacer tantas actividades y reflexionar tan poco sobre ellas... el profesorado ¿sabe para qué sirve lo que hace cada día? ¿sabe qué quiere que provoque cada actividad en la cabeza de su alumnado? ¿es consciente de que el aprendizaje necesita tiempo, esfuerzo, apoyo...?, y si se dedica el tiempo escolar y familiar a cosas poco productivas, ¿cuándo se trabaja todo ello? Y si ello es determinante con el alumnado que está en disposición aprender, que tiene posibilidades y capacidades, y que puede llegar al desarrollo de competencias desde aprendizajes tradicionales, ¿qué será de aquel otro tipo de personas que no tienen estas casuísticas y circunstancias, y necesita que se le trabajen específicamente?

3.2. Innovación desde el trabajo en equipo, con liderazgo y asesoría y en una lógica de red

La escuela puede generar conocimiento y aprender siempre que los problemas cotidianos se afronten colectiva y profesionalmente como problemática objeto de reflexión y mejora. Para lo que es fundamental generar y dinamizar y prácticas que “desarrollen capacidades y compromisos”, en procesos colectivos de innovación, reflexión curricular, autorrevisión y mejora (Pérez Ferra, 2012) y en un escenario de democracia. En este punto dos reflexiones al paso sobre los procesos de cambio sostenibles desarrollados por centros escolares identificados como innovadores (Altopelli y Murillo, 2010):

Parece ser que el entusiasmo, el compromiso y la implicación, junto a dosis de deseos por mejorar, pueden ser buenos ingredientes que con toda probabilidad se constituyan en sedimentos de la sostenibilidad de las innovaciones en los centros educativos (p. 68).

La construcción de comunidades de aprendizaje con implicación de las familias y del profesorado en la creación de un entorno rico en información y de una cultura positiva en la escuela son condiciones específicas de la innovación en las escuelas. [...] En contraste, las propuestas de innovación que afectan a la labor de aula se viven como limitadas a la práctica individual y, en ese sentido, menos confortantes (p. 51).

Como apunta Arencibia (2004), esto es factible cuando: los profesores empiezan a descubrir la existencia de conflictos en las teorías que guían su acción; toman conciencia de que lo que están haciendo no es lo que dicen que están haciendo y pretenden metas conflictivas a modo de dilemas productivos que atañen a asuntos de interés capital para la persona, el aprendizaje y la

institución. Lo que significa ir construyendo en equipo los cambios a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, en sus contextos naturales de trabajo y en el seno del centro que se va constituyendo en comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Y todo ello no se produce en un momento puntual, sino como fruto de un proceso de ir creando las condiciones necesarias para que la mejora sea posible.

Lo que no es nada fácil y no se produce desde cualquier tipo de supervisión o apoyo. Necesariamente conlleva *procesos de resignificación* y de flexibilización de tales prácticas, junto a serias dinámicas de capacitación profesional para su ejercicio. Como ocurriría recurrentemente en las llamadas a la colaboración auténtica, la reflexión profesional puede ser un canto de sirenas o caminar por derroteros “supuestamente” ya experimentados en los que se quemaron las naves, si no se hace de manera “confortable” y cargada de “sentido común”, acompañadas de serios procesos “plenamente educativos” de liderazgo (Leithwood y otros, 2006) y de asesoramiento alternativo (Domingo, 2009, 2011).

Para el desarrollo de la innovación en el momento actual ya no vale ni el aislamiento ni cualquier tipo de apoyo. La colaboración formal e informal deben negociarse, contextualizarse y situarse en las certezas, posibilidades y realidades de cada clase y centro, problemática o casuística, pero sin perder el norte. Y en este ámbito está surgiendo una nueva organización en red, capaz de entrelazar nexos entre las estructuras formales de interrelación y las informales o micropolíticas, así como de las que son propias de los centros educativos tradicionales con otras de contextos de enseñanza–aprendizaje abiertos y ampliados.

Participar en estas redes de interrelación e intercambio de manera horizontal y democrática es un buen punto para estimular el desarrollo y el enriquecimiento mutuo, digno de tomarse en consideración. Pero la constitución y desarrollo de estas redes es parte también de un proceso no exento de dificultad y conflicto. En él inciden ciertos flujos de intereses, rutinas, presiones profesionales culturales y ambientales que tejen ciertas sombras difíciles de disipar y que pueden marcar estos últimos nudos de la red por estructuras de poder o de mercado (dependencia, clientelismo, dependencia, inducción encubierta, formalismos vaciados de contenido, etc.) que terminan por desarmar las posibilidades de llegar a verdaderas asociaciones mutuas con estructuras, dinámicas y fines solidarias y profesionales.

El encaje de estas piezas no es siempre fácil, y suelen dejarse flecos importantes sin cubrir. La constitución de estas redes de reforma no se trata de un conjunto de experiencias aisladas, ni de una nueva gestión organizativa que se implanta a partir de un determinado programa, sino un proceso de construcción, negociación, clarificación y creación de nuevos entornos compartidos de responsabilidad, trabajo y desarrollo profesional. Lo que resalta la conveniencia de buscar *líneas de acuerdo básico* en las que (Domingo, 2008, p. 390):

- exista suficiente cobertura institucional para ofrecer la capacitación necesaria y los estímulos pertinentes para desarrollar experiencias de innovación desde las que encontrar laboratorios y plataformas de

transformación que sean buenos ejemplos de garantía de la calidad y la equidad en educación;

- la red de apoyo a la escuela se encuentre suficientemente estructurada, cercana y fortalecida como para ofrecer un apoyo integrado, realista y útil, frente al desconcierto, solapamiento y desarticulación actual;
- sea posible una red de plataformas alterativas de promoción e intercambio de conocimiento pedagógico, de experimentación de nuevas ideas, de motores de innovación y transformación...;
- coexistan ambas de manera lo suficientemente independientes como para no subordinarse, y lo suficientemente interconectados como para no ignorarse, confundirse ni solaparse; y, por último,
- que todo se ponga al servicio de un interesante proyecto educativo de comunidad para el buen aprendizaje de todos.

4. A modo de epílogo

Las experiencias innovadoras son imprescindibles y sólo tienen sentido y recorrido si se orientan para hacer entre todos una escuela resiliente, capaz de mejorar los resultados de aprendizaje para todos y entre todos. Y, en un marco de autonomía curricular, toman decisiones y asumen compromisos entre todos *soberanamente*, en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje, donde sea común el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido y para el aprendizaje, así como cercanas y comprometidas acciones de supervisión y asesoría (Domingo, 2009, 2011).

Hace falta “*conocimiento*”, sí, es obvio; pero “*como estudio*”. Es fundamental reflexionar e indagar, compartiendo propósito y responsabilidades (Escudero, 2006) desde las que lograr una propuesta curricular que asegure el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada sujeto en particular en su grupo/contexto. Pero no es sólo una cuestión de propósito, sino y fundamentalmente una exigencia de participación de todos los implicados en la asunción de las parcelas de responsabilidad y acción que les corresponden. Por ello Zeichner (2010) advierte contra la aceptación acrítica de rutinas, prácticas, conceptos y por supuestos cotidianos o provenientes de políticas curriculares o de formación no siempre claras. Lo que tiene mucho de compromisos profesionales, éticos y sociales que no se pueden soslayar en desempeños funcionariales o asépticos.

Hay que vencer los encantamientos, el derrotismo y el fatalismo de que “*las cosas son así porque no pueden ser de otra forma*” (Freire, 1997) y el *conformismo generalizado*, que en educación y currículum hay muchos y suelen venir en recurrentes oleadas, a veces como lobos con pieles de cordero. Y hacerlo poniendo en valor buenas prácticas de innovación educativa con verdaderos impactos en aprendizaje.

Parece cada vez más claro que es preciso viajar por estos derroteros, acompañado también de *compromiso* con una visión compleja (sistémica), conciencia (norte de compromiso profesional y social) y reflexión dialéctica (método) en un marco de coherencia y posibilidad, en una cultura de mejora y

de rendimiento público/democrático de cuentas (Elmore, 2003). La reflexión y el aprendizaje de la experiencia puede cambiar las formas en que los educadores piensan en tiempo real acerca de cómo mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje. Sin ello, la innovación es sólo un cambio por cambiar, por esnobismo o por romper la tediosa rutina.

Estos acentos se van despuntando como fundamentales para no ser mecanicistas, teóricos con pies de humo o simples técnicos sin conciencia, que diseñan y ejecutan programas y programas sin saber muy bien a qué y quiénes sirven, ni los impactos y resultados que producen, ni en las direcciones que caminan. Se pueden hacer virar la reflexión, los compromisos o la práctica si se trenzan con determinados espartos: dinámicas colaborativas de desarrollo profesional, curricular e institucional, así como de liderazgo y de apoyo para la mejora de los resultados (Bolívar, 2012; Domingo, 2011).

En este contexto, la “verdadera” y “madura” innovación posibilita escenarios en los que poder ser *oportunistamente estratégico* dispuesto a sacar partido del análisis curricular de cada situación y contexto real de cara a promover acciones y toma de decisiones provechosas –pese a lo que pese– para la mejora de la educación para todos.

“En definitiva, la realidad es que tenemos que construir una escuela inclusiva e intercultural usando los mimbres que el sistema nos ofrece al tiempo que luchamos por cambiar el sistema. Necesitamos para ello una actitud de hacker que nos haga leer con pasión, con compromiso e inteligencia los acontecimientos, la legislación y las decisiones políticas que vayan surgiendo. El mensaje es sencillo: siempre hay alternativas” (Trujillo, 2012, p. 167).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>
- Arencibia, J.S. (2004). La autorrevisión institucional desde un modelo de proceso y en colaboración. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Razynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y Cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar el currículum. En J. Gimeno (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata (p. 548-566)
- Culham, A. y Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (1), 65 – 78.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2008). Redes de centros y profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (p. 384-390). Madrid: Wolters Kluwer.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (p. 101-126). México D.F.: UPN.

- Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P.G. Jiménez (coord.). *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-40. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R.F. (ed.) (2011). *I Used to Think... and Now I Think...: Twenty Leading Educators Reflect on the Work of School Reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. y López, J.I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113.

- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método. I y II*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- González, M^ªT. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16–20.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. y Taylor, S. (2007). Trabajar con/contra la globalización en educación. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (comps.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: Open University Press.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A.; & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, DfES. Research Report 800. Available from: <http://education.gov.uk/publications>
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases Institucionales. Monográfico sobre “Investigación sobre la práctica de la innovación educativa”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ed.pdf>
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, 17-37.
- Moreno (2004). Innovación curricular [voz]. En F. Salvador, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Disponible en: <http://www.ceyicantabria.com>
- Pérez Gómez, A.I. (ed.) (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre (Tema monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- Pérez Ferra, M. (coord.) (2012). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman.

- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (2006). *La educación implícita*. Madrid: Editorial Popular.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores
- Sancho, J.M. (2002). Herramientas vacías; educación y sentido en la sociedad de la información. En J.M. Vez, M.D. Fernández Tilve y S. Pérez (Eds.). *Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio. Políticas educativas na dimensión europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio* (157-168). Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-13. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 15 pág. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>
- Trujillo, F. (2012). La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de la escuela intercultural. En B. López y M. Tuts (coords.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer Educación/Liga Española de la Educación.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

LA RADIO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA: LOS *PODCAST* Y SU NATURALEZA EDUCATIVA

Dda. Irene Melgarejo Moreno

Dra. María del Mar Rodríguez Rosell

Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

Más allá de ser un elemento fundamental de comunicación, información y entretenimiento, el medio radio se ha convertido en un elemento imprescindible para la formación tanto a distancia como presencial. A través de la lectura de este artículo podremos valorar los diferentes aspectos formativos de la radio en etapas tempranas de aprendizaje (Educación Infantil y Educación Primaria), del mismo modo que se muestra una propuesta de actividades didácticas que permitan al docente introducir a sus alumnos en el maravilloso y creativo mundo radiofónico. La presencia de las nuevas tecnologías ha permitido al medio radio adaptarse a nuevas formas y ventanas de explotación, surgiendo novedosas herramientas como los *podcast* que permiten atender con facilidad al papel formador de la radio en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE

Educomunicación, escuela, infancia, *podcast*, radio.

ABSTRACT

Beyond being a fundamental element of communication, information and entertainment, the radio medium has become an essential element for the formation both remotely and face. By reading this article we evaluate different training aspects of the radio in the early stages of learning (Early Childhood and Primary Education), just as is a proposal of learning activities that enable teachers to introduce their students the wonderful and creative radio world. The presence of new technologies has led to radio and adapt to new forms of exploitation windows, emerging as the *podcast* novel tools that allow easily meet the training role of radio in the school environment.

KEY WORD

Media literacy, school, childhood, *podcast*, radio.

1. Antecedentes de la radiodifusión educativa en España

Desde su aparición en los años 20, la radio siempre ha tenido un carácter educativo que ha conservado hasta nuestros días, aunque no de forma tan arraigada como en sus comienzos. En su rápida extensión por todo occidente ya dejó muestras de sus fines educativos tanto a nivel privado como público, así Estados Unidos contaba con 120 estaciones educativas en los primeros años de andadura de la radio y el 30% de escuelas contaban con receptores para la divulgación de programas didácticos (Roldán, 2009, p. 14). Así, la historia de la radiodifusión educativa como tal, según algunos autores, comienza poco antes de la Segunda Guerra Mundial con trabajos experimentales tanto en Europa como en EE.UU, aunque como hemos apuntado en líneas anteriores, en los años 20 muchas universidades incorporaron a su quehacer docente actividades radiofónicas (Merayo, 2000). Este papel educativo y didáctico tampoco fue pasado por alto en España, donde la radiodifusión destinada al público infantil y juvenil también fue puesta en práctica, aunque en los primeros años (1937) con tintes puramente políticos y doctrinales ligados a las convicciones del Régimen Franquista que valoraba las potencialidades de este medio de comunicación para calar en las mentes de los más pequeños. En esta etapa, y atendiendo al periodo que comprende la Guerra Civil española, en Radio Nacional de España (RNE) comenzaron a surgir espacios para niños y jóvenes de la mano de Cipriano Torres donde destacaban los cuentos, los chistes y las historias de viajes con el fin de distraer a la pequeña audiencia pero siempre con un fin patriótico y disciplinario en pro de una nueva España (Gómez, 2011, p. 138). Así, bajo estas directrices nacía “Ondas Animadas” que duró en antena hasta acabada la Guerra para dar paso a nuevas creaciones radiofónicas más livianas –las temáticas giraban en torno a “Mi casa y el mundo”, “Historia, Heroísmo y Aventuras” y “Parte Musical”- pero sin olvidar la educación a través de la programación infantil y juvenil que ahora estaría marcada por las directrices de la Vicesecretaría de Educación Popular: “fortalecerá, en parte, el espíritu de los muchachos en la alegría y en el sacrificio; se hará llegar hasta ellos las glorias de nuestra Patria, despertando su amor hacia ella, y en fin, a formar sus almas jóvenes y sencillas la idea del estímulo y la superación constante” (Gómez, 2011, p.142). Ya a mediados de los años 40 la radio española comenzaría a dar un vuelco y en esos años surgió el programa más famoso de la radiodifusión española destinado al público infantil: “La onda mágica”, como se denominaba la emisión, trató incluso de potenciar agrupaciones artísticas en las escuelas para la realización de festivales, conciertos, programas de radio y emisoras infantiles, entre otras actividades de difusión popular y cultural¹. Fue entonces cuando se reconocieron los matices educadores del medio radiofónico entre los directivos de RNE y en parte reflejados en este programa y que quedaron reflejadas por esos años en las publicaciones periódicas de “Sintonía”: “sería un error no reconocer la importancia de la radiodifusión, influyendo en la vida

¹ Este tipo de programación escolar surge al amparo de una “Directiva legal: la creación del Gabinete Técnico de Propaganda y Coordinación de la Dirección General de Propaganda, por Orden de 18 de marzo de 1946”. (Gómez, 2011, p. 147).

escolar como aglutinante entre la escuela y el hogar; la radio, con tan amplias posibilidades como el libro” (Gómez, 2011, p. 148).

Ya durante los años 50 se entiende la radio educativa como un complemento de la enseñanza “oficial”, algunos autores como Merayo al menos defienden esta idea e insisten en que no sólo se limitaba el concepto de radio educativa a la educación formal sino que las radios populares orientaban su trabajo también a la “educación no formal con adultos” a través de la participación de la ciudadanía sobre todo en determinados núcleos poblacionales (Merayo, 2000).

En este sentido, la tendencia pedagógica siguió en auge durante la década de los 50 con “Altavoz en la Escuela” emisiones auspiciadas por la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, pero este tipo de programación ya no sólo se limitaban a la radio pública sino que las emisiones infantiles se hicieron extensibles a radios de ámbito privado con programas como: “Pototo y Boliche”, “Tambor”, “Mago Tranlarán”, “Antoñita la Fantástica” o “Diego Valor” (Gómez, 2011, p. 148). En este sentido, la transmisión de la cultura española era frecuente a través de las ondas de nuestro país, y así no sólo se dejaba la educación en manos de la escuela y de la familia, sino que la radio también jugaba un papel fundamental en la socialización del individuo, ya que el receptor de radio se convertía en el elemento de unión y reunión familiar, pues en torno a él giraba la información que, en cierta medida, podía construir la agenda de lo que sucedía en la sociedad y generaba a su vez temas de comunicación/discusión entre personas. De esta forma, la importancia de la radio tanto a nivel familiar como escolar era muy preponderante y hasta los años 60 la radio gozó de un gran auge en España; una radio donde el radioteatro y las dramatizaciones de historias y cuentos eran constantes en las emisiones y atraían a públicos de todas las edades. Este medio unisensorial, si algo ha conseguido, ha sido “recrear auténticos ambientes, escenas y poner en acción a los personajes de los cuentos a través del uso adecuado de los distintos elementos del lenguaje radiofónico” (Rodríguez y Melgarejo, 2010, p. 109). De ahí que algunos personajes –“Tío Fernando”², “Periquín”³, “Diego Valor”⁴, etc.- se hayan convertido en entrañables y todavía, más de 60 años después, se sigan recordando y sigan perdurando en la mente de los que fueron niños, y no tan niños, en esos años dorados de la radiodifusión española donde el mundo parecía detenerse a la hora en que se emitían los seriales o radionovelas. De esta forma, los cuentos, las narraciones y las historias se convirtieron en el recurso fundamental para inculcar unos determinados modos de vida, en definitiva, una forma de educar a través de la diversión y el entretenimiento, pues ante todo, y como afirmamos en anteriores ocasiones

² “Tío Fernando” fue un personaje protagonista durante la Guerra Civil Española que obtuvo un gran calado entre la población infantil ya que hacía llegar a los más pequeños el parte de guerra a través de una sección denominada “Cartas del Tío Fernando”. (Gómez, 2011, p. 140-141).

³ Personaje entrañable del serial costumbrista “Matilde, Perico y Periquín” emitido por la Cadena Ser (1955) y donde destacaba la sinceridad del travieso y pequeño Periquín. Los personajes protagonistas se convirtieron en entrañables y se ganaron el fervor de las familias españolas que se congregaban en torno a la radio para escuchar sus andanzas.

⁴ “Diego Valor” además de ser un personaje daba nombre a uno de los seriales radiofónicos de la Cadena Ser (1953), un héroe que trataría de salvar a la tierra de las fuerzas del mal junto a sus ayudantes Laffitte, Portolés y la Bella Beatriz. Tanta repercusión tuvieron sus historias que posteriormente fue adaptado al cómic, al teatro y a la televisión.

(2010) “los cuentos a través de la radio conservan los matices de complicidad con el niño, puesto que la brevedad, la repetición y el carácter oral del medio permiten la transmisión grata de conocimientos y valores” (p. 110) al igual que lo consigue el cuento tradicional de transmisión oral y escrita.

No debemos olvidar que con la llegada del transistor el modo de recepción radiofónica cambia y pasa de ser una recepción familiar y colectiva a una más individualizada, “los jóvenes, por primera vez, pueden tener su propia radio y no han de dar cuentas a nadie de lo que escuchan” (Merayo, 2007, p. 152). Lo que impulsa en cierto modo, nuevos formatos más musicales y comerciales que hacen diversificar los segmentos de audiencia potencial que hasta el momento había sido más familiar y generalista y que ahora dejan aflorar nuevas inquietudes. Los 70 y los 80, además de consignar un cambio en la concepción de la radio, hicieron desaparecer formatos de éxito como las dramatizaciones radiofónicas, y las emisoras y productoras se fueron olvidando del público infantil haciendo desaparecer esa concepción educativa y social que hasta el momento había tenido este medio; concepción que se sigue sin recuperar. Pero pese a ello, y pese a la inexistencia de programación destinada a los menores y como bien comenta el catedrático Arturo Merayo (2007) “más de veinte millones de españoles oyen la radio a diario. Nadie sabe cuántos niños y jóvenes menores de 14 años lo hacen (...). Pero están ahí, a veces escuchando atentamente” (p. 153).

2. El universo del *podcast* radiofónico educativo

Con el cambio de siglo, la digitalización y el auge de Internet, la radio se ha tenido que amoldar a nuevos modos de transmisión. Ya no sólo basta con emitir a través de la onda hertziana sino que hay que procurar que los contenidos estén disponibles en plataformas con acceso directo donde no prime el tiempo, ni el espacio y donde la fugacidad del medio radiofónico pueda verse, en cierta forma, paliada. Ya lo anunciaba Merayo (2007) “la radio conoce a la reina del baile mediático, internet, y tímidamente, empieza a bailar con la Red: es un movimiento tímido y un tanto patoso, pero nadie duda de que aprenderán a estar juntas sin pisarse y complementándose” (p. 152). En la actualidad toda radio que se preste a competir en el mercado mediático tiene su propia página web donde ponen a disposición de los oyentes los contenidos que previamente han sido emitidos por la radio tradicional, para que se pueda acceder a ellos y descargarlos con la finalidad de hacer una escucha a la carta y acorde con las necesidades de los usuarios. No cabe duda, en estos tiempos, que esa simbiosis entre la radio e Internet está siendo más que posible y los contenidos radiofónicos están siendo explotados en la Red gracias al gran invento del *podcasting*.

En la actualidad, como apuntan algunos estudios, los internautas españoles usan cada vez con más frecuencia dispositivos móviles para acceder a Internet y entre algunos de los usos, también los utilizan para acceder a la radio *on-line*, “una cuarta parte escucha la radio en el móvil y casi la mitad se declaran consumidores de audio bajo demanda, ya sea de radio o de servicios musicales como *Spotify* o *Last.fm*, por ejemplo” (Sellas, 2011, p. 7). Entonces no es de extrañar que la portabilidad que le otorgó a la radio la aparición del

transistor se vea incrementada en pleno siglo XXI por el auge de los *smartphones*. En este sentido, y como enuncia Toni Sellas (2011) “hoy, la escucha de contenidos sonoros en movilidad forma parte de la realidad cotidiana de muchas personas” (p. 8). Pero el *podcasting*, desde su aparición en el año 2004 no sólo ha servido para propiciar la escucha de los contenidos de las emisoras convencionales, sino que ha dado lugar a la creación de espacios de radio temática generada por los propios usuarios, transformando la oferta; y ese es el verdadero valor de la invención del *podcast*, pues ante todo “facilita la posibilidad de convertirnos en creadores y distribuidores de contenidos sonoros a través de Internet” (Sellas, 2011, p. 31). Esta facilidad permite la recuperación de contenidos y temas que han sido olvidados por la radio convencional y que ahora tienen cabida en el universo de Internet, pues en la Red podemos encontrar gran variedad de *podcast* que tratan de abordar todos los campos posibles de interés, hasta para las pequeñas minorías de público: noticias, economía, política, arte, cultura, deportes, salud, religión, tecnología, cine, televisión, música, comedia, juegos y pasatiempos, educación, etc., pero todos estos temas incluso abordados desde la especificidad temática y centrados, por ejemplo, en un género cinematográfico, musical, en una determinada religión o deporte... y así podríamos ir clasificando el universo del *podcasting* atendiendo no sólo a las temáticas sino incluso al *target* potencial al que van destinados: familiar, infantil, jóvenes, adultos, tercera edad, etc.

Siguiendo con lo enunciado, la popularidad del *poscast* radica en diversos aspectos como la facilidad de uso, el acceso, la producción o la distribución de contenidos así como su “enorme potencial educativo ya que constituye una fuente formidable de recursos de audio y video para el aula, al convertirse en una forma de aprender y profundizar sobre los temas que se trabajen” (Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p.37). Sin embargo, lo que da sentido al *podcasting* son las inquietudes e ilusiones de los *podcasters amateurs* y la necesidad de comunicar; así, encuentran a través del audio digital y de la sindicación de audio web una nueva forma para la interacción y la puesta en común de conocimientos, pues ante todo “el podcast no deja de ser una manera más de comunicar con gente interesada en unos contenidos determinados. Comunicación a través del lenguaje sonoro, el mismo que durante años ha sido patrimonio de la radio, pero que ahora también es utilizado por personas que hasta el momento se habían mantenido ajenas a este ámbito de la comunicación” (Sellas, 2011, p. 30-31). No obstante, también le podemos encontrar una nueva finalidad al *podcasting* no sólo basada en el mero hecho comunicativo sino a la finalidad educativa que se desprende de esta nueva modalidad radiofónica. Así, y como señalábamos en líneas anteriores aparecen, aunque en menor medida, los espacios educativos que bien podrían estar vinculados al ámbito escolar. Encontramos espacios para las *edu-webs* radiofónicas⁵, bien para la transmisión de conocimientos generales: ciencias sociales, historia, conocimiento del medio, arte, literatura, etc., u otras que están llevando a cabo experiencias de educación en medios: Media Radio,

⁵ A diferencia de lo que enuncian algunos autores al definir el concepto de “Edu-webs radiofónicas” consideramos que la Edu-webs no sólo tiene que limitarse a empresas que utilizan la radio como herramienta para la educación en comunicación audiovisual, sino que dentro de esa denominación podríamos englobar a cualquier espacio radiofónico alojado en la red que utilice la radio (lo sonoro) como herramienta o complemento pedagógico para la formación o educación de los individuos sea, cual sea, la temática de sus radiodifusiones a través de la web y no sólo la difusión de lo audiovisual.

Xtec-Ràdio, Publliradio.net, Mediascopio, etc. De este modo, como bien enuncia Perona (2009) “mientras que en las regiones más desfavorecidas del planeta la radio sigue siendo un instrumento esencial de formación básica a distancia, en los países más avanzados son cada vez más numerosas las emisoras en línea –escolares, universitarias, formativas, etc.-, que, valiéndose del potencial de la Red, enriquecen su oferta con espacios multimedia complementarios, y otras utilidades” (p. 108). Así, la radio emprende un nuevo camino y vuelve a recuperar el papel educador que le confirieron los primeros años de la radiodifusión y que posteriormente perdería con la aparición de otros medios de comunicación como la televisión. Pero pese a ello, ha tratado de abrirse camino ante la fuerte competencia televisiva y ha adaptado sus contenidos a los nuevos tiempos; aunque siendo relegada a un segundo puesto “la cultura auditiva ha sido la gran olvidada aún cuando es imprescindible en el desarrollo del lenguaje, como principal instrumento de acceso al conocimiento y relación con el exterior” (Rodero, 2008, p. 97). Sin embargo, ahora en pleno siglo XXI la radio está siendo una herramienta pedagógica gracias a las peculiaridades que le confiere el lenguaje radiofónico, un lenguaje que abre las fronteras hacia variadas posibilidades educativas dentro y fuera del ámbito escolar y tanto a nacional como internacional. Otro de los motivos que fomentan el carácter pedagógico de la radio es la recuperación de temáticas y formatos tanto tradicionales como innovadores, que se antojan muy atractivas para las nuevas audiencias (infantil y juvenil).

3. Posibilidades didácticas de la radio

El hombre como ser social siempre ha sentido la necesidad de comunicarse; de hecho a lo largo de su evolución ha dejado marcada huella de los distintos procesos comunicativos que ha desarrollado para el entendimiento y la interacción con sus semejantes hasta la adquisición del lenguaje oral, como bien afirma Emma Rodero (2008) “es el lenguaje oral, siempre lo ha sido, nuestra forma principal de acceso al conocimiento. No sólo lo audiovisual es auditivo, sino que nuestras relaciones sociales en el día a día se producen fundamentalmente a través de la palabra hablada” (p. 99). Así, casi desde la adquisición del lenguaje oral, una de las mayores inquietudes del ser humano ha sido “romper fronteras que le impidan intercambiar mensajes, a distancias y ámbitos cada vez más amplios” (González, 1989, p. 20). En este aspecto, la invención de la radio ha contribuido en gran medida a que las distancias sean cada vez más cortas y la información pueda viajar de un extremo a otro del mundo rompiendo parte de esas fronteras comunicativas. Pero no sólo ha traspasado barreras sino que este instrumento juega un gran papel en la difusión de información, cultura y se gesta también como una herramienta idónea para la educación, y así ha quedado constancia a lo largo de los años a través de la producción radiofónica, ya que “los archivos de los organismos internacionales dedicados a la educación disponen de un amplio historial de ejemplos de alfabetización, educación de adultos, programas de desarrollo económico para zonas rurales, programas religiosos, sanitarios, etcétera” (González, 1989, p. 155). De hecho, la radio, con esa hábil capacidad para hacerse entender por muchos por medio de una limitada inversión, no es olvidada por los que “controlan o quieren controlar el poder político o

económico (...) saben que deben estar en los medios y, raramente, renuncian a ella". (Ecca, 2005)

Sin embargo, ese papel pedagógico en la era de las nuevas tecnologías parece haber sido olvidado y la cultura auditiva está siendo cada vez más relegada a un segundo plano por la cultura visual. Esa pérdida de lo auditivo se ve reflejada desde los primeros años de la enseñanza escolar: "la educación en la escuela retrae la expresión oral. Convertimos así a los niños en analfabetos auditivos, en inadaptados expresivos, en deficientes orales" (Rodero, 2008, p. 99). Si atendemos a esta carencia, la integración de la radio en el aula o en la escuela se presenta como un agente idóneo para el desarrollo de metodologías participativas, colaborativas y cooperativas con las que se puede fomentar el verdadero valor del lenguaje oral y radiofónico desde la más tierna infancia, ya que debemos de ser conscientes de que el proceso de escucha nunca es pasivo porque "el oyente adopta siempre un papel activo desde el momento en que tiene que deducir del referente exclusivamente sonoro la significación conceptual y las características icónicas que permiten entender el sentido global del estímulo" (Rodero, 2008, p. 103-104). De ahí que el verdadero potencial de la radio sea el poder imaginativo que puede despertar en la mente humana.

El potencial narrativo de la radio es incuestionable y pese a la unisensorialidad del medio, la unión adecuada de los diferentes elementos del lenguaje radiofónico (palabra, música, efectos sonoros y silencio) han conseguido a lo largo de los tiempos resaltar sus potenciales como la cotidianidad, la pluralidad, la recreación de la realidad o la creación de imágenes mentales que hacen de la radio un medio específico y singular con un alto potencial educativo, pues como afirma Rodero (2008) "el lenguaje auditivo facilita la comprensión de conceptos abstractos, debido al procesamiento lineal-secuencial que se realiza de la información de referencia. Por tanto, se trata de un proceso más analítico que sintético" (p. 104). De ahí que el mundo de la radio siempre haya estado ligado al mundo del conocimiento, la narrativa y la literatura escrita como una vía más para la transmisión de historias y tradiciones. De hecho, cuando hablamos de la radio asociada a los menores nos suele venir a la mente la recreación de los cuentos populares que despiertan en la mente infantil gran interés. Si lo pensamos, la literatura infantil siempre ha estado ligada a la transmisión oral, que posteriormente sería recogida por la radio para amenizar las tardes de los más pequeños, pues como muestran algunos estudios, la radio ha sido y será siempre una herramienta para la promoción de la lectura sobre todo ahora en la denominada Sociedad Multipantalla donde lo audiovisual ha conseguido disminuir los índices de lectura, "aún con la dificultad de acceder a la cantidad amplia de libros, de narraciones, muchos de estos objetivos se cumplen cuando se escuchan cuentos por la radio, pues allí se mantienen estas características de complicidad con el oyente, oralidad, brevedad, repetición, y transmisión amena de conocimientos, creencias, actitudes y valores" (Montero y Mandrillo, 2007, p. 62).

No obstante, y pese a ese auge de la cultura audiovisual y al crecimiento desmesurado de Internet, la radio converge en un nuevo universo donde la hibridación mediática es constante, lo que aporta nuevos matices. Así,

mediante el uso de la radio *on-line* se acerca a los más pequeños de una forma amena y entretenida la palabra escrita y con ello se consigue, en cierta forma, fomentar el uso de la lectura para que no resulte algo aburrido y no se convierta en una tarea pesada para los niños. Con la radio pueden convertirse tanto en narradores de historias como ser los personajes protagonistas de sus propios relatos, porque no sólo se trata de escuchar narraciones sino de crear, junto a los más pequeños, auténticas piezas radiofónicas; “el cuento narrado es una excelente estrategia de estimulación bihemisférica, a través del desciframiento y disfrute de la metáfora, la figura literaria que frecuentemente aparece en los cuentos, las parábolas, las fábulas y los mitos”, (p. 61) tal y como apuntan Montero y Mandrillo (2007), pero debemos tener en cuenta además, que el lenguaje radiofónico es sustancialmente distinto al literario. De ahí que se haga imprescindible que tanto los docentes como los más pequeños aprendan a dominar el lenguaje de la radio tanto para la escucha como para la ideación y creación de piezas.

Hemos comentado las posibilidades que la radio aporta a la narración literaria a la hora de recrear ambientes y caracterizar a los personajes, sin embargo, no todos los contenidos destinados a los menores tienen que ser narrados en forma de historias: la radio es mucho más que simples fábulas y cuentos. Es un medio propicio para que el menor despierte su espíritu crítico y comience a conocer la realidad que le rodea, ya que, no olvidemos, la radio es un poderoso medio de comunicación que nos informa, lo que puede ser un aliciente más para entender su uso en el proceso educativo de los pequeños. Además, las posibilidades y la repercusión de lo sonoro en el aula son variadas; los docentes deben conocer y tener presentes los grados de interpretación del sonido, pues como afirma Rafael Quintana (2001) “al margen del valor universal de determinados sonidos, la mayoría de ellos pueden originar en el oyente actitudes distintas, según la situación particular en que se encuentre” (p. 98). Tanto la escucha de los distintos géneros radiofónicos (informativo, ficción, opinión, etc.) como la creación de distintas piezas en el aula va a permitir formar al alumno en lo auditivo, en los usos del lenguaje oral y escrito, y va a fomentar su capacidad expresiva, creativa, imaginativa, crítica, además de permitir experimentar las posibilidades de trabajo en equipo que despierta la radio a través del desempeño de los distintos puestos de la producción, dirección y creación radiofónica.

4. La radio en la escuela

Sabiendo que los niños están expuestos constantemente a este medio de comunicación de masas se hace necesaria la presencia en el mismo ámbito escolar de la educomunicación, para que los más pequeños se formen en un uso y consumo responsable del medio radiofónico que se consigue sobre todo a través de la práctica activa de la radio tanto a nivel de aula como de centro. Debemos tener en cuenta que este medio presenta contenidos que pueden o no ser aptos o idóneos para la escucha de los niños, al igual que ocurriría en otros entornos mediáticos. Por ello, se debe despertar desde la infancia, el sentido crítico para evitar su exposición indiscriminada a los mensajes radiofónicos (Merayo, 2007, p. 153). De ahí que tanto los docentes como las

familias deban conocer las fortalezas y los riesgos que entraña la escucha de la radio. Se presenta la educomunicación en el ámbito radiofónico como una tarea imprescindible en una sociedad cada día más influenciada por lo que transmiten los medios. Por tanto, también nos compete a los docentes comenzar a actuar y a usar la radio en la escuela no sólo como una herramienta didáctica de complemento en las clases magistrales sino como un contenido a aplicar dentro del proceso constructivo de la enseñanza desde los primeros niveles educativos, pues como ya venimos afirmando en diversos estudios, “no se trataría tanto de introducir las TIC en la educación como de reinventar un nuevo modelo educativo que incorpore las propias TIC. De ahí la importancia de la formación mediática tal y como se refleja en diferentes documentos elaborados por la Comisión Europea o por la UNESCO” (Rodríguez y Melgarejo, 2012, p. 144). Pues ante todo, la radio es eso, no es un simple medio de comunicación sino que podríamos englobarla en lo que hoy se denominan Tecnologías de la Información y la Comunicación pues ha tenido que adaptarse y evolucionar acorde a los cambios propiciados por los nuevos avances tecnológicos para seguir compitiendo en el difícil mercado global de la comunicación.

Los usos que de la radio se puede hacer en la escuela son diversos; desde su aplicación a nivel de aula, como desarrollando proyectos innovadores de implantación de la radio a nivel de centro, es decir, implantando una emisora de radio para toda la comunidad educativa. Las experiencias de este tipo que se han desarrollado son diversas sobre todo en Latinoamérica donde la radio se ha convertido en algo cotidiano en el entorno escolar. Una de las muchas experiencias que podemos encontrar es la desarrollada en Chile y denominada *La radio va a la escuela* “donde alumnos de la Cátedra de Radio de la Escuela de Periodismo de la Universidad Católica del Norte transfieren los conocimientos y significados del medio radiofónico a los alumnos de enseñanza básica de una escuela municipalizada de Antofagasta, como un soporte en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje” (Méndiz, 2003, p. 115). Otra, se refiere al proyecto de investigación implantado en las escuelas de la zona urbano marginal de la ciudad de Puno con niños de 9 a 13 años y que dio como resultado el proyecto de comunicación y educación en radio *Nuestras Voces en Acción* (Peñarrieta, 2010, p. 52). O el desarrollado a través de los talleres de radio e informática impartidos en las escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que convierten a la radio en un agente participativo (Szyssko, Neri y Cataldi, 2010, p. 7).

No podemos olvidar las experiencias españolas desarrolladas desde mediados de los 80 por el profesor Jesús Jiménez en las escuelas rurales de la Comunidad Autónoma de La Rioja, concretamente en Cabretón con *Radio-Escuela* y en Villoslada de Cameros con el proyecto *Radio Villoslada* para posteriormente poner en marcha desde el curso 2000/2001 una emisora en el Colegio Público de Ortigosa con la autorización del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Jiménez, 2001, p. 302). No sólo existen experiencias de radio propiciadas por el propio entorno escolar sino que de los propios medios, de los entornos profesionales también han surgido experiencias para acercar la radio a los menores. Así, desde hace varios años se viene desarrollando en la Región de Murcia el proyecto *La radio en la escuela* organizado por la

Asociación de Radio y Televisión de la Región de Murcia y la Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa con el objetivo de que la radio se convierta en una herramienta de perfeccionamiento del lenguaje. Por ello, se organizan programas radiofónicos en los colegios para que los más pequeños conozcan de primera mano el funcionamiento de la radio a través de la participación activa; y aunque sólo sea por unos minutos los niños se convierten en los auténticos protagonistas de las emisiones radiofónicas. En el año 2010 fueron 7 los centros educativos que pudieron disfrutar en directo de la magia de la radio y en 2011 el proyecto se extendió también a los institutos de secundaria de la Región. Estas son sólo una pequeña muestra de las experiencias y de la relación que la radio está manteniendo con la escuela que resaltan las bondades del medio dentro del mundo educativo.

Para el uso de la radio con los alumnos tanto dentro como fuera del aula se necesitan sobre todo conocimientos generales tanto técnicos como del lenguaje, ya que como bien afirma el profesor Juan Francisco Torregrosa (2012) “el medio radiofónico (...) ha de ser utilizado en su aplicación didáctica a la enseñanza formal de manera razonada y desde un cierto conocimiento de su potencialidad, pero también de sus limitaciones” (p. 172). En este sentido, hemos tratado de resaltar en los epígrafes anteriores algunas de las fortalezas y limitaciones de este medio particular, que pese a la simplicidad de su técnica -que cada día la hace más accesible a todos los ciudadanos-, exige un estudio profundo e idóneo de los mismos. Pensemos que para calar hondo en las mentes de los niños sólo contamos con el sonido, y deberíamos enseñar cuáles son los principales elementos de la técnica y el lenguaje radiofónico que ayuden a paliar las limitaciones más conocidas del medio: unisensorialidad o fugacidad del mensaje sonoro entre otras. No es raro pensar entonces que es necesario un diseño previo de las actividades que se van a desarrollar con los más pequeños, pues como ya enunciaba el Catedrático Mariano Cebrián (1995) la memoria auditiva peca de ser “precaria y olvidadiza” (p. 165). De ahí, que a continuación presentemos toda una serie de ideas aplicables al uso de la radio tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria, pues es en los primeros años escolares donde se debe incidir y aplicar el potencial de lo sonoro para trabajar con la memoria auditiva y el lenguaje oral.

4.1 La radio en el aula de infantil

Desde incluso antes del nacimiento y en el vientre de la madre, el sonido se convierte en la única fuente de contacto entre el bebé y el mundo exterior. Es desde ese momento cuando el mundo de lo sonoro se hace fundamental en la vida de los más pequeños. Así, en los bebés los “sonidos suaves ejercerán una influencia beneficiosa en su necesario entrenamiento perceptivo” (De Andrés, 2006); de esta forma algunos teóricos consideran fundamental las funciones del sonido en el desarrollo de la comunicación prelingüística que hay que cultivar desde los primeros meses del desarrollo del niño. Por ello, desde el mismo momento del nacimiento, los bebés producen respuestas ante determinados estímulos sonoros, “el llanto diferenciado, después del primer mes de vida, y que logra ser discriminado por la persona con que se encuentren familiarizados, podría valorarse -en ocasiones- como una posible forma primeriza de interacción ante determinados estímulos sonoros de origen

audiovisual. Es más que probable que a partir de la primera semana puedan reconocer la diferencia entre voces y otro tipo de sonidos” (De Andrés, 2006). Por ello, con el paso del tiempo y conforme evolucionan y se desarrollan sus capacidades cognitivas, el sonido va teniendo en sus vidas cada vez más importancia⁶ y comienzan a reaccionar de forma verbal a los mismos, “después de las diez semanas de vida, el sonido medioambiental sí parece ejercer un efecto determinante. Responderá de este modo con sonidos inarticulados y con respuestas motoras a la excitación que les proporcione lo que escuchan” (De Andrés, 2006). Así, irán teniendo más importancia para ellos el desarrollo de las secuencias sonoras: los balbuceos serán cada vez más constantes en interacción con otros sonidos y a los cuatro meses podrían incluso ser capaces de reconocer la procedencia del estímulo sonoro. Será a partir de los cinco o seis meses de vida cuando comiencen a imitar, y desde este momento se mostrarán cada vez más conscientes del valor comunicativo de los sonidos. En definitiva, en esta primera fase, es evidente la influencia multimediática que permite ampliar la capacidad de reconocimiento de sonidos del bebé. De hecho, debemos tener en cuenta que el niño está constantemente rodeado de estímulos sonoros procedentes de diversidad de fuentes; de esta forma y tal y como reflejan Beltrán-Navarro y Matute la aparición de nuevas fuentes sonoras más tecnológicas que tratan de reproducir sonidos de una fuente real -bien sea de seres vivos, instrumentos, etc, en definitiva, lo que definimos en radio como efectos sonoros-, han provocado que “la conexión entre sonidos ambientales y su fuente se haya hecho de manera más abstracta” (Cummings et al., 2009); por ejemplo, insisten las autoras, es muy probable que un niño de ciudad aprenda el *kikiriki* de un gallo por un video o un libro sonoro que por escuchar el gallo real. Sin embargo, no será hasta los dos años cuando los más pequeños comiencen a atribuirle significado a esos sonidos que forman parte de su entorno más cotidiano dentro del proceso comunicativo” (2011, p. 68-69). Así, y como bien aporta Kulh la percepción auditiva se vuelve tan precisa durante este primer ciclo de la vida del individuo que va a permitir la comprensión tanto del habla como de sus reglas (2004).

Hasta los tres años el niño está influenciado no sólo por los sonidos que le resultan familiares sino por aquellos que se desprende de la escucha audiovisual y que le han influido de manera significativa. De esta forma, la escuela se convierte en el lugar idóneo para iniciar en esta primera fase una educomunicación con los más pequeños que les enseñe a valorar y a discriminar los mensajes que reciben de los medios. Debemos tener en cuenta que es en la etapa de los 3 a los 6 años cuando se producen los primeros pasos hacia lo que autores como Tomás De Andrés (2006) han denominado *Inteligencia Fílmica*⁷:

⁶ Autores como Cummings, Saygin, Bates y Dick (2009) ya reflejaban en sus estudios las relaciones causales entre los sonidos y las fuentes emisoras, e incluso remarcaban que “el establecimiento de asociaciones sonido-emisor es fácil y rápido, a diferencia de la relación arbitraria entre pronunciación de la palabra y su referente (Beltrán-Navarro y Matute, 2011, p. 68)

⁷ “Proceso del desarrollo psicológico y cognitivo del menor por el que éste es capaz de asimilar y entender de forma óptima lo que los medios de comunicación le quieren transmitir o enseñar a través de sus mensajes” (De Andrés, 2006).

“Para establecer los primeros pasos de la comprensión y de la inteligencia fílmica, los niños necesitarán, a partir de los tres años, aprender a sentir, a ver y a oír usando su capacidad para utilizar símbolos. Esta es una realidad que sólo dependerá de que incluyamos en nuestro proyecto educativo el objetivo de enseñar lúdicamente a sentir, a ver y a oír, jugando a capturar los sonidos, los colores, las formas, o la propia imagen”.

Muy ligado a lo anterior, y atendiendo al currículum escolar de Educación Infantil, encontramos que ya desde la primera etapa el currículo atiende de manera expresa a la enseñanza en medios de comunicación:

“El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa” (ORDEN ECI/3960/2007, p. 1027).

De esta forma y si en realidad se atendiese de forma fehaciente al currículum no sería extraño comenzar a integrar el medio radio en el aula de infantil, pues éste presenta múltiples aplicaciones para estimular la mente, el oído y el lenguaje de los más pequeños. No obstante, en esta etapa se hace un tanto dificultosa su aplicación por las características esenciales de este periodo; pero no es ésta una tarea imposible, sino que es necesaria la puesta en marcha de un rodaje dirigido que recaiga en el docente para que la aplicación de la radio se convierta en algo efectivo para el desarrollo de los niños. Por tanto, en este ciclo el apoyo docente en la práctica radiofónica será más necesaria que en otras etapas educativas, puesto que el uso de la radio en la clase tendrá unos matices diferentes y se atenderá más que al medio radio en sí, al uso de lo sonoro como elemento para acercar el mundo a los alumnos. Así, las actividades podrán ser diversas:

1. Escucha de cuentos, fábulas e historias: estimula su imaginación, les descubre un mundo lleno de fantasía y les inculca valores, normas y comportamientos a través de las moralejas. Pero la simple escucha no es instructiva en sí, se tendría que plantear posteriormente a la escucha una actividad de reflexión o de fórum para poner en común lo que cada niño ha comprendido a través de preguntas sencillas que le hagan retener en su memoria lo esencial de la historia que han estado escuchando.

2. Ideación de cuentos: la imaginación infantil es infinita y una de las actividades que podemos plantear dentro del aula es la construcción de cuentos e historias junto a los más pequeños, pues con la ayuda de los niños podemos inventar personajes, lugares insólitos y sucesos increíbles que le avivarán la imaginación y le permitirán compartir momentos de creación junto al resto de sus compañeros, para la realización posterior de un Cuentacuentos donde pongamos sonidos (efectos sonoros) a los relatos de los alumnos que identifiquen las situaciones que ellos han imaginado.

3. Grabación de cuentos, fábulas e historias: permite mejorar la expresión oral y amplía su vocabulario. Debemos tener en cuenta que en esta etapa los niños llegan a la escuela sin saber leer y es aquí cuando comienzan a dar sus primeros pasos en el proceso lector. El hecho de que no sepan leer no es impedimento para que reciten sus cuentos que, en la mayoría de los casos, surgirán de su imaginación o contados “a su manera” de aquellos ya conocidos, pues la espontaneidad de los niños enriquecerá en gran medida esta actividad. De esta forma, a esos cuentos grabados les pondremos música, efectos sonoros, para enseñarles el valor del silencio a la hora de contar un cuento.

4. Identificación de sonidos: los efectos sonoros pueden dar mucho juego dentro del aula, pues se pueden idear concursos con los niños para identificar sonidos con elementos que forman parte de la realidad (animales, instrumentos, transportes, maquinaria, sonidos de la naturaleza, sonidos de la ciudad, etc.) y de esta forma se consigue afinar su oído y le ponen “cara” a los sonidos escuchados.

5. La música como estado de ánimo: por todos es sabido la gran influencia de la música a la hora de crear no sólo estados de ánimo sino de describir ambientes y situaciones, por tanto en otro ejercicio dentro del aula podríamos utilizar la música como elemento relajante o como un elemento para evocar espacios en la mente de los niños; así podrían aprender a identificar lugares a través de la música. Un lugar ideal para el disfrute de la música en el aula sería la alfombra que habitualmente se sitúa en el rincón reservado a la asamblea como rutina educativa.

6. Canciones y lenguaje en otros idiomas: el uso de los idiomas es muy importante, y cada vez son más las escuelas que se acogen al plan de escuelas bilingües. Por ello, el uso de canciones, la escucha de cuentos así como la identificación de palabras en otro idioma, además de “hacerles oído” contribuirán a mejorar su pronunciación y a trabajar con ellos aspectos fonéticos y de escritura.

Lo ideal es que todas estas actividades estuviesen a los contenidos que se van a tratar en el aula y en base al currículum escolar de Educación Infantil, pues en él hay toda una serie de competencias a desarrollar que pueden ser reforzadas con el uso de la radio. Así, la finalidad del uso de lo sonoro en el aula con los niños de infantil estaría más que justificada, pues como hemos podido ver, con las actividades que hemos planteado conseguimos no sólo reforzar lo auditivo y oral, sino que a través del uso de la radio como contenido pedagógico fomentamos la adquisición de conocimientos y el trabajo en equipo. Además, Internet también nos ofrece una gran variedad de recursos didácticos donde se hace uso del sonido y la radio para niños en edad preescolar⁸ que podemos emplear en el aula y que nos pueden ayudar a desarrollar todos los aspectos que aquí se han comentado.

4.2 La radio en el aula de primaria

⁸ *Baby Radio, ClicClicClic Cuentos Interactivos, Pipo Club Online, Anaya Interactiva, Lola Pirindola, La vaca Connie, Story Place: la biblioteca preescolar, Mil cuentos, etc.*

Las posibilidades que nos presenta el medio radiofónico en la etapa de primaria es mayor que en la etapa de infantil. Aquí sí que podemos incluir el medio radio como tal, no sólo a nivel de aula sino también a nivel de centro, pues pensemos que las capacidades y desarrollo cognitivo de los niños son mayores. En este sentido de los 7 y hasta los 12 años nos encontramos con una “fase de influencia procesual cognitiva apta para la aparición definitiva de la inteligencia fílmica” que se caracteriza por la imitación consciente y reflexiva de modelos que encuentran sobre todo en lo audiovisual (De Andrés, 2006). Durante la etapa infantil venía manifestándose la memoria emocional a la que ahora hay que sumarle una memoria lógica y una memoria visual, auditiva o cinestésica; así, “el niño, que se encuentra en la edad escolar, posee ya las funciones intelectuales y cognitivas que le hacen especialmente apto para articular sus experiencias de aprendizaje audiovisual en un sistema inteligentemente estructurado de percepciones, conceptos y experiencias: cognitivas, afectivas y de aprendizaje”. (De Andrés, 2006). De este modo, los usos que podamos hacer de la radio en el aula con los menores podrán ser diferentes a las experimentadas hasta el momento en la etapa infantil, pues la experiencia de lo sonoro comenzará a tener nuevos aportes y significados en primaria. En este sentido, con el uso de la radio en este periodo educativo se tratará de fomentar sobre todo la importancia del trabajo colectivo en la producción radiofónica, la importancia del diálogo, el debate y la información, y sobre todo interesa despertar y fomentar la capacidad creativa, pues como han enunciado algunos autores, la radio es “una herramienta de primer valor pedagógico que, por desgracia, pocas veces se ha explorado en contextos educativos formales y no formales” (López, 2001, p. 147). Sin embargo, se nos presenta como un medio propicio para aplicar en la Educación Primaria, ya que los contenidos y competencias que recoge el currículum en esta etapa son idóneos para la aplicación de la misma.

Durante la Educación Primaria, la enseñanza queda estructurada en tres ciclos formativos de dos años cada uno conformados por las siguientes áreas: *Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Educación física, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas* (BORM, 2007) y donde el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación también deberían de tener un papel destacado sobre todo a la hora de que los niños adquieran aquellas competencias de las que nos habla el currículum escolar, pues ante todo se pretende en este periodo que “los alumnos sean capaces de adquirir determinados conocimientos en base a su desarrollo personal y bienestar propio a través de la adquisición de distintos hábitos sociales, de trabajo y de estudio relacionados con habilidades culturales, artísticas, creativas, afectivas y de la expresión, la lectura, la escritura y el cálculo” (Melgarejo y Rodríguez, 2011). Atendiendo a todos estos aspectos podríamos elaborar toda una serie de actividades para desarrollar tanto a nivel de aula como de centro:

1. El medio radio: en primaria podemos empezar a introducir aquellos aspectos puramente del lenguaje radiofónico y de la técnica con el fin de que los alumnos vayan conociendo las peculiaridades del medio y se habitúen a su uso. Por ello, se hace necesario que los docentes tenga conocimientos en la

materia (lenguaje, técnica y guión radiofónicos) siendo imprescindible este último para que ellos mismo puedan crear sus piezas.

2. Ideación, producción y realización de *podcast*: la radio es tan versátil que cualquier tema es susceptible de formar parte de las parrillas radiofónicas; lo ideal sería asociar los temas a las asignaturas que se imparten en esta etapa educativa. Con esta actividad se les motiva para que trabajen en equipo, se les enseña la importancia y características fundamentales de este medio de comunicación y se fomenta la imaginación, entre otros aspectos. Además, nos permite poder trabajar con ellos un determinado tema e investigar sobre el mismo para hacer la pieza de radio, documentarse y así reforzar los conocimientos teóricos tratados en clase o por el contrario ser ellos mismos los que generen temáticas que les interesen.

3. Tipos de programa: la escucha activa se presenta idónea a estas edades, pues la variedad de programas de radio nos permite trabajar la lectura crítica de los mensajes propiciando el diálogo con los más pequeños. Podemos comenzar simplemente diferenciando lo informativo de la pura opinión o el entretenimiento, para con posterioridad poder generar el debate y el diálogo a través de la escucha de determinados espacios radiofónicos (culturales, deportivos, informativos, educativos, musicales, etc.).

4. Grabación de cuentos, fábulas e historias: la asignatura de Lengua y Literatura es ideal para desarrollar esta actividad; además de crear hábito lector se puede mejorar la dicción, y permitir que los niños se conviertan en personajes de las historias que ellos mismos adaptan o inventan. Con esta actividad también podemos trabajar la entonación y cómo transmitir emociones a través de la palabra hablada, de la música, de los efectos sonoros y del silencio.

5. La emisora del colegio: la creación de una emisora de radio puede convertirse en servicio muy útil para informar de todas aquellas novedades que surgen en el entorno escolar, así como hacer más partícipes a los alumnos del día a día académico. No es necesario emitir a través de las ondas hertzianas porque todo colegio dispone de un sistema de megafonía interno que nos podría servir para poder crear nuestra pequeña emisora con los niños de primaria y poder emitir al colectivo las creaciones radiofónicas que se han ido elaborando en clase. El tiempo destinado al recreo sería idóneo para la emisión de estas piezas que podrían quedar enmarcadas en un programa conducido y dirigido por los pequeños con regularidad diaria, y regido por un tiempo determinado como ocurre en la radio profesional.

6. Colaboraciones en radio: las emisoras locales suelen ser las más accesibles y las más cercanas para que los colegios puedan colaborar en la creación de un espacio radiofónico donde los más pequeños sean los auténticos protagonistas. Así géneros como la entrevista, el debate o los reportajes se presentan como los más adecuados para que los alumnos puedan trabajar a través de la radio profesional. Simplemente el hecho de salir en antena se presenta muy motivador para los niños y se convierte en una

experiencia grata para ellos al conocer de primera mano el ritmo y función social de una emisora de radio local.

Estas son algunas de las actividades que nosotros como docentes podemos plantear en el entorno escolar, pero podríamos desarrollar otra serie de actividades, pues algunos centros hacen uso de seminarios específicos que se organizan desde entornos más profesionales como el universitario. Es el caso de la iniciativa que lleva a cabo el *Grupo de Investigación Comunicación y Menores* de la Universidad Católica San Antonio de Murcia que imparte talleres sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías destinados tanto a menores como docentes, y entre los que destacan el “Taller Práctico de Radio” que se ve materializado en el *podcast* “Radiofonica83” (<http://blip.tv/radiofonica83>), donde los más pequeños pueden descubrir todas las peculiaridades del medio radio y se les enseña a desarrollar pequeñas piezas colectivas.

5. A modo de conclusión

Al medio radio siempre se le ha buscado su finalidad educativa desde su invención; ahora más que nunca con el desarrollo de las nuevas tecnologías la radio se convierte en un elemento esencial para la formación tanto presencial como a distancia. Lo ideal es aplicar la radio en el entorno escolar no sólo como una simple herramienta o complemento de una determinada asignatura, sino como un contenido a aplicar tanto a nivel de centro como de aula, pues las posibilidades y competencias que de su uso se desprenden son infinitas, ya que no sólo desarrolla aspectos positivos individuales para el alumno sino que la radio fomenta el trabajo a nivel colectivo como hemos podido comprobar a lo largo de lo expuesto.

La edad del alumnado no puede ser considerada un impedimento para la introducción del medio radio en el aula, pues el uso de lo sonoro en la edad infantil se presenta fundamental para el conocimiento del entorno y la realidad que forma parte del infante. En este sentido, los usos que se hagan de la radio en la Educación Infantil irán destinados a la estimulación sonora del niño, que posteriormente serán reforzados y ampliados a través de la Educación Primaria.

Los *podcast* han conseguido revolucionar no sólo el mundo de la radio sino también la concepción a la que estábamos acostumbrados, ofreciéndonos una radio más a la carta acorde a las necesidades de escucha de los usuarios. Además, ahora cualquier persona puede convertirse en un *podcaster* y ser el propio creador de sus contenidos y emitirlos a través de Internet. Por tanto, la radio está más que nunca al alcance de la Educación por ser un medio barato que no necesita de un gran despliegue tecnológico. Hoy en día, simplemente con un ordenador con acceso a Internet, un editor de audio (los hay gratuitos), unos auriculares y un micrófono podemos montar nuestro propio espacio radiofónico junto a los más pequeños.

6. Bibliografía

Beltrán-Navarro, B. y Matute, E. (2011). Cambios en la percepción de sonidos ambientales entre los 17 y los 58 meses de edad. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. México. 11, 67-77.

Boletín Oficial del Estado, ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de Diciembre del Ministerio de Educación y Ciencia. Currículum de Educación Infantil. BOE sábado 5 de enero 2008. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

Boletín Oficial de la Región de Murcia Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre de 2007. Currículum de Educación Primaria. BORM, miércoles 12 de septiembre de 2007. Disponible en:

www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650 [acc. 03/09/2012].

Cebrián, M. (1995). *Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación*. Madrid: Síntesis.

Cummings, A., Saygin, A., Bates, E., & Dick, F. (2009). Infants' recognition of meaningful verbal and nonverbal sounds. *Language Learning and Development*, 5(3), 172-190.

De Andrés, T. (2006). El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia. *Serie Informes*.15. Madrid: CNICE. Disponible en:

<http://ares.cnice.mec.es/informes/15/index.htm> [acc. 13/08/2012].

Ecca Radio. (2005). La radio educa. La labor formadora de la radio no docente. *Radio y Educación*, 56, 9. Disponible en:

<http://www.radioecca.net/boletin/documentos/n56/02.pdf> [acc. 27/02/2013].

Gómez, S. (2011). Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo. *Zer*, 16(30), 135-152.

González, F. (1989). *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*. Barcelona: Gustavo Gili.

Jiménez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos Educativos*, 4, 297-313.

Gutiérrez, I. y Rodríguez, MT. (2010). "Haciendo historia del podcast. Referencias sobre su origen y evolución". En Solano, I.M. (Coord.), *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza* (pp. 37-54). Sevilla: MAD.

Kuhl, P. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews*, 5, 831-843.

López, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, 16, 141-148.

Melgarejo, I. y Rodríguez, M.M. (2011). "Educación Mediática y Competencia Digital: la segmentación de edades y el currículum escolar en los canales infantiles politemáticos de televisión". En Aparici, R.; Matilla, A. G.; Gutiérrez, A. (Coord.), *Educación Mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación*. Segovia: E.U. de Magisterio de Segovia (UVA). Disponible en:

<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%20Irene%20Melgarejo,%20Mar%C3%ADa%20del%20mar%20Rodr%C3%ADguez.pdf> [acc. 03/09/2012]

Méndiz, H. (2003). Articulación entre comunicación y educación. La radio va a la escuela. *Comunicar*, 20, 115-120.

- Merayo, A. (2007). "La fascinante magia de la radio". En Merayo, A. (Ed.), *El gato en el microondas. Enseña a tu hijo a convivir con los medios*. (pp. 151-172). Barcelona: Nabla.
- Merayo, A. (2000). "Identidad, sentido y uso de la radio educativa". *III Congreso Internacional Cultura y Medios de Comunicación*. Universidad Pontificia de Salamanca. Disponible en: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.html> [acc.24/02/2013].
- Mínguez, C. La radio en la escuela y la radio en el instituto. *RTV Región de Murcia y Consejería de Educación, Formación y Empleo*. Disponible en: http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,204,m,939&r=ReP-19574-DETALLE_REPORTAJESPADRE [acc. 09/08/2012]
- Montero, A. y Mandrillo, C. (2007). La radio como herramienta para la promoción de la lectura. *Enl@ce*, 3, 57-70.
- Peñarrieta, L.G. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 1(1) 52-61.
- Perona, J.J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33(17), 107-114.
- Quintana, R. (2001). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, 17, 97-101.
- Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y pensamiento*, 52 (27), 97-109.
- Rodríguez, M.M. y Melgarejo, I. (2012). El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla. *Sphera Publica*, 12, 143-159.
- Rodríguez, M.M. y Melgarejo, I. (2010). "ClicClicClic Cuentos Interactivos: las posibilidades de una aplicación web multimedia infantil". En Blanco, I. y Römer, M. (Coords.), *Los niños frente a las pantallas*. (pp. 107-119). Madrid: Universitas.
- Roldán, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1934. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40(14), 13-41.
- Sellas, Toni. (2011). *El podcasting. La (r)evolución sonora*. Barcelona: UOC.
- Szysko, N.; Neri, C; Cataldi, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Quaderns Digital*, 61, 1-15.
- Torregrosa, J.F. (2012). Un acercamiento didáctico al sonido radiofónico. Posibilidades didácticas de la utilización de la radio en las aulas. *Aularia*, 2(1), 171-177. Disponible en: <http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=45&idsec=5> [acc. 09/08/2012]

ENCUENTRO DE CUENTOS: REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN SECUNDARIA

**Gema González Caravaca
Arancha Huerta López
Berta Iglesias Varela
Lucía de la Madrid Heitzmann
Amparo Ramos Pérez**

RESUMEN

Este artículo presenta las reflexiones de cinco profesoras durante la puesta en marcha de una secuencia didáctica. Se trata de una experiencia investigación-acción que facilita la reflexión sobre la práctica docente y cuyo objetivo es la elaboración de una antología de relatos creada por el propio alumnado tras la lectura y análisis de una serie de cuentos. El desarrollo de la secuencia permitió comprobar las numerosas ventajas del trabajo por proyectos. El otro punto fuerte de esta experiencia, la colaboración entre dos centros de Educación Secundaria, permite al profesorado reflexionar sobre la práctica docente antes, durante y después de la elaboración del proyecto, contrastando hallazgos y proponiendo mejoras adaptadas a las necesidades del aula.

PALABRAS CLAVE

Trabajo por proyectos, escritura, cuento, atención a la diversidad, trabajo colaborativo.

ABSTRACT

This paper presents the reflections of five teachers during a project-based learning implementation. It is an action research experience what stimulates reflections about teaching practice. The main focus is the production of a short stories anthology written by the students after the reading and analysis of several models texts. The implementation allowed checking the large advantages of this method. Another strength is the collaborative work between two high school's students, because teachers can think about the teaching practice before, during and after of the project writing, at the same time they could compare the finds and suggest improvements to adapt to classroom needs.

KEY WORDS

Project-based learning, writing, short stories, attention to diversity, collaborative work.

Introducción

En ciertos institutos de Secundaria, la educación supone un reto mayor de lo habitual, si eso es posible. El variado perfil del alumnado, de muy diversas procedencias, con muy distintas capacidades y experiencias previas, así como el entorno desfavorecido, vuelven obsoletas muchas de las metodologías más tradicionales. De esta manera, el interés por la formación docente y la innovación se convierten en una necesidad vital para poder desempeñar nuestra labor con éxito, como merecen nuestras alumnas y alumnos. Esta inquietud llevó a las autoras de este trabajo a formarse y estudiar fuentes teóricas relacionadas con la metodología por proyectos y las secuencias didácticasⁱ en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, en el seno de un grupo de trabajo que se acogía a la convocatoria de la Comunidad de Madrid.

Los espacios formativos y de contraste son esenciales para la función docente, especialmente en estos momentos en los que, por los recortes y los cambios en los horarios, las posibilidades de reunirse y de reflexionar en conjunto durante la jornada laboral del profesorado son prácticamente nulas.

Los beneficios del trabajo por proyectos en el aula de Infantil y Primaria están sobradamente demostrados. La bibliografía al respecto es cuantiosa, así como los ejemplos prácticos. Cualquier profesional que se precie conocerá las bases teóricas y metodológicas que sustentan los proyectos. En cambio, desde nuestra experiencia como docentes en distintos centros de Secundaria, el desconocimiento sobre la metodología por proyectos es prácticamente absoluto. En parte, se debe a que la formación del profesorado en esta etapa es muy profunda sobre los contenidos de las materias y, por el contrario, muy escasa en cuanto a pedagogía y didáctica se refiere. Al mismo tiempo, la atomización de los contenidos y las materias dificulta poder organizar los contenidos de formas más abarcadoras, además de que la propia estructura organizativa de los centros supone una rigidez que a veces puede ser un obstáculo para, por ejemplo, llevar a la práctica proyectos interdisciplinares. Sin embargo, merece la pena intentar subsanar estas deficiencias para plantear tareas atractivas para el alumnado, que cubran los aprendizajes de competencias básicas y de contenidos esenciales en la etapa.

Los apuntes que vertemos en este artículoⁱⁱ son fruto de la reflexión teórica y la observación y evaluación de la práctica en un proyecto que titulamos “Encuentros de cuento: el aprendizaje de la literatura a través de la escritura”, desarrollado en la materia de Lengua y Literatura de 1º, 3º y 4º de ESO en los IES Arcipreste de Hita y Vallecas Magerit, de Madrid, en el curso 2011/2012. Para analizar los resultados y extraer conclusiones sobre ellos, recopilamos como evidencias tanto las observaciones de las profesoras participantes (recogidas diariamente en un blogⁱⁱⁱ quincenalmente en las reuniones de preparación y análisis, y en la evaluación final del proyecto) como las intervenciones del alumnado y sus trabajos.

El proyecto tenía como objetivo elaborar y publicar una antología de relatos

escritos por las alumnas y alumnos de ambos institutos, después de haber leído relatos literarios y de haber compartido y contrastado sus propios textos de forma colaborativa. Además, se realizó la presentación pública de dicha antología en un encuentro en el I.E.S. Arcipreste de Hita.

El proyecto

Camps (2003) define los proyectos como una propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa y como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos concretos. Los proyectos en el ámbito de la asignatura de Lengua y Literatura pueden tener dos vertientes: aquellos que tienen como objetivo final la elaboración de un género discursivo concreto, y por tanto, el aprendizaje de la escritura, y aquellos que tratan de generar respuestas lectoras en aras de la formación del lector literario.

En nuestro caso, el proyecto elegido se refería a la primera vertiente: la edición de una antología de relatos escritos por el propio alumnado, a partir de las lecturas de cuentos actuales. Los destinatarios potenciales eran sus compañeros de centro, puesto que la antología se donó finalmente a las bibliotecas de los dos institutos, con lo que conseguíamos la función social del género creado y que el trabajo producido por alumnas y alumnos no se agotara en sí mismo como un producto más del aula.

Objetivos, plan de trabajo y diseño de actividades

Tras la elección del producto discursivo, formulamos los objetivos generales de la propuesta de aprendizaje:

- Fomentar el hábito lector.
- Conocer e identificar los elementos de la narración, en especial del relato literario.
- Conocer la estructura de la narración.
- Conocer las características lingüísticas y estructurales de la descripción literaria.
- Conocer las características lingüísticas del texto dialogado.
- Escribir, un cuento a partir de unas determinadas pautas.
- Fomentar la capacidad de aprender a aprender.
- Emplear las nuevas tecnologías con fines didácticos: el chat, el correo electrónico y el editor de textos.
- Aprender a expresar críticas literarias de forma constructiva.
- Aprender a trabajar de manera colaborativa.
- Utilizar técnicas de lectura expresiva.

Una vez formulados los objetivos, nos planteamos elaborar un itinerario de actividades que nos permitiera conocer los elementos del relato, la descripción y el diálogo necesarios para escribir el cuento propio.

En el siguiente cuadro aparecen las actividades, en relación con los objetivos específicos derivados de los objetivos generales, así como la sesión en la que fueron realizadas.

| OBJETIVOS | Sesión | ACTIVIDADES |
|--|--------|---|
| Conocer la estructura del texto narrativo. | 1ª | Ordenar un cuento. Archivar y actualizar la ficha de autoevaluación. |
| | 2ª | Escribir el planteamiento y desenlace de un cuento. |
| Conocer los elementos fundamentales del texto narrativo: el narrador. Tipos de narrador. | 3ª | Elaborar el esquema de los tipos de narrador. Redactar la misma trama con distintos narradores. |
| | 4ª | Leer cuentos y repasar estructura y tipos de narrador. |
| Conocer los elementos fundamentales del texto narrativo: los personajes. | 5ª | Realizar dos fichas de personaje. Archivar la ficha de personaje. |
| Conocer las características lingüísticas de la descripción para caracterizar a un personaje. | 6ª | Rellenar el esquema del adjetivo y buscar las propuestas de las profesoras en el diccionario. |
| | 7ª | Inventar dos personajes y escribir uno de ellos. Completar la ficha de personaje. |
| Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa. | 8ª | Intercambio de personajes con el alumnado del otro instituto. |
| Conocer y aplicar las normas ortográficas y lingüísticas que caracterizan el texto dialogado. | 9ª | Escribir un diálogo entre los personajes asignados. |
| Evaluar las propias producciones y reflexionar de manera crítica sobre las producciones ajenas a partir de pautas de evaluación. | 10ª | Escribir un cuento y corregirlo. |
| | 11ª | Reelaborar el cuento, siguiendo las sugerencias de la profesora, y pasarlo al ordenador. |
| | 12ª | Corregir el cuento del otro instituto de forma constructiva. |

| | | |
|--|-----|---|
| | 13ª | Reelaborar el cuento siguiendo las propuestas del otro instituto. |
| Leer en alta y presentar las producciones propias. | 14ª | Ensayar la lectura en voz alta. |
| | 15ª | Presentar el cuento ante el público. |

Evaluación

El hecho de lograr que la mayoría del alumnado se implicara en el proyecto fue un gran logro. Aun así, también nos plantemos la necesidad de crear herramientas de evaluación que nos permitieran conocer la asimilación de los aprendizajes; dirigimos la evaluación en dos líneas:

- Evaluación del proceso.
- Evaluación del resultado.

En ambos casos, cedimos el protagonismo a los alumnos y alumnas, de manera que con la ayuda de las profesoras en el aula, tuvieran control del proceso. Pretendíamos que se tratara de una evaluación formativa en el sentido que define Ribas (2001) y orientara a los alumnos sobre su manera de enfrentarse a la escritura. Tras cada sesión, se les pedía que reflexionaran sobre los aprendizajes realizados para hacerles conscientes de ellos, además de que se les responsabilizaba de su proceso de aprendizaje.

Para evaluar el resultado empleamos una pauta de coevaluación. Tras el intercambio de las producciones escritas, los chicos y chicas evaluaban los textos de sus compañeros del otro centro. Con estas plantillas pretendíamos fomentar su capacidad crítica al tiempo que ponían en marcha los conocimientos adquiridos a lo largo de la secuencia didáctica. Algunos de los aspectos que se les pedía que tuvieran en cuenta eran los siguientes: si se podían distinguir las tres partes del relato tradicional, si la persona verbal empleada era coherente con el punto de vista narrativo elegido, la caracterización de los personajes o la correcta puntuación en los diálogos...

A su vez, también estábamos interesadas en conocer su propia percepción de los aprendizajes y de todo el proyecto, ya que para ellos, al igual que para nosotras, esta metodología llevada a la práctica también resultaba una novedad.

Beneficios observados después del análisis

1. Dotar de significado a los aprendizajes

Sin duda, una de las mejoras que supone el trabajo por proyectos frente a otras metodologías es que dota de verdadero significado a los aprendizajes, puesto que

los vincula a una meta concreta, a un objetivo, en definitiva, a un motivo para escribir (Camps, 2000). En nuestro caso, leer y desentrañar cuentos literarios servía para aprender a escribir el propio cuento. Eran modelos, no simples textos de clase cuyo objeto es hacer un resumen o contestar unas preguntas. De esta manera, se prestaba atención a la lectura y se intentaba comprender todo lo posible.

Valgan como ejemplo dos comentarios en el blog, referidos a la sesión sobre el diálogo:

«He variado un poco el orden: empezaron leyendo en silencio el cuento *La astuta vieja de Carcasona*. Ha costado que entendieran las inferencias que supone, por varios motivos (...) Después hemos leído el cuento en voz alta y ya lo han entendido todos. Les ha gustado. Cinco se han quedado la copia del cuento.»

«Además han disfrutado al descubrir la estrategia de la vieja, a lo que comentaron, por cierto, que resultaba inapropiado llamarle vieja y que tendrían que haberlo titulado la anciana de Carcasona.»

En el segundo comentario se puede observar la mayor implicación del alumnado y la reflexión sobre la adecuación del término *vieja* frente al de *anciana*, que en la actualidad se entiende como políticamente correcto. Asimismo, en el primero se recoge su interés por el texto, ya que en principio no debían quedarse la copia entregada.

Estudiar la tipología de narradores ofrecía la posibilidad de escoger el mejor para el texto que cada estudiante estaba escribiendo. Se les puso frente a relatos con diferentes narradores, de manera que pudieran reflexionar acerca de las implicaciones para el relato –el conocimiento limitado de los hechos en el caso de un narrador interno, por ejemplo– y de las diferencias lingüísticas que la elección de una voz en primera o tercera persona suponía. Se activaba de esta manera la necesaria reflexión metalingüística sobre el uso de la lengua, pero proporcionándole un marco real, es decir, trabajando desde el uso.

Un ejemplo del éxito de este enfoque lo tenemos en la significación que adquieren la ortografía y el uso de los signos de puntuación, uno de los grandes caballos de batalla en las clases de Lengua y Literatura. Por diversos motivos (el lenguaje de los móviles y otros medios de comunicación cibernética, entre otros), escribir respetando las normas ortográficas ha dejado de ser importante para los adolescentes. Sin embargo, en el blog de las profesoras una de ellas señalaba:

«Sí me parece importante destacar que algunos se mostraban más interesados en aprender las convenciones de la escritura, “porque va a salir publicado y tiene que estar bien”. Sucedió esto, por ejemplo, con el diálogo en la narración (“¿cómo era eso del guión y los dos puntos, profe?”).»

Otro ejemplo más de esta significatividad lo encontramos en las respuestas a las coevaluaciones. En ellas, emplean el lenguaje metaliterario en las críticas que hacen a los compañeros del otro centro con el fin de ayudarles a mejorar su texto. Así, los conceptos como planteamiento, nudo y desenlace no son meras etiquetas

que deban colocar en el texto del examen, sino que deben poner en marcha lo que han aprendido, no solo sobre sus producciones, sino también sobre las ajenas. Aparecen comentarios como “se mezcla el nudo con el planteamiento”, “no habéis hecho una buena historia, ya que casi todo es descripción” (sobre la ausencia de conflicto en el relato), “saltáis directamente al nudo, apenas hay planteamiento y desenlace”. También encontramos reflexiones de carácter metalingüístico cuando afirman cosas como que “faltan marcadores temporales” o que “se mezclan los verbos en presente y en pasado”.

2. Conocer (y decidir) los objetivos de aprendizaje

Es muy útil el hecho de que el proyecto, programado al detalle, permita a las alumnas y alumnos conocer de antemano qué van a aprender en cada sesión. De hecho, les permite aún más: pueden participar en la elección de lo que necesitan aprender para lograr la meta. Con ello se consigue que se impliquen mucho más en las actividades propuestas. En nuestra experiencia la primera sesión se dedicó a explicar la meta (la publicación de una antología con sus propios cuentos), a elaborar en gran grupo un mapa conceptual de los aprendizajes que dicha meta requería y a explicar en qué consistían las herramientas de seguimiento y evaluación del proyecto que las profesoras habían diseñado. Sorprende descubrir que, en general, el alumnado expresa la mayoría de los contenidos y procedimientos que le van a hacer falta para llevar a cabo la tarea global con éxito:

«Su reflexión sobre qué necesitan aprender o repasar para escribir un cuento ha sido muy acertada: ha salido la estructura de la narración, la descripción, los personajes y la ortografía sin ayuda. Con un poco de orientación ha salido el diálogo. No ha aparecido el tema de los narradores.»

3. Facilitar la autoevaluación y el seguimiento del aprendizaje

El hecho de que el alumnado conozca de antemano qué necesita aprender favorece que pueda reflexionar sobre si ha adquirido o no tal conocimiento o competencia. Con ello se afianza más el aprendizaje, puesto que el estudiante se implica de forma más completa en el proceso. Las pautas de evaluación, por ejemplo, servían como guía, y a la vez son un elemento generador de confianza. Cumplía esta función, especialmente, una ficha de seguimiento diario, en la que cada alumno recogía el grado en que había realizado la tarea del día y qué es lo que había aprendido. Esta “hoja de ruta” permitía al alumnado conocer en qué momento del aprendizaje estaba y qué se esperaba de ellos tras cada sesión. Era, a su vez, una forma de solventar uno de los problemas con los que nos encontramos a menudo en las aulas cuando comenzamos a trabajar con una metodología diferente y alejada del libro de texto. Además, para el tipo de alumnado que encontramos en nuestras aulas, con comportamientos disruptivos o con necesidades educativas, es doblemente importante pautar adecuadamente el trabajo y hacerle consciente de sus avances. Tener pautadas y conocer de antemano las tareas de cada sesión y la necesidad de reflexionar sobre cómo las han desempeñado ayuda mucho a estas alumnas y alumnos a ganar autocontrol y a adquirir las habilidades necesarias para seguir con éxito una clase.

Otra de sus ventajas es que permite echar la vista atrás y observar los avances, que no son páginas del libro de texto de las que se habla en clase, sino sus comentarios y valoraciones acerca de lo que han aprendido. A continuación, figura una ficha de autoevaluación:

Autoevaluación del proyecto: “Creando un cuento”

| Sesión | Trabajo requerido | Fecha límite de finalización | ¿Qué he aprendido? | ¿Cómo lo he/hemos hecho? Valora de 1 a 10 puntos. |
|--------|---|------------------------------|--|---|
| 1ª | Ordenar un cuento. Archivar y actualizar la ficha de autoevaluación. | 10/4/2012 | Ordenar el cuento tradición, nada de desastre | 5 |
| 2ª | Escribir el planteamiento y desenlace de un cuento. | 14/4/12 | No he aprendido nada Pero me ha gustado | 9'5 |
| 3ª | Elaborar el esquema de los tipos e narrador. Redactar la misma trama con distintos narradores. Archivar el trabajo. | 16/4/12 | No nos ha ido tiempo | 8'5 |
| 4ª | Leer cuentos y repasar estructura y tipos de narrador. | 16/4/12 | No nos ha ido tiempo | 8'5 |
| 5ª | Realizar dos fichas de personaje. Archivar la ficha de personaje. | 17/4/12 | Emos hecho muy bien | 9'9 |
| 6ª | Rellenar el esquema los tipos de descripción. Archivar el trabajo realizado. | 18/4/12 | No hay que confundir narrador con personaje | 10 |
| 7ª | Inventar dos personajes y escribir uno de ellos. Completar la ficha de personaje. | 19/4/12 | Describir mejor | 10 |
| 8ª | Intercambio de personajes con el los alumnos del otro instituto. | 20/4/12 | Me <u>diberna</u> mucho | 10 |
| 9ª | Escribir un diálogo entre los personajes asignados. | 23/4/12 | Lo de indirecto y directo | 10 |
| 10ª | Escribir un cuento y corregirlo. | 29/4/12 | A poner bien los <u>giones</u> | 10 |
| 11ª | Reelaborar el cuento y pasarlo al ordenador. | | Escribir mejor el cuento | 8'5 |

4. Graduar los aprendizajes para atender a la diversidad

Sin duda, la diversidad en las aulas es hoy día una realidad irreversible. En los proyectos, participa tanto el alumnado de origen extranjero, como el alumnado del Programa de Compensatoria y el de Necesidades Educativas Especiales. En un contexto de recortes, además, es uno de los grandes retos para el profesorado, que cuenta con un alumnado numerosísimo de distintas procedencias y con diversos estilos de aprendizaje, sin recursos materiales ni profesionales para atenderlos como merecen.

La metodología por proyectos permite ver la diversidad como riqueza, como reto, y no como mero obstáculo. En cada secuencia de enseñanza y aprendizaje se desgajan numerosas tareas, de distinta dificultad, que pueden adaptarse mejor a las diferentes necesidades. La continua reflexión del docente sobre la marcha de

las actividades conlleva también el surgimiento de propuestas para atender a la diversidad. En “Encuentros de cuento” participaron alumnos procedentes de diversos países (Ecuador, Marruecos, China, Colombia, Rumanía...), de etnia gitana, de Integración y de Compensatoria. Ello no siempre fue fácil, pero sí enriquecedor y respondía a la realidad de los centros. Todo el alumnado participa en la medida de sus posibilidades, sintiéndose incluido en la tarea común, y no segregado con actividades distintas, fichas especiales... Esto supuso un reto para las docentes, pero también un aprendizaje sobre la marcha acerca de las posibilidades que permite el trabajo por proyectos.

«También fue muy complicado con los tres alumnos chinos que tengo. Para sus parejas hice una pequeña modificación en la actividad: en lugar de darles el nudo, les di el planteamiento. Lo hice porque me pareció que así era más fácil para ellos poder participar. Partir del nudo supone hacer muchas más inferencias que no pueden hacer ahora por desconocimiento del idioma. Tal vez para otra ocasión podemos buscar algún cuento ilustrado o que tenga versión en cómic. No sé, esto del desconocimiento del idioma es siempre una dificultad enorme. O, a lo mejor, podríamos adelantarles un listado de vocabulario para que lo preparasen previamente en casa.»

En atención a esta diversidad y para potenciar el aprendizaje inclusivo, hemos tenido en cuenta, en dos de los grupos, las aportaciones de Habbermas (1987), Flecha (1997), Rogoff (1993) y Bruner (1988) relacionadas con el aprendizaje dialógico. Para ello utilizamos la metodología de los grupos interactivos, basada en el aprendizaje dialógico y colaborativo. En dichas sesiones, organizadas en trabajo en pequeños grupos rotativos, se da entrada a otros miembros de la comunidad educativa que tienen como misión lograr que los grupos de trabajo funcionen de forma cooperativa y que los alumnos encuentren soluciones por sí mismos a las cuestiones planteadas durante el desarrollo del proyecto, mediante el diálogo razonado, la colaboración y el refuerzo positivo.

5. Trabajando juntos: el trabajo colaborativo y el refuerzo entre iguales

Otro de los puntos fuertes de los proyectos es que ofrecen la posibilidad de colaborar. Están sobradamente demostrados los beneficios tanto del aprendizaje colaborativo como de la tutorización entre iguales. De hecho, en el fomento de la lectura es una pieza clave el establecimiento de redes “horizontales” (Colomer, 2005, pág. 194): “hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas con las actividades de fomento de la lectura.”

En “Encuentro de cuentos” programamos mucho trabajo en parejas y en grupo, así como coevaluaciones por parte del alumnado del otro centro. De hecho, este es uno de los aspectos mejor valorados tanto por los estudiantes como por las profesoras. Les encantó la posibilidad de intercambiar sus cuentos con alumnado de otro centro. Eso conllevó que se esmeraran mucho en la redacción y esperaban con ansia los comentarios de sus pares. Si bien es difícil de gestionar

la crítica, es indudable que supone un incentivo para la motivación y el aprendizaje.

«Las sesiones de ayer y hoy las hemos dedicado a la coevaluación del cuento y han sido muy rigurosos; les pedí que en el caso de que considerasen que no se habían alcanzado los objetivos, hicieran sugerencias de mejora: han salido cosas interesantes, como un mayor desarrollo de los personajes, un cuento en el que no se veía bien el nudo, errores en la puntuación de los diálogos. Cuando terminaron, devolvimos el cuento a sus escritores y aquí el tema ha sido más espinoso, porque de entrada se sentían un tanto ofendidos con las correcciones. He tenido que hacerles una reflexión sobre la necesidad de aceptar las críticas constructivas; creo que lo han entendido bien, puesto que todos se han volcado con la primera parte de la sesión. Solo que es verdad que a todos nos raspa un poco que nos digan que tenemos que mejorar.»

Un ejemplo de coevaluación:

| | Objetivo conseguido | Objetivo parcialmente conseguido | Objetivo poco conseguido | Sugerencias de mejora |
|---|---------------------|----------------------------------|--------------------------|---|
| Se han utilizado marcadores temporales (al poco tiempo, después, más adelante, posteriormente...) | | X | | Más o menos, pero la mayoría eran "luego", "después". |

Cuadro 1. Ejemplo de coevaluación con comentarios.

El alumnado valora muy positivamente la actividad en general, y, en especial, el intercambio con alumnado de otros centros:

| Preguntas / Encuestas | Datos |
|--|-------|
| Hacer el <i>Encuentros de cuento</i> en otro instituto distinto al nuestro | 8,18 |
| Cómo me he sentido en la actividad | 7,91 |
| Conocer a alumnado de otro instituto | 8,64 |
| El juego de conocimiento de los círculos concéntricos | 6,55 |
| Poder escuchar los cuentos de las/os compañeros | 8,09 |
| Que los demás escucharan nuestros propios cuentos | 7,36 |
| Leer nuestros cuentos | 7,82 |

| | |
|---|------|
| ¿Repetirías la experiencia? | 9,55 |
| ¿Cómo crees que ha sido el comportamiento del grupo? | 8,27 |
| ¿Y el tuyo? ¿Has colaborado para que la actividad saliese bien? | 8,64 |
| ¿Te gustaría tener la antología con los cuentos de todas/os? | 9,55 |

Cuadro 2. Valoración del proyecto. Tabla de valoración de la actividad correspondiente a 4º de ESO Arcipreste de Hita (puntuaciones de 1 a 10, siendo el 10 la máxima calificación)

6. La doble alfabetización: aprendiendo a usar las tecnologías de la información

Otra de las virtudes del trabajo por proyectos es que, al contemplar propuestas que tienen en cuenta el desarrollo de un conocimiento global y relacional en las que el tratamiento y transmisión de la información funcionan como herramientas clave, ofrece contextos idóneos para emplear las TIC de forma académica. Sin duda, los adolescentes emplean muchísimo las nuevas tecnologías, pero no siempre aprenden a buscar información, a discernir la veracidad de la fuente, o a emplear herramientas informáticas menos “de moda”, pero más útiles para lo académico. La alfabetización informática es especialmente necesaria en el caso de colectivos desprotegidos, como el alumnado de etnia gitana o alumnado migrante, que no tiene un acceso constante a estas herramientas. Enseñar a emplear las TIC de forma responsable reduce la brecha de desigualdad entre quienes pueden acceder a la tecnología y quienes no. Esta doble alfabetización es uno de los retos de la escuela actual. Hay que saber leer un texto impreso, pero también hay que “saber leer”, esto es, saber desentrañar, la información de la red.

La mayoría de los proyectos que podamos programar pueden incluir usos responsables de las TIC, haciendo posible el uso de herramientas que se vuelven básicas en una sociedad de la información y del conocimiento múltiple, y trabajando hacia la compensación de todo lo que se estimula desde el entorno mediático. En nuestro caso, además de procesadores de texto y de programas de maquetación, el alumnado empleó el correo electrónico, el chat y las redes sociales. Algunos aprendieron a adjuntar archivos. Otros, repensaron si su perfil de *tuenti* era una buena carta de presentación para que lo conocieran los alumnos del otro instituto. Y todos usaron las TIC en un contexto de uso académico real, no simulado.

7. Facilitar la reflexión sobre la práctica docente

El profesorado de Secundaria, especialmente en aquellas materias instrumentales

como la Lengua y la Literatura, acostumbra a desarrollar actividades muy enriquecedoras dentro y fuera del aula: recitales poéticos, composiciones escritas, visitas a museos... Todas estas actividades ofrecen al alumnado contextos de aprendizaje muy ricos. Y al profesorado, oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica. Ahora bien, programar dichas actividades desde un enfoque por proyectos conlleva dicha reflexión y la facilita. La secuenciación de los aprendizajes es exhaustiva y detallada. Los proyectos nos permiten conocer exactamente qué estamos enseñando activamente, qué conocimientos transmitimos de manera indirecta y qué aspectos debería conocer cada estudiante antes de pasar a la fase siguiente. De esta forma, podemos controlar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrastar lo esperado con el resultado real y cubrir mejor las necesidades del alumnado, detectando lagunas. Es cierto que requiere un trabajo previo fatigoso, pero se ve recompensado tanto por los logros de los estudiantes como por el hecho de que el proyecto bien formulado puede emplearse en cursos sucesivos con pequeñas modificaciones.

Si a la metodología por proyectos le añadimos el trabajo en equipo dentro de un mismo centro y la colaboración con otro instituto, la riqueza obtenida en las discusiones y las propuestas se incrementa exponencialmente. Esta forma de trabajar ha sido valorada muy positivamente por las profesoras que forman parte del grupo. En el blog se recogen comentarios como los que siguen:

«Por último, quería daros las gracias por vuestros comentarios, porque van mucho más allá de explicar la práctica de aula, son interesantísimos y muy motivadores -al menos para mí-, enriquecedores... »

Esto facilita también la autoevaluación de la función docente y sirve para plantear mejoras para cursos sucesivos.

Así, en la evaluación del proyecto las profesoras anotaban:

| ACTIVIDAD | PUNTOS FUERTES | PUNTOS DE MEJORA | LÍNEAS DE INTERVENCIÓN |
|-----------------------------|--|-----------------------------|--|
| Actividades sistematización | Las actividades para la reflexión sobre el narrador han sido muy útiles. | Han faltado en otros temas. | Podrían hacerse para el diálogo, la descripción de los personajes, el uso de los tiempos verbales... |

Cuadro 3. Ejemplo de evaluación del proyecto.

Conclusiones

La experiencia presentada aquí, así como el somero análisis de los resultados, nos ha permitido observar que el trabajo por proyectos es una metodología útil y activa. Si bien requiere una gran dosis de trabajo y de implicación tanto de los docentes como del alumnado, hemos comprobado que supone un incremento de la motivación de las chicas y chicos. Proporcionar una finalidad real al producto elaborado –en este caso, editar el libro, y sobre todo, presentarlo junto a los compañeros del otro instituto– y unos destinatarios supuso un reto a la vez que un impulso para mejorar su expresión, cuidar la ortografía, ensayar la lectura expresiva, etc.

Asimismo, dota de significado a los aprendizajes adquiridos. Deben poner en práctica los conceptos en torno al texto narrativo, su organización discursiva y los elementos de los que consta, no solo para escribir el cuento propio, sino también para poder evaluar y proponer mejoras a los cuentos de los compañeros. Se convierte de esta manera en un verdadero aprendizaje significativo, en el que se parte de los conocimientos previos que tengan y se crece a partir de ellos, no solo de la mano de las docentes, sino también de sus compañeros. Se supera también la división atomizada que aparece en algunos libros de texto y se da una coherencia a los contenidos relacionados con la narración. Se promueve, a su vez, el aprendizaje autónomo –gracias a las pautas de evaluación– y la capacidad de “aprender a aprender” que generan confianza en el alumnado y les proporcionan un asidero más allá de las actividades tradicionales en las que tras estudiar los elementos del texto narrativo, se les solicita que escriban un cuento.

Por último, hay que citar la integración de las TIC como vehículo para el aprendizaje de la lengua. Durante la puesta en práctica del proyecto se proporcionó un enfoque de las TIC diferente al que nuestro alumnado está acostumbrado; pasaron de ser herramientas de ocio a ser instrumentos de aprendizaje, que les permitieron comunicarse en contexto real con una finalidad didáctica –el chat o el correo– o acercarse a los editores de textos –con los que el alumnado de 1º ESO, por ejemplo, no estaba tan familiarizado. En el contexto actual, la inclusión del aprendizaje de estas herramientas en las aulas es imprescindible, puesto que al igual que la carencia de la lengua escrita fue en un momento dado una causa de exclusión, la no alfabetización en las TIC lo es en la actualidad.

En cuanto a sus beneficios para el profesorado, valoramos muy positivamente la posibilidad de analizar nuestra práctica docente basándonos en la programación detallada, fácilmente contrastable en el día a día. La elaboración de herramientas de análisis, el debate y el trabajo en equipo resultan también de gran interés para el docente. Si a esto añadimos que nos permite aprender de nuestra práctica y disfrutar con los logros de los estudiantes, podemos concluir que la metodología por proyectos es un acercamiento al currículum muy motivador también para nosotras.

Bibliografía

- Bruner, J.S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cairney, T. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir. Textos*. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica*. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 33-46) Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 145, 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Ferrón, E. y Montero, L. (1992) *Animación a la lectura. Guía de recursos y formación del profesorado de ESO*. Sevilla: Fomento de la Lectura y Música.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Margallo, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Uri Ruiz Bikundi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, 167-186. Barcelona. Graó.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanal, J. (2005). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona, vol. 25, 31-41.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcela: Paidós.

Sánchez, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: el aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura. Nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ⁱ Han sido fundamentales la obra de Anna Camps (2003) cuyo esquema para elaborar proyectos hemos seguido.

ⁱⁱ Este artículo se basa en una experiencia realizada en el curso 2011/2012. Una descripción detallada de ella se presentó como comunicación en el Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la Cultura, celebrado en Salamanca del 5 al 7 de septiembre de 2012. Se puede consultar en: http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Ramos_Amparo.pdf

ⁱⁱⁱ Se puede consultar en: <http://arciprestemagerit.blogspot.com.es/>

METODOLOGÍAS INNOVADORAS E INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LOS GRUPOS INTERACTIVOS Y LA ASAMBLEA DE AULA

**Berta Iglesias Varela
Lucía de la Madrid Heitzmann
Amparo Ramos Pérez
Concepción Robles Montes
Alfredo Serrano de Haro Martínez**

RESUMEN

En un contexto en el que la diversidad es la palabra clave, en lugar de considerarla un obstáculo, ha sido posible aprovechar dicha diversidad como una herramienta educativa poderosa. Dos metodologías, los grupos interactivos y las asambleas de aula, logran que los estudiantes trabajen juntos y cambien puntos de vista erróneos. Los grupos interactivos permiten a nuestros alumnos trabajar juntos las mismas actividades y contenidos; cada uno contribuye con sus propias capacidades al proceso conjunto de resolución de la tarea. Las asambleas de aula fomentan el diálogo y el compromiso. Ambas metodologías construyen una escuela de éxito y de calidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje dialógico, asamblea de aula, comunidad educativa, diversidad, éxito escolar.

ABSTRACT

In a context where diversity is the defining word, it has been proved possible taking advantage of that diversity as a powerful educational tool instead of considering it an obstacle. Two methodologies, interactive groups and group assemblies, make students work together and change certain mistaken points of view. Interactive groups enable our students to work together the same activities and contents; each one may contribute with his or her capacities to the joint process of solving a task. Group assemblies foster dialogue and commitment. Both of them build a broader and stronger school.

KEY WORDS

Dialogic learning, diversity, educational community, educational success, group assembly.

Justificación y contextualización

El IES Vallecas Magerit se caracteriza por la gran diversidad de alumnado al que atiende: un alto número de chicas y chicos en grave riesgo de exclusión social y abandono escolar, con prácticamente todos los programas de compensación previstos, muchísimos que se han incorporado tarde al sistema educativo español por proceder del extranjero, alumnado de etnia gitana... Toda esta realidad compleja y, a la vez, enriquecedora supone un reto para el profesorado, que corre el riesgo de tirar la toalla ante las mil dificultades de trabajar en esas condiciones. Sin embargo, un grupo de profesionales del centro cree firmemente que es necesaria la formación continua en temas de mejora escolar, prevención del fracaso y mejora de la convivencia y la inclusión. Con ello, busca la manera de conseguir el mejor clima escolar, procurando experiencias de éxito en sus aprendizajes, propiciando las mayores expectativas de progreso en su educación con el mayor rendimiento. El profesorado del centro responde activamente al mencionado reto investigando y experimentando día a día en el aula. El tiempo de reflexión y formación conjunta es imprescindible para la mejora escolar (Murillo, 2004, p.50), puesto que permite apropiarse de los avances de la investigación en materia de éxito escolar y aplicarlos, adaptarlos, a las aulas concretas. La investigación acción participativa es la base del conocimiento en Pedagogía.

En la investigación pedagógica reciente, tanto española como europea y americana, se constata que las metodologías inclusivas favorecen la mejora escolar para todas las alumnas y alumnos. El aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos, la tutorización entre iguales, las asambleas de aula... han demostrado empíricamente ser herramientas eficaces que facilitan de la adquisición de competencias básicas a todo tipo de alumnado.

Este artículo surge de las experiencias recogidas en un seminario de trabajo realizado en el curso 2011/2012, que pretendía facilitar dicho espacio de reflexión e investigación conjunta y contrastada entre docentes con una rica trayectoria en atención a la diversidad. Esa reflexión se refleja especialmente en las aulas de nuestro centro y se contrasta a diario con la práctica. Lograr el éxito escolar fundamentado es el objetivo indiscutible y, para ello, recurrimos a dos herramientas innovadoras en Secundaria, aunque ya ampliamente trabajadas en otras etapas: los grupos interactivos y las asambleas de aula.

1. Nuevas formas de afrontar el currículum: el aprendizaje dialógico en el aula. Los grupos interactivos¹

La experiencia de los grupos interactivos se viene desarrollando durante los últimos cursos en un instituto público de enseñanza secundaria situado en el distrito de Puente Vallecas de Madrid. Nuestro centro recibe un alumnado heterogéneo, con dificultades socioeconómicas importantes y en una grave situación de riesgo de exclusión social. El porcentaje de estudiantes que ha sufrido los rigores de la separación familiar por el proceso migratorio alcanza

1 El proyecto aquí analizado fue Recomendado Autonómico del Premio a la Acción Magistral 2012 en la categoría B. Recuperado de <http://premio.fad.es/convocatoria2012/recomendados-utonomicos/category/79-categoria-b>

aproximadamente el 50%. A esta circunstancia de desarraigo se le añade en algunos casos la dificultad de desconocimiento del idioma. Por otro lado, el porcentaje de alumnado de etnia gitana es también muy alto y la reducción del absentismo escolar se convierte en uno más de nuestros desafíos. Nos encontramos, pues, con un cuadro complejo y diverso al que se le suma las dificultades propias de la adolescencia.

El análisis de la realidad y los niveles poco satisfactorios en cuanto a competencia curricular nos hace plantearnos como docentes nuevas formas de intervención en el aula que aprovechen la riqueza de la diversidad y compensen las dificultades, para así obtener unos mejores niveles curriculares. Por ello, el profesorado, especialmente en 1º y 2º, viene procurando innovar la metodología y cómo presentar el curriculum, para, por un lado, hacerlo más atractivo para un alumnado falto de motivación y para, por otro, profundizar en aquellos contenidos y procedimientos que puedan servir de mejor manera a las alumnas y alumnos a superar, además de los retos académicos, las dificultades de la vida diaria, facilitando estrategias para aumentar la autoestima, el diálogo o la resistencia a la presión de grupo.

"Cuando llevé a mi hijo al cole soñaba con una escuela mejor que la que yo tuve. Sólo al llegar al Magerit, y con esta experiencia, he encontrado algo parecido a lo que yo quería." Son palabras de Yolanda, madre de un alumno del programa de Integración de 2ºESO, y voluntaria en los grupos interactivos.

De esta afirmación emergen las tres líneas de fondo del método de trabajo por grupos interactivos:

A) Potenciar la educación inclusiva. Las metodologías docentes tradicionales se ven tremendamente limitadas cuando se enfrentan a un alumnado variado. ¿Cómo atender a todos?, ¿cómo conseguir que todas y todos trabajen y aprendan, y que lo hagan juntos? La respuesta por la que se ha venido apostando, y hacia donde apuntan las políticas educativas predominantes actuales, es la segregación: agrupar a los alumnos por nivel curricular o sacarlos del aula de referencia según sus dificultades para darles una respuesta que a menudo se puede dar en el aula de forma más eficaz e integradora aplicando estrategias metodológicas más inclusivas como la de los grupos interactivos.

B) Favorecer el aprendizaje dialógico. Nuestras chicas y chicos dialogan los ejercicios y materias que les proponemos. Y, con ello, aprenden mucho más que desde un rol pasivo. Se hacen protagonistas de su propio aprendizaje y del de los demás, colaboran, reflexionan en grupo, y se ayudan en la búsqueda de respuestas a las propuestas planteadas (Flecha, 1997).

C) Fortalecer la comunidad escolar. Lograr que familias con mayores dificultades, menor nivel académico y una mayor lejanía hacia la práctica docente, sientan que son una parte clave en la educación de sus hijos y de la dinámica del centro educativo.

De estos objetivos principales se derivan muchos otros, así como numerosas tareas para el profesorado. La puesta en marcha de los grupos interactivos ha dado lugar a la creación de un banco de recursos y además se ha mejorado la

convivencia gracias a las actividades solidarias y a la colaboración entre la comunidad escolar. Pero, lo más destacado es que se ha conseguido transformar en fortalezas las dificultades. Los grupos interactivos aprovechan la riqueza de las diferencias (idioma, religión, cultura) como potencial para el despliegue de distintas habilidades y para la búsqueda de valores esenciales comunes. Plantean una mejora sostenible, que se enriquece con la diversidad (Hargreaves y Fink, 2006, p. 47) y sirven para mejorar la convivencia; en concreto, para desmontar prejuicios y recelos hacia la institución escolar. La consecución de este objetivo es patente cuando familiares de alumnado con conductas disruptivas vienen a colaborar en un grupo interactivo, mejorando además, tras su participación en la propuesta, su visión de la institución educativa y del trabajo docente.

Un grupo interactivo es una forma de trabajo en el aula que consiste en que grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos realicen, juntos y de manera dialogada, actividades cortas y sucesivas planificadas por el profesor de la materia correspondiente, animados por monitores-voluntarios pertenecientes a la comunidad escolar. El aula se organiza de manera que los grupos tengan que moverse de una actividad a otra, esperándoles en cada una de las actividades un monitor-voluntario.

Nuestros estudiantes aprenden dialogando entre ellos: pensando juntos, explicándose unos a otros, poniendo en juego sus habilidades (no únicamente las que consideramos académicas). Una conoce o intuye por dónde va la resolución de una actividad; otro contrarresta o plantea una duda al anterior; espontáneamente vemos que un alumno se vuelca sobre su compañero para indicarle por dónde van, o a qué acuerdo han llegado; cuando el grupo se ha estancado, vemos que una alumna se pone a buscar en su cuaderno o en el libro la respuesta a la actividad, y luego se la indica a los otros. Los actos comunicativos de poder se transforman en actos comunicativos dialógicos que sirven para aprender en pie de igualdad. (Oliver y Gatt, 2010, p.279)

Las actividades planteadas por el docente han de respetar dos requisitos. El primero: deben ser breves, para realizar en unos 8-10 minutos. Una de las claves del éxito de los grupos interactivos es que los alumnos se ven en tensión. Así, no es raro escucharlos pedir más tiempo para poder acabar. El segundo es que puedan resolverlas por sí mismos, bien porque sean de aplicación de lo visto, bien porque cuenten con los recursos (libro de texto, libros de consulta, recursos de internet, etc.) para llevarlas a cabo. En caso de dudas, el alumnado pregunta al profesor de la materia.

Por último, los voluntarios han de guiarse por dos claves de actuación: apreciar las aportaciones de cada uno (esto será especialmente importante con aquellos que suelen estar peor considerados académicamente en el grupo) y supervisar que nadie se quede fuera del trabajo conjunto. Es asombroso cómo se dinamizan cuando alguien cercano a ellos, pero distinto del profesor o profesora al que están acostumbrados, les anima, valora y orienta.

Para la puesta en marcha de la dinámica de grupos interactivos y su análisis distinguimos cuatro fases:

A) En una primera etapa, es imprescindible la sensibilización e información a las familias y a la comunidad escolar. A través de los tutores de primer ciclo, de las reuniones de apertura de curso y de los propios alumnos, se presentó esta metodología. A continuación, se estableció contacto personal con determinadas madres, y algunos padres, que, por su plan de mañana, podían tener disponibilidad.

Hay que destacar la sorpresa que genera que desde el centro se llame a las familias, en especial a las de alumnas o alumnos conflictivos, para pedir su colaboración gratuita, y no para informar de hechos disruptivos de sus hijas e hijos. Con el resto de agentes de la comunidad escolar se fue dando este mismo proceso, sin necesidad de tanta insistencia.

B) Realización de grupos interactivos quincenalmente en las materias que así lo deseen, haciendo especial hincapié en las instrumentales. En nuestro caso, se cubrió durante todo el curso Lengua y Literatura en 1º y 2º de ESO. Puntualmente, se llevaron a cabo también en Ciencias Sociales. Somos conscientes de que, según las evidencias científicas, para que los grupos sean realmente provechosos a nivel académico, necesitamos involucrar también a profesionales de Matemáticas, de Ciencias Naturales y otras materias.

Al que se acerca por primera vez a un grupo interactivo lo que le resulta más llamativo es que los alumnos realizan actividades similares a las que podrían hacer en clase, pero su motivación es notablemente superior. Incluso son capaces de llevar a cabo un mayor número de las mismas de las que son capaces de hacer en un período lectivo “tradicional”. De hecho, es habitual que alumnas y alumnos muy apáticos, desmotivados hacia lo académico, sean los que más disfruten en los grupos interactivos, aunque los contenidos sean idénticos a los de una clase estándar.

C) Encuentro formativo con los voluntarios. Es muy importante dignificar la labor de las personas voluntarias, miembros de la comunidad escolar y de su entorno, que participan en los grupos interactivos. Su labor es esencial y así hay que transmitírselo. Quizás carezcan, a veces, del conocimiento en cuestión -no importa, para eso está el profesor- pero siempre poseen conocimientos culturales y sociales muy valiosos, que complementan la labor docente y que, en muchos casos, sirven para motivar, para “enganchar” al alumnado. Esta fase del proyecto, en nuestro caso, cumplió no solo la función de dar una formación a las personas voluntarias que participaban como mediadores en los grupos interactivos sino que además se planteó como un espacio de encuentro e intercambio que resultó enriquecedor y motivador.

D) Evaluación y análisis. Para que la experiencia sea realmente fructífera, es necesario aprender de ella, evaluándola y adoptando las modificaciones pertinentes que se deriven del análisis de evidencias. Así se deriva de los estudios de la investigación-acción. En nuestro caso, hemos evaluado los grupos interactivos en dos sentidos: el trabajo de los alumnos, y la metodología en sí.

Para evaluar el trabajo de los alumnos, el profesor del grupo que estuviera desplegando la dinámica contaba con una plantilla con el nombre de sus alumnas y alumnos, en que se valoraban las actitudes que favorecen el trabajo

grupales y las que no. Dicha plantilla contaba con ítems como preguntar las dudas, escuchar a los compañeros, intervenir adecuadamente o apoyar al que lo necesita. Las notas tomadas por el profesorado en dicho cuadrante de evaluación eran comentadas en la siguiente sesión con cada alumna/o, de modo que tras varias sesiones era el propio alumnado, familiarizado ya con el cuadrante y los criterios de evaluación, el que se autoevaluaba.

Por otro lado, el trabajo que desarrollan durante la sesión de grupos interactivos, o bien se realiza en su cuaderno, o bien en fichas. Estos dos materiales han sido igualmente evaluados.

En cuanto a la metodología de los grupos interactivos, ha habido tres vías de evaluación y contraste.

A) La primera, y más constante, ha sido el grupo de profesores que formaban parte del seminario "Incentivación del éxito escolar". Tanto los materiales trabajados, como la exposición y diálogo con los ponentes, y, sobre todo, el diálogo entre los docentes, han supuesto una revisión continua de las posibilidades reales de esta metodología en nuestro centro. Consideramos que la formación continua es indispensable para una buena labor docente, que se adecúe a la realidad de las aulas.

B) La segunda, de gran valor, se dio en el encuentro con los voluntarios anteriormente mencionado. En él, en pequeño grupo se revisaba la actividad. En cuanto a lo positivo, escuchamos a una madre decir "*se disfruta sintiéndote útil*". Otra madre comentaba que "*tomamos conciencia de que el objetivo de profes y padres es el mismo: conseguir lo mejor de nuestros chicos*." En cuanto a lo negativo, muchos comentamos la necesidad de contar con un cuerpo estable de voluntarios, que incluya a más madres, padres y otros miembros de la comunidad escolar; y de ampliarlo a más materias y cursos dentro del centro.

C) La tercera y última, fue un encuentro de uno de los ponentes del seminario, con dos grupos de 2ºESO que están participando de los grupos interactivos. En ellos las chicas y chicos comentaron qué les ayuda y qué no de la dinámica, lo cual resultó especialmente interesante por suponer una reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje además de un espacio de evaluación y de reconocimiento de la importancia de las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escuchar al alumnado enriquece el proceso evaluador.

Conclusiones y valoración de resultados de los grupos interactivos

"Como en el viejo dicho de los criminólogos, cuesta más enviar a un joven a la cárcel que a Yale" (Castells, 1998, p.182). El primer, y más importante, logro de esta metodología es cambiar las expectativas de la comunidad escolar. En concreto, pasar de frenar conflictos, o mitigarlos, a enganchar a los alumnos, sus familias, profesores... a la consecución del mayor aprendizaje posible.

La puesta en marcha de los Grupos Interactivos está teniendo unos resultados muy satisfactorios, especialmente en aquellos objetivos y aspectos que con otras metodologías tradicionales es difícil conseguir, en un alumnado de perfil

muy diverso, con alto grado de desmotivación, graves problemas de autoestima y situación de riesgo social.

Trabajar con grupos interactivos facilita trabajar de verdad las competencias básicas mediante un aprendizaje relacional y auténtico, pudiendo integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a aquel alumnado con mayor desfase curricular sin que esto suponga una pérdida para aquellos con mayor nivel en la materia. De este modo se compensan las dificultades que en otras estrategias metodológicas supone la variedad de niveles curriculares en el alumnado, y conseguimos así poder utilizar la diversidad como enriquecimiento y no como obstáculo.

La puesta en marcha de la propuesta metodológica de los grupos interactivos ha supuesto la apertura de los límites del instituto a la familia y al entorno educativo, produciéndose un aprendizaje más significativo por acercar al centro el marco de referencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. El profesorado crea canales de comunicación e intercambio con las personas voluntarias y así la comunidad educativa se fortalece de una forma activa y motivadora. Además esta participación de otros agentes del entorno y la resolución de las propuestas por medio del diálogo han potenciado en el alumnado la motivación, la escucha, la participación, la autoestima y la inclusión de todos y cada uno de los destinatarios en la actividad. Todos los alumnos participan activamente gracias al grupo y a la mediación del voluntario, un voluntario cercano a ellos, con quienes por ser del barrio, de su misma etnia o de su entorno, crean un vínculo muy provechoso.

Se han valorado en este sentido resultados a corto plazo como son la participación y la motivación, y especialmente objetivos a medio y largo plazo, períodos en los que los alumnos adquieren habilidades comunicativas, aprenden de forma significativa y desarrollan el sentido crítico aprendiendo a aprender, además de valorar y respetar las diferencias de sus compañeros y descubrir la existencia de inteligencias múltiples que permite que cada alumno pueda no sólo destacar en algo sino también aportarlo al grupo.

Adjuntamos a estas conclusiones algunas de las valoraciones de los participantes en el encuentro de voluntarios de los grupos interactivos.

A la pregunta *¿Qué te gusta de los grupos interactivos?*, las respuestas fueron:

- *La relación que se establece entre todos los participantes. El que nos apoyamos unos a otros. La aportación de los voluntarios, que se muestran como son.*
- *Se disfruta sintiéndote útil.*
- *Todos aprendemos. Tomamos conciencia de que el objetivo de profes y padres es el mismo: conseguir lo mejor de nuestros chicos.*
- *Traer a los padres al aula es importante.*
- *Es muy interesante la intervención de otros alumnos mayores que contactan muy bien con los chicos.*
- *Cambia nuestras ideas sobre lo que es la vida en el instituto.*

- *Se controla más el aprendizaje.*
- *Partimos de que todos son capaces, con la ayuda del grupo.*
- *Entusiasmo y la atención que ponen en las tareas.*
- *Las altas expectativas, trabajamos los contenidos sin adaptar, los mismos para todos.*
- *A parte del conocimiento la familia aporta estímulo, valora lo que se hace.*
- *Que entran otros, aire fresco, del barrio, de asociaciones, amigos.*

A la cuestión: *¿Qué cambiarías de los grupos interactivos?*, las respuestas fueron:

- *Es muy importante que esto que estamos hablando se lo transmitamos a otros padres para que participen también y se enriquezcan con esta experiencia.*
- *Hablaría con los líderes de los grupos para que no digan las respuestas (ya que algunos han entrado en la dinámica de simplemente esperar y copiar) sino que ayuden a los demás con preguntas a iniciar un diálogo hasta la respuesta.*
- *Es fundamental que todos tengamos nuestras propias metas.*
- *Obtener los mismos resultados, se refiere a que no todos partimos con las mismas condiciones, tenemos que hacer lo necesario para que todos tengan las mismas oportunidades y que así lleguen a los mismos resultados (no idénticos, claro, pero que no haya mucha diferencia entre los que consiguen más y los que consiguen menos).*

Entre nuestras propuestas de mejora destacan la necesidad de mantener grupos estables de voluntarios para poder implicar cada vez a más profesorado y alumnado y la creación de espacios de intercambio, coordinación y formación para profesores y voluntario.

2. Nuevas formas de afrontar la participación y la convivencia: las asambleas de aula en Secundaria

La segunda experiencia que exponemos en este artículo es la de la asamblea, una dinámica muy utilizada en los ciclos de Educación Primaria que es menos conocida en Secundaria. En nuestra opinión, su valor educativo, y su adecuación a las necesidades de participación y diálogo de los adolescentes, la hacen sumamente valiosa para el desarrollo de la autonomía del alumno, para mejorar las relaciones del grupo y para implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, dándoles voz y protagonismo en el proceso. Recordemos que está basada en la idea pedagógica de Freinet, que pretende acercar al alumno a la vida real.

La Asamblea es un acto cooperativo, participativo, en el que se toman decisiones sobre cualquier tema de la vida escolar: organización, dinámica,

preocupaciones, problemas de convivencia, propuestas de trabajo, etc. Basada en el diálogo, implica importantes aprendizajes para la vida: escuchar, respetar el turno de palabra, exponer, respetar otras opiniones, así como la práctica de la reflexión y el análisis (Lara y Bastida, 1982, p.).

A continuación vamos a detenernos en los aspectos que valoramos como indicadores que demuestran el valor educativo de la asamblea tanto a nivel personal como relacional. Su inclusión en la dinámica escolar permite:

A) Dinamizar y organizar la clase y el Centro democráticamente

La asamblea ofrece a los alumnos la posibilidad de participar activamente en la construcción de su vida escolar de diferentes maneras: consensuando y autogestionando, por ejemplo, las normas de convivencia de la clase. La práctica nos enseña que esto hace que podamos tener mayor garantía sobre su cumplimiento que cuando son impuestas desde la autoridad. También se convierte en una gran ayuda en la resolución de los conflictos entre iguales, ya que se brinda la oportunidad de expresar, escuchar, argumentar, siempre desde el respeto.

En nuestras asambleas, los temas tratados fueron variados, a veces pintorescos: insultos y respeto, mantenimiento del aula, conducta en clase, excursiones, ayuda a los alumnos más descolgados, falta de entendimiento con ciertos profesores... Uno de los temas estrella fue cómo enfocar un concurso de limpieza que desde el centro planteábamos. Sin darnos cuenta, motivados por el concurso y porque en las asambleas ellos decidían cómo decorar, quiénes eran los encargados de una u otra labor, etc. vimos “florecer” nuestro entorno diario, sin que tuviéramos apenas que proponer ni intervenir. En otros temas, por ejemplo los de disciplina o ambiente de la clase, fue más complejo llegar a acuerdos. Algunos alumnos, con una honestidad apreciable, manifestaban su no adhesión respecto de medidas que se iban proponiendo. Quizás en esos diálogos lo más fructífero era dar la palabra y escuchar a aquellos que solían quedar apagados por el barullo y disrupción de los más revoltosos. Que un alumno, líder, atractivo, descolgado de lo académico, pudiera escuchar de otros y otras más tímidos que su actitud en clase les impedía aprender, era una experiencia liberadora. En un plano más profundo, percibimos cómo las asambleas hacían grupo, creaban situaciones de diálogo inéditas, hacían que los alumnos hicieran más suyo todo lo que trataban. Por supuesto, las tensiones, el incumplimiento de algunos acuerdos, las asambleas más tediosas, también tuvieron su espacio.

La experiencia demuestra que cuando se practica en todas las clases de un centro, puede ser un motor importante en la vida escolar. Así los resultados son más positivos cuando la Asamblea se incluye en el Proyecto Educativo, ya que así se convierte en referencia de los valores del Centro a la hora de planificar las tareas educativas. Para ello debe existir también una Asamblea de representantes de aula y ésta debe tener representación en el Consejo Escolar. Su voz puede ser llevada también a distintas comisiones que funcionen en el Centro. Esta situación, permitirá también llevar el punto de vista de la comunidad, convirtiendo a la asamblea en un espacio vertebrador, significativo y de enorme valor para la vida del Centro. Permite practicar la autogestión del

aula, del Centro, de la Comunidad Escolar. En este caso, sí, será realmente resolutoria y dinamizadora.

2. Gestionar valores, creencia y emociones.

La Asamblea es ese espacio donde aprender autonomía, donde madurar con ayuda del grupo, desarrollar la empatía y el pensamiento crítico a medida que sus miembros negocian, hacen propuestas constructivas de trabajo o de organización, llegan a acuerdos y asumen responsabilidades. Nos permite descubrir y aprovechar las potencialidades individuales y del grupo, dando respuesta más realista a las necesidades y las distintas formas de aprendizaje que se dan en la práctica. Responde a la idea de una educación que busca trabajar la crítica, la afectividad, lo colectivo y que busca crear personas capaces de hacer su aportación constructiva a la sociedad.

3. El trabajo por competencias básicas (comunicación, social, aprender a aprender, aprendizaje afectivo), desarrollo de habilidades sociales (saber estar ante el grupo, expresar ideas propias, reflexionar, argumentar, escuchar, analizar, negociar, implicarse...), el ingenio y la creatividad. Aplicando los conocimientos, cualidades, actitudes, necesidades y motivaciones de cada uno de los miembros de la comunidad.

3. Desarrollar las competencias básicas

Mediante la asamblea se trabajan las competencias básicas (comunicación, social, aprender a aprender, aprendizaje afectivo) y las habilidades sociales (saber estar ante el grupo, expresar ideas propias, reflexionar, argumentar, escuchar, analizar, negociar, implicarse...), el ingenio y la creatividad. Aplicando los conocimientos, cualidades, actitudes, necesidades y motivaciones de cada uno de los miembros de la comunidad.

Cómo hemos hecho la Asamblea de aula

No ha sido fácil llegar a incluirla en la dinámica escolar. Para nuestros alumnos era la primera vez que se hacía. Para empezar, aunque al principio la hemos dirigido los profesores, el objetivo era que poco a poco los alumnos fueran asumiendo roles hasta conseguir que fuera gestionada por ellos, con la participación del profesor como uno más.

Así hemos tenido que ir descubriendo, discutiendo, tomando conciencia, y asimilando algunas cuestiones prácticas que recomendamos a cualquier profesor que se proponga hacer esta dinámica con sus alumnos y que exponemos a continuación:

Para celebrar la asamblea es bueno posicionarnos en un gran círculo, de esta manera todos los participantes del grupo están en una posición de inclusión, a igual distancia, viéndose las caras. Indispensable si vamos a dialogar. Al principio a algunos alumnos acostumbrados a «esconderses» en la clásica forma de estar sentados en clase, unos delante otros en las últimas filas, les costaba sentarse en el círculo.

Se dedicaron las primeras sesiones a indagar entre todos sobre los temas que según el grupo, se debían tratar en la asamblea de clase. Entre ellos, inducidos por el profesor se presentó y aclaró la figura del moderador, el secretario e incluso el profesor, y cómo debían actuar cada uno, dejando siempre claro que el profesor debe ser uno más, ya que por turnos los alumnos irían asumiendo el rol de moderar, dinamizar, tomar notas, etc. Al principio había alumnos que no querían, no se atrevían a asumir ser el moderador o el secretario, pero lo planteamos como obligatorio, para que todos tuvieran la experiencia y sin duda es positivo para desarrollar su autoestima.

Hemos tratado temas significativos para el grupo: resolución de conflictos, planificación de excursiones, planificación de la organización de la clase, propuestas de trabajos o proyectos, felicitaciones particulares o grupales, etc. Otro tema de gran importancia que surgió a medida que se iban tomando acuerdos es la necesidad de aclarar cuál es el poder resolutivo real de la asamblea. En nuestro caso se limitaba al grupo-clase ya que era nuestro primer año, pero lo ideal es que esta dinámica forme parte del Proyecto Educativo de Centro y tenga repercusiones para toda la comunidad escolar.

Los profesores hemos desempeñado el papel de ayudarles a buscar varias soluciones o estrategias, a argumentar y a no rendirse fácilmente ante las dificultades y las frustraciones, así como a reconocer los pequeños éxitos. Hemos utilizado un «Cuaderno de Asamblea» en el que el secretario o secretaria, apuntaba el orden del día, las decisiones que se tomaban, el reparto de tareas, los responsables, plazos, propuestas, etc. Eso facilitó que ellos pudieran evaluar el cumplimiento de responsabilidades y sus actuaciones.

Un tema que resultó difícil de entender fue el cumplimiento de la norma de llegar siempre a consenso, buscando una solución satisfactoria para todos, plantear soluciones hasta encontrar una en la que todos nos pusiéramos de acuerdo. Eso significó ceder, escuchar, elaborar argumentos, y desarrollar la imaginación. Una y otra vez los alumnos optaban por la votación como medio de decisión. Los profesores explicamos que la votación tiene menos valor ya que supone ganadores y perdedores y el consiguiente malestar o vanagloria, frente al éxito que supone llegar a acuerdos consensuados.

En cuanto a la organización temporal se celebraba la Asamblea en la hora de tutoría, es importante que tenga un espacio periódico fijo.

Un elemento atractivo para los alumnos y conveniente fue el “buzón” de la Asamblea donde los alumnos podían hacer sugerencias sobre temas diversos, desde conflictos pendientes de resolución hasta felicitaciones y propuestas para el grupo (el objetivo era que la dinámica de trabajo se rompiera lo menos posible con pequeños conflictos entre compañeros, los alumnos sabían que hay un momento donde podían resolverlos y por lo que tenían que aprender a esperar).

Algunos aspectos que requieren más atención

En la puesta en práctica de la Asamblea nos hemos tenido que enfrentar a algunos aspectos de la práctica que han resultado más difíciles (Caramés, 2010).

- Centrar el tema, concretar.
- Dar argumentos válidos.
- Respetar el turno de palabra.
- Escuchar.
- Tener perspectiva, de lo dicho, de la finalidad.
- Ponerse en el lugar del otro, integrar las opiniones ajenas.
- Cumplir los acuerdos.
- Evaluarse y asumir consecuencias.

Los destacamos para compartir con otros profesores que quieran poner en práctica esta dinámica. Subrayamos la idea de que si bien es un trabajo en el que hay que insistir, forma parte del aprendizaje y los resultados mejoran con la práctica y el modelaje por parte del docente, sin imposiciones, con paciencia y sentido común, por medio de:

- Dinámicas de trabajo cooperativo (grupos interactivos) o de conocimiento y autoconocimiento.
- Juegos de atención.
- Dinámicas para que todos expresen su opinión.
- Juegos cooperativos.
- Formación del profesorado sobre su uso y posibilidades.
- Teatralizar situaciones determinadas.
- Grabación de sesiones para revisar la actuación del grupo.
- Aprender a anotar lo más importante en las actas.
- Dialogar con el grupo sobre cómo deben actuar para que la asamblea funcione bien.
- Construir las propias normas.
- Tener un orden de día y respetarlo creado por todos lo que tengan interés en tratar algún tema: alumnos, tutor.
- Hacer un seguimiento de los temas tratados, que se dé importancia a todos.

Evaluación cualitativa de la puesta en práctica de la Asamblea de aula

En concreto, la puesta en práctica el curso 2011/2012 de la asamblea en nuestras tutorías, principalmente en dos grupos de 2ºESO, supuso un cambio en las perspectivas tanto de alumnos como de profesores, así como una avalancha de anécdotas. En las primeras asambleas a los alumnos incluso les costaba creer que «aquello» llegara a tener valor decisorio. Acostumbrados a situaciones de diálogo que no son tales (pues el docente finalmente es el que decide, consultando si acaso la opinión de los alumnos), les resultaba sorprendente, novedoso, el poder decidir de manera conjunta determinados asuntos. Sí observamos un incremento notable de su implicación en los temas que se ellos habían propuesto y en los que se llegaron a acuerdos. Esto no supuso una devaluación de la dinámica; si acaso, un aprendizaje de lo costosa que es la democracia.

Para las clases en que se ha practicado la asamblea, en opinión de los profesores, los resultados han sido positivos ya que ha creado un clima más distendido, de respeto y afecto donde a los alumnos se les ha posibilitado ser protagonistas y afianzar su autonomía. Una vez integrada en la dinámica escolar, pensamos que se convierte en un instrumento indispensable para encauzar la convivencia e impulsar el clima escolar, las actividades y tareas escolares.

Conclusiones

Si queremos educar a nuestros alumnos en la convivencia tenemos que practicar técnicas como la asamblea, convirtiendo la escuela en una comunidad más inclusiva, solidaria, participativa y por lo tanto más justa para todos. Hacer asambleas, nos ayuda a ensayar el uso de la democracia, educar en el ejercicio de la libertad, sin miedo a la convivencia. Su inclusión, en la dinámica escolar transformaría los Centros, enriqueciéndolos con las aportaciones e implicación de sus miembros. Porque para aprender a participar, hay que crear situaciones que nos permitan participar. Para implicarse en la sociedad, debemos hacer propuestas concretas, y asumir la responsabilidad que conllevan nuestras acciones. Para ser personas más tolerantes tenemos que aprender a ponernos en el lugar de los otros y para ser personas activas socialmente, llevar a cabo y resolver actuaciones concretas con finalidades reales y significativas. En este sentido apostamos por la práctica de la Asamblea de clase. Con ella los alumnos aprenden a dialogar, exponiendo sus ideas, inquietudes; a organizarse, planificar, actuar, a responder de los compromisos asumidos en el grupo.

Creemos que es fundamental desarrollar en los estudiantes un comportamiento cada vez más autónomo y responsable. Tanto padres como docentes solemos desarrollar con los alumnos adolescentes, una actitud más bien autoritaria pensando de esta manera compensar su característico enfrentamiento a la autoridad que caracteriza esta edad. Sin embargo, padres y profesores, queremos que nuestros alumnos, se conviertan en personas autónomas y por tanto responsables. Es una contradicción sin duda. Debemos ayudarles a asumir responsabilidades para que se conviertan en personas seguras.

Pero además, la Asamblea en la escuela, nos ayuda a trabajar la afectividad y convivencia, aspectos estos inseparables del proceso de aprendizaje con los que sin duda repercuten en el desarrollo general de las dinámicas educativas mejorando el clima del centro. Es un espacio donde poder expresar y gestionar opiniones y sentimientos.

Bibliografía:

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha R., García, C. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educación Social*, 26 (92), 859-88.
- Caramés, N. Delgado, J.M., Recover, A., et Al. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea*. Cantabria: Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular.
- Castells M. (1998). *La era de la información*. Vol III. *Fin del milenio*. Madrid:Alianza.
- European Commission, Directorate - General for Research (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Recuperado de http://www.ub.edu/included/docs/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. y Fink. D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339, 43-58.
- Lara, F. y Bastida, F. (1982). *Autogestión en la escuela, una experiencia en Palomeras*. Madrid: Popular.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 6-27. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice//numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>.

- Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, 15 - 51 Barcelona: Octaedro. Recuperado de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_\(2002\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/Murillo_(2002).pdf).
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43, Número Especial, Monográfico, 2, 279-294. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf
- Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Proyecto Europeo Includ-ed. Recuperado de <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>.
- Torrego, J.C. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

APLICACIÓN DEL CONCEPTO *EXPERIENCIA CRÍTICA* AL ANÁLISIS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Albert Casals

RESUMEN

Peter Woods, en 1993, definió el concepto *experiencia crítica* para luego aplicarlo al análisis de realidades educativas dentro del campo de la etnografía histórica. En el presente estudio se plantea la utilidad que dicho concepto podría tener en la actualidad en el análisis de proyectos innovadores en el contexto educativo. Para ilustrar las posibilidades y alimentar la discusión, se analiza un proyecto concreto utilizando los elementos que definen una *experiencia crítica* según Woods.

PALABRAS CLAVE

Experiencia crítica, innovación educativa, etnografía histórica, escuela primaria, formación del profesorado.

ABSTRACT

The concept of the *critical event* was defined by Peter Woods, in 1993, and he later applied it to the analysis of educational realities in the field of historical ethnography. In the present study the current usefulness of this concept for the analysis of innovative projects in the educational context is examined. To illustrate the possibilities and fuel discussion, we analyze a specific project using the elements that define a *critical event* according to Woods.

KEY WORDS

Critical event, educational innovation, historical ethnography, primary school, teacher training.

A principios de los años noventa el reconocido sociólogo de la educación Peter Woods utilizó el concepto *experiencia crítica* aplicado al contexto educativo. En este artículo exponemos una propuesta acerca de cómo este constructo puede ser utilizado para analizar las consecuencias de la aplicación de proyectos de innovación educativa, una idea que ya ha sido insinuada por parte de otros investigadores del campo de la didáctica (véase, por ejemplo, Boixader, 2006). Para ilustrar y analizar las posibilidades de dicha propuesta, el artículo se centrará en una aplicación de la misma durante el proceso de evaluación de un proyecto desarrollado en seis escuelas de Primaria.

1. *Experiencia crítica*¹

El concepto inglés *critical event* remite fácilmente a disciplinas y ámbitos no educativos (medicina, psicología), y es posible encontrarlo en estudios de distintas áreas de las ciencias sociales. Asimismo, en el campo educativo también tiene cierto recorrido, especialmente a partir de los años 90 en que aparecen las conocidas publicaciones de Tripp (1993) y Woods (1997).

En este artículo nos basaremos en el constructo *experiencia crítica* que Woods desarrolla en el libro *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*². El autor parte del concepto *incidente crítico*³ –un término utilizado desde la década de los 50– para construir una categoría no focalizada solamente en un momento puntual:

Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de ningún modo, todas sean críticas en sus efectos. (Woods, 1997: 18)

Obviando discusiones acerca de qué es una experiencia (ver en este sentido a Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005), sí constituye un factor fundamental analizar bajo qué parámetros podemos añadirle el adjetivo *crítico*. Según Woods (1997), las experiencias no llegarán nunca a ser críticas si no son proyectos educativos fundamentados en el *aprendizaje real* y la *vivencia comunitaria* (Woods, 1997: 20-25):

- En coherencia con la teoría constructivista, se hace necesario: partir del nivel cognitivo y las necesidades de los alumnos (significación); tener muy en cuenta el enraizamiento con la realidad que se vive; y pretender integrar los distintos conocimientos que se dan a los alumnos.
- Se hace imprescindible el esfuerzo y la implicación de todos hacia una misma dirección, y se tiene que desarrollar una identidad y una cultura de grupo. Sólo el grupo es capaz de llegar más allá del punto al que puede aspirar llegar el individuo de forma solitaria.

Asimismo, cabe destacar, por un lado, que el término *crítico* se refiere a los distintos niveles educativos al mismo tiempo (alumnos, profesores y sistema educativo en general) y, por otro lado, que el contexto incrementa o disminuye

las posibilidades de que estas experiencias ocurran. Se habla de contexto en relación a tres partes interrelacionadas: el marco general (legislación, estructura del sistema educativo), el soporte material y moral (dentro de la escuela y en su entorno), y la presencia de *agentes críticos* que ejerzan de almas del proyecto (Woods, 1997: 29-33).

Por último, y siguiendo el clásico modelo de aprendizaje en forma de espiral, la secuencia básica de una *experiencia crítica* se desarrolla en seis etapas (Woods, 1997: 26-28):

1. Conceptualización o momento de gestación del proyecto.
2. Preparativos y planificación.
3. Divergencia de caminos durante la fase basada en la experimentación, la innovación y la creatividad.
4. Convergencia o integración de todo lo experimentado en la fase precedente.
5. Consolidación del proyecto.
6. Celebración como símbolo del fin del trayecto recorrido.

Los seis estadios no se desarrollan de forma regular –hay períodos de equilibrio al lado de momentos de imprevisibles desequilibrios– y se van acumulando unos sobre otros, aunque no de forma ordenada y sucesiva.

2. El proyecto *Corrandescola*

Desde el curso 2006-07, parte del grupo de investigación GRUMED⁴ ha pilotado e investigado experiencias educativas impulsadas a partir de la introducción de la actividad de cantar versos improvisados en catalán –la *glosa*⁵– en escuelas de Primaria (Casals, 2009). El proyecto se fundamenta en una propuesta didáctica que requiere la colaboración entre los maestros de música y los maestros de lengua –maestros generalistas– de los últimos cursos de Primaria (de 4º a 6º).

Aprovechando un momento de recuperación a nivel social de esta actividad tradicional (Serrà, 2005), el proyecto *Corrandescola* planteó introducir esta actividad lingüístico-musical en distintos centros de Primaria de Cataluña y analizar los resultados e implicaciones que esta acción suponía. El objetivo final que se perseguía era dar respuesta a determinadas necesidades detectadas en las escuelas (Casals, 2009) como queda sintetizado en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Necesidades escolares detectadas en relación al proyecto

- Superar los sesgos y la visión restringida del cancionero tradicional catalán.
- Minimizar la distancia entre la canción tradicional que se canta en la escuela y el repertorio que más habitualmente se ofrece a los niños en los medios de comunicación
- Evitar la infantilización que se constata actualmente en torno de la canción tradicional escolar.
- Mejorar el vocabulario y la expresión oral, desde la conversación hasta los discursos formales.
- Superar las dificultades y la baja incidencia del trabajo poético.
- Incrementar la práctica de la creación poética.
- Aumentar las capacidades creativas aportando recursos para potenciarlas y canalizarlas.
- Superar el exceso de compartimentación del sistema educativo actual; necesidad de ayudar a integrar los distintos conocimientos en una globalidad.
- Trabajar la convivencia en la diversidad
- Renovar y mejorar los elementos de las fiestas escolares para evitar su estancamiento y pérdida de sentido.

En consecuencia, mediante la práctica de este repertorio se pretendía constatar mejoras en cuatro dimensiones:

- el desarrollo de la personalidad individual y la convivencia en el seno del grupo clase
- la importancia y la calidad del trabajo en lengua oral y en poesía
- la amplitud del repertorio y de los elementos de trabajo en canción
- las actitudes hacia la actividad de cantar y hacia el concepto *tradicional*

3. Innovación, investigación y formación

En el proyecto *Corrandescola* confluyen innovación educativa, investigación y formación del profesorado, en la línea que exponen Martínez Bonafé (2008), y Malagarriga y Martínez (2010). Veamos a continuación en qué sentido.

3.1 Innovación

Partiendo de la máxima que la innovación está ligada al cambio –que no implica siempre una mejora!– y no necesariamente a las reformas educativas, nos referiremos a este proceso de acuerdo con lo que expone Carbonell (2001:17):

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

La innovación del proyecto cabe entenderla en relación con cuatro dimensiones:

- a) una *materia prima* –la *glosa*– inédita en la escuela catalana (Casals, 2009)
- b) una propuesta didáctica que busca el aprendizaje conjunto de contenidos educativos de gran importancia –lengua oral, poesía, convivencia e integración cultural, desarrollo de la persona, educación de la voz– mediante un vehículo motivador –el canto– poco usual en el sentido de concebirlo como una actividad comunicativa (Garzia, Sarasua y Egaña, 2001) más que como estrictamente una actividad artística
- c) una concepción del maestro como facilitador del aprendizaje autónomo o cooperativo de los alumnos (en el sentido de Lebler, 2007, o Vidal, Duran y Vilar, 2010) en contraposición al modelo del profesor experto
- d) la colaboración entre disciplinas y, al mismo tiempo, la colaboración entre escuela y universidad como vías –aún poco asentadas en nuestro sistema educativo– para provocar el cambio y la mejora docente en la escuela (Stenhouse, 1987).

3.2 Investigación

De acuerdo con el apartado d), a nivel investigador se optó por modelos que hicieran dialogar universidad y escuela: se utilizó la investigación-acción colaborativa para una prueba piloto (Casals, Vilar y Ayats, 2008) para continuar posteriormente trabajando mediante un grupo interdisciplinar de maestras –de música y de lengua– coordinado por uno de los investigadores (fase extensiva). Las maestras del grupo pilotaron experiencias en sus centros que a su vez sirvieron para experimentar y finalmente establecer una propuesta didáctica.

3.3 Formación

El proyecto también requirió formar las maestras implicadas en el arte de glosar y las estrategias didácticas adecuadas para su uso escolar. A través de las reuniones de trabajo y de la experimentación de las propuestas en la propia escuela, las maestras adquirieron habilidades y conocimientos que complementaron su propia formación. Se trató, en definitiva, de una formación permanente ligada a la propia práctica y utilizando el saber de la escuela (Blanco, 2005).

4. Metodología de investigación

Dejando de lado los objetivos de investigación primarios e intrínsecos al proyecto, este artículo presenta una investigación complementaria destinada a conocer si las experiencias del proyecto *Corrandescola* podían ser etiquetadas como *críticas*. Para ello se contrastaron las similitudes y diferencias entre los datos obtenidos en las experiencias escolares de nuestro proyecto con la construcción teórica de *experiencia crítica* que se ha presentado en la primera parte del artículo. A parte de analizar si eran experiencias fundamentadas en el *aprendizaje real* y la *vivencia comunitaria*, el análisis se basó en los cuatro indicadores propuestos por Woods (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Indicadores que permiten adjetivar una experiencia educativa como crítica (según Woods, 1997: 18-20)

1. Promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos – actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relación con los otros, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades.
2. Estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del profesor. (...) las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas. Pero los planes contenidos en ellas se esparcen según el crecimiento y su esfera de acción y según las oportunidades. (...) el profesor también aprende y evoluciona.
3. Las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores (...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar normalmente sometidos.
4. Estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. (...) Si las experiencias críticas se pueden mostrar todavía como posibles, también quizá, cuando todo ha arraigado, dándose incluso mejores oportunidades, serían un considerable elevador de la moral de los profesores en general. Por lo tanto, aún no siendo el instigador de tales experiencias, uno puede obtener ayuda e inspiración de ellas.

El presente estudio responde a un diseño inspirado en la etnografía histórica, una metodología de investigación que el propio Woods ayudó a desarrollar dentro del ámbito educativo (Woods, 1998) y que aplicó en el caso de los acontecimientos críticos. Esta metodología supone que los objetivos y el diseño de la investigación se elaboran con posterioridad a las experiencias. De hecho una *experiencia crítica* no se prevé, aparece de forma inesperada. En nuestro caso, no fue hasta después de la realización del proyecto –y fruto de su impacto– que se consideró interesante analizar si realmente aquellas experiencias singulares podían responder a la definición de *experiencia crítica* propuesta por Woods. En consecuencia, la recogida de datos durante el proyecto no se diseñó para esta finalidad aunque aún así valoramos que disponíamos de un banco de datos suficiente y adecuado para realizar el análisis propuesto.

Se utilizaron datos provenientes de dos etapas: la prueba piloto en un curso de 5º de Primaria de una escuela y la fase extensiva con cuatro escuelas más (ver Tabla 1).

Tabla 1: Datos del proyecto analizado

| | | |
|---------------------------|--------------------|--------------------------|
| ▪ Duración del proyecto: | 2 cursos escolares | |
| ▪ Escuelas implicadas: | 5 | |
| ▪ Prueba piloto: | 1 | |
| ▪ Fase extensiva | 4 | |
| ▪ Maestras del proyecto: | 10 | |
| ▪ Prueba piloto: | 2 | |
| ▪ Fase extensiva | 8 | |
| Prueba piloto | | |
| <i>Nivel</i> | <i>Grupos</i> | <i>Número de alumnos</i> |
| 5º | 1 | 19 |
| Fase extensiva | | |
| <i>Nivel</i> | <i>Grupos</i> | <i>Número de alumnos</i> |
| 3º | 1 | 27 |
| 4º | 3 | 78 |
| 5º | 2 | 33 |
| 6º | 2 | 26 |
| TOTAL (fase extensiva): | 8 | 164 |
| TOTAL (dos fases): | 9 | 183 |

Los datos fueron recogidos en:

- a) las reuniones de trabajo (investigador-maestras) de las dos etapas
- b) las sesiones finales con los alumnos de cada una de las escuelas implicadas en el proyecto⁶
- c) las entrevistas que el investigador realizó a las maestras de cada escuela al final del proyecto
- d) los informes de valoración de cada escuela

Los datos utilizados provenían de tres tipos de fuentes: escritas, audio y audiovisuales. Como fuentes escritas se disponía de los informes de las escuelas y de las notas del diario del investigador (anotaciones de lo observado en las sesiones, las reuniones y las entrevistas). En el caso de las reuniones, los datos escritos se complementaban con grabaciones audio. Finalmente, en el caso de las sesiones finales se contaba con la grabación en video además de las anotaciones del investigador.

El proceso de análisis de estos datos se efectuó en tres fases. En primer lugar se analizaron todos los documentos en busca de elementos que pudieran indicar la presencia de alguno de los cuatro indicadores sugeridos por Woods y anteriormente mencionados. En una segunda fase se triangularon los resultados obtenidos a partir de las observaciones del investigador, de las opiniones de las maestras (reuniones, entrevistas, informes) y de las grabaciones audiovisuales existentes. Finalmente, se valoró si los resultados obtenidos representaban los cuatro indicadores mencionados (Cuadro 2) y, en consecuencia, si se podía hablar de *experiencia crítica*.

5. Resultados⁷

La presentación de los resultados se muestran siguiendo los tres elementos que, siempre siguiendo a Woods (1997), son necesarios para poder hablar de *experiencia crítica* y que hemos comentado al inicio del presente artículo: los fundamentos, los indicadores y las etapas del proceso.

5.1 Aprendizaje significativo y sentido de comunidad

Según Woods (1997), las *experiencias críticas* sólo pueden darse en la medida que son proyectos fundamentados en el aprendizaje significativo y la creación de un sentido de grupo, de comunidad.

En relación con el aprendizaje significativo, el proyecto *Corrandescola* trabajaba con canciones con texto improvisado, lo que conllevaba la creación de letras elaboradas por el alumnado. Ser creador de una parte de lo que cantas supone una identificación y una relación más honda que cantar una pieza de alguien a quien en la mayoría de casos ni conoces ni te une una relación personal o emocional. En este sentido, lo que se cantaba era significativo para cada alumno y, además, las improvisaciones versaban sobre temáticas de su interés. No hay duda que, a través del canto, se conversaba sobre aquello de lo que tenían necesidad de expresar en público o aquello que les resultaba divertido compartir con los compañeros. Pero la identificación con lo que se cantaba iba más allá de la letra como se puede observar en esta cuarteta en que un alumno se *apropió* de los *garrotins* –una de las melodías para improvisar– cuando quiso provocar al alumnado de otra escuela:

*Escolteu carmelitans:
sabeu què us vull dir?
Que no sabeu gens cantar
els NOSTRES garrotins.*

Escuchad carmelitanos:
sabéis qué os quiero decir?
Nada sabéis de cantar,
cantar NUESTROS *garrotins!*⁸

La función del docente fue la de canalizar este espacio de expresión oral y ante todo dar recursos y estrategias para mejorar, así como ejemplificar aspectos susceptibles de mejora (lingüísticos, musicales, interpretativos, como público) a partir de sus intervenciones.

En relación con el segundo elemento –el sentido de comunidad– *glosar* es una actividad individual –improvisar durante una sesión de canto no es una tarea cooperativa– pero solamente adquiere sentido en la medida que se produce dentro de una colectividad, como juego de un grupo humano. Les *gloses*, con pequeñas diferencias entre las escuelas, promovieron diálogos y conversaciones que llevaron al convencimiento de que la mejora individual de cada glosador terminaba favoreciendo el clima y la vivencia de una *glosada* colectiva. En otras palabras, el juego propuesto sólo era posible en la medida que podían interpelarse y responderse unos a otros.

5.2 Los cuatro indicadores

A partir de este punto, el análisis se centró en tratar de encontrar si en las experiencias del proyecto *Corrandescola* aparecían los cuatro indicadores necesarios para poder adjetivarlas de críticas:

- a) progreso excepcional por parte de los alumnos
- b) cambios en el rol del profesor
- c) refuerzo de los ideales de los docentes
- d) estímulo e inspiración para el sistema educativo.

5.2.1 Progreso excepcional por parte de los alumnos

Los datos recogidos permiten afirmar que en todas las escuelas hubo muchos alumnos que consiguieron resultados muy por encima de las expectativas de sus maestras. Un ejemplo paradigmático se describe en el siguiente texto del diario del investigador⁹:

Al iniciarse el proyecto en una escuela, el investigador habla con la tutora y la especialista de música acerca de las posibilidades de que sus alumnos terminen improvisando gloses. Las maestras lo ven probable en algunos casos, pero no en otros. Y afirman: “hay quienes conocemos con seguridad que no improvisaran: Carles, Imma... niños que son muy tímidos” (Fernanda, reunión 30 enero de 2007).

En la sesión final extraordinaria con que se concluyó el proyecto, el niño y la niña mencionados fueron dos de los seis alumnos capaces de improvisar no solamente ante su grupo-clase sino también ante otros grupos-clase y maestros de la escuela.

Este progreso, además, se produjo en un corto periodo de tiempo, un trimestre. La evolución positiva tuvo lugar en relación con conocimientos y habilidades lingüísticas y musicales, pero también en conexión con el desarrollo de la personalidad y con las relaciones sociales dentro del grupo-clase.

Cuando preguntamos por las causas de este progreso, la primera respuesta que dieron las maestras fue la motivación y el carácter lúdico del instrumento utilizado (la *glosa*). En un escrito de valoración, dos maestras expresaban que “en general les ha gustado mucho”. Y a continuación añadían: “todos han permanecido muy motivados [durante el proyecto] y nos lo hemos pasado de maravilla!”.

En este sentido, las sesiones finales resultaron escenarios perfectos para constatar este interés para *glosar*. La participación en el canto por parte de adultos (maestros y *glosadors*) resultó escasa en dichas sesiones ya que la participación del alumnado fluía sin necesidad de intervenciones para provocarla. Las ganas de participar no cesaron a lo largo del tiempo previsto – aproximadamente unos cuarenta y cinco minutos– con la consecuencia de tener que finalizar el acto por el imperativo de tiempo y ante la decepción de una mayoría que aún quería *glosar* más.

Cabe destacar que las actuaciones fueron protagonizadas también por alumnos valorados por sus profesores como poco dotados para el canto o que habían expresado en ocasiones anteriores prejuicios hacia el hecho de cantar:

El único [niño] que se lanza a improvisar es bastante mal cantador. Si yo le obligase a cantar solo, se opondría o tendría cierto reparo. Pero, en cambio, en este caso lo hace. Porque quiere decir algo y lo dice cantando. (Maria, maestra de música).

Analizando los casos más significativos de cada una de las escuelas, nos encontramos con unos patrones comunes de los cuales destacaríamos tres:

1. Alumnos tímidos y de quienes no se esperaba que se atrevieran a cantar solos, de forma espontánea se lanzaron a cantar improvisando versos. Sirve de ejemplo el caso expuesto en el Cuadro 3.
2. Alumnos con un rendimiento académico bajo o medio-bajo se descubrieron como solistas capaces de participar ampliamente en sesiones de improvisación oral. Un caso extremo fue el de un niño de una escuela que demostró ser capaz de cantar 11 *gloses* –de medio minuto de duración cada una– en tan sólo 13 minutos.
3. Alumnos con resultados brillantes en la mayoría de las asignaturas –incluyendo lengua y música– participaron poco o nada de las *glosades*. Además, en la mayoría de sus intervenciones se limitaban a reproducir una estrofa memorizada con anterioridad a la sesión, huyendo así de la improvisación que se buscaba. Como ejemplo, las maestras de una escuela se sorprendieron que una alumna de 4º de Primaria con buenos resultados en todas las materias no se atreviese a improvisar ni delante de su grupo. Las maestras apuntaron la hipótesis que para ella improvisar constituía un riesgo demasiado importante dado que estaba acostumbrada a controlar y tener éxito en todo. En otras palabras, su fama podía verse deteriorada a diferencia del caso de los alumnos con el patrón expuesto en el punto 2.

Como síntesis, queremos destacar lo que afirmaba una de las maestras del proyecto acerca de los cambios en la percepción del éxito académico:

Muchos de ellos [los alumnos] nos han sorprendido gratamente protagonizando actuaciones estelares cuando son alumnos que normalmente no destacan. Los podías felicitar y mejorarles la autoestima. [...] Se retaban niños académicamente muy buenos con otros que no.
(Joana Maria, maestra generalista)

5.2.2 Cambios en la figura del profesor

Se removieron y se replantearon concepciones y estrategias educativas en las maestras implicadas, especialmente acerca del trabajo poético, el canto en la escuela, la noción de *canción tradicional* y la participación e integración de la diversidad de alumnos dentro de las actividades de lengua catalana.

Para entender estos cambios, pondremos como ejemplo el tema de la poesía en la escuela. Las consecuencias de la aplicación de un instrumento proveniente de la poesía popular produjo en primer lugar resultados académicos en forma de una gran cantidad de producción poética, muchas de las cuales con corrección formal y cierta calidad expresiva aún siendo improvisadas durante la *glosada* (Tabla 2).

Tabla 2: Ejemplos del uso de figuras literarias en improvisaciones acerca del comer (5º Primaria, escuela piloto)

| | Original en catalán | Traducción respetando la estructura poética |
|--|---|--|
| Hipérbole con finalidad humorística | <i>Doncs jo ara et vull dir que si se't fa la boca aigua a veure si haurem de fer servir, 'rem de fer servir un paraigua!</i> | Pues yo te quiero decir: la boca se te hace agua y tendremos que usar, tendremos que usar paraguas! |
| Comparación | <i>Heu dit que els vostres instruments són forquilla i ganivet, el meu i el de la Marta són un violí i un arquet.</i> | Decís: vuestros instrumentos son tenedor y cuchillo, el violín y el arco son el de Marta y el mío. |

Pero más allá de los resultados poéticos, cabe subrayar los cambios en la percepción de las maestras. Carne, una maestra generalista, decía:

[Antes decíamos:] *tenemos que hacer un poema sobre la madre y resultaba una tarea muy difícil. Ahora decimos: vamos a crear garrotins [gloses] sobre tal cosa... y ningún problema!*

Y la misma maestra completaba su análisis afirmando:

Se ha roto con la idea de la poesía como aburrida. En clase siempre ha habido libros de poesía y nunca se les había prestado atención... y ahora son los más solicitados!

Por otro lado, las otras maestras coincidían con Carne:

Con menos tiempo [dedicado a la enseñanza-aprendizaje], mucho mejores poesías. A nivel de vocabulario les salen las palabras mucho más rápidamente. (Assumpció, maestra generalista)

Gracias a esta actividad, les gusta más el lenguaje poético. (Informe de las maestras del colegio MDR)

Volviendo a una perspectiva más general, merece mención especial el tema de los roles y, en consecuencia, la formación del profesorado en relación con el proyecto. Las maestras coincidieron en explicar vivencias en relación a unas determinadas inseguridades que fueron fuente de preocupación y, finalmente, camino hacia una evolución como docentes:

- El principal *handicap* que explicitaron residía en que no eran *glosadores* y, de hecho, ninguna de ellas había improvisado versos a través del canto antes de iniciarse el proyecto. La formación inicial que se les aportó tampoco les permitía lanzarse con facilidad a la creación de versos de forma extemporánea: “resulta peliagudo cuando un niño te

lanza un *garrotín* y no sabes qué contestar” –decía Sandra, una maestra de música.

Esta situación, en principio vivida con desconcierto e inquietud, les obligó a buscar nuevos roles y nuevas estrategias educativas. La figura del maestro como orientador o facilitador del aprendizaje se apuntó como el papel adecuado y se complementó con la presentación de modelos expertos que –en directo y a través de grabaciones- pudieran utilizarse como ejemplos para los alumnos.

- El segundo elemento que expusieron las maestras fue la constatación de que tenían una formación insuficiente en relación con habilidades más propias del área que no era su especialidad. Específicamente, las maestras de lengua se valoraban como poco competentes en el canto mientras que las de música vivían una situación parecida acerca de sus habilidades poéticas. La solución se encontró en la colaboración entre generalistas y especialistas de música y, en último término, en el interés y la transmisión de conocimientos entre las disciplinas implicadas.
- Por último, las maestras descubrieron importantes insuficiencias en los paradigmas educativos que les servían de referencia y se vieron con la necesidad de buscar otros referentes. De forma concreta, sus dificultades se focalizaban en cómo trabajar, y sobre todo cómo evaluar a) la lengua sin utilizar la lengua escrita (en el caso de las maestras generalistas) y b) el estilo de cantar tradicional o no académico (en el caso de las maestras de música).

Teniendo en cuenta estas inseguridades –de dominio de la materia, de las habilidades implicadas y de las estrategias didácticas asociadas– las docentes recalcaron la importancia de contar con un agente externo a la escuela (el investigador) que actuó como experto, como crítico y como motivador. En su opinión, sin esta figura difícilmente se habrían planteado y habrían sido capaces de llevar a cabo con éxito un proyecto con tantos retos.

5.2.3 Refuerzo de los ideales de los docentes

El resultado de la reformulación de las estrategias y los procesos didácticos mencionados en el punto precedente no solamente no abrió conflictos con respecto a los ideales que tenían las maestras y las escuelas implicadas sino que propició una confirmación de los mismos. La importancia sociocultural de la lengua y de la música, el desarrollo personal y las relaciones sociales como punto básico en la educación primaria, la voluntad de transmitir las propias tradiciones de forma vivencial o la importancia de la expresión poética dentro del marco escolar fueron algunos de los principios destacados por las profesionales implicadas.

Como en el caso de la poesía que analizábamos anteriormente, en otros aspectos hubo puntos de encuentro entre la práctica cotidiana y el horizonte educativo que se quería alcanzar. Dos ejemplos bien distintos permiten ilustrar esta afirmación:

- Una preocupación de muchos maestros de música es el desapego hacia el canto por parte de algunos alumnos y, a veces, incluso por parte de

otros profesores de la escuela. Las especialistas de música del proyecto compartían esta sensación que chocaba con su visión del canto como algo natural –propio de cualquier ser humano– y capaz de aportar vivencias lúdicas y agradables.

La *glosa* posibilitó reconciliar la realidad escolar con la filosofía educativa en la que se creía.

La gente que dice que no le gusta la música o que no le gusta cantar, con eso [la glosa] los vuelves a introducir dentro de la rueda. (Carme, maestra generalista)

La maestra se refería tanto a alumnos como profesores. En el caso del alumnado, la sensación de espectáculo y competitividad propia de la actividad –en forma de enfrentamiento dialéctico– propició la participación de aquéllos habitualmente más reacios, en especial en el caso de los niños. Y provocó también, de forma más general, la motivación para expresarse, interpelar o responder a los compañeros. En palabras de otra maestra:

Antes, en clase de música, cuando pedías que cantasen individualmente, algunos mostraban vergüenza o fruncían el ceño. Y con esto, no. Todos se han lanzado a cantar. (Sandra, maestra de música)

- Una problemática constatada desde hace años es la contradicción entre el ideal educativo de una educación global, holística, y una realidad del sistema educativo fundamentado en la compartimentación disciplinar que se traduce en distintas materias y profesionales. En el seno de nuestro grupo el proyecto posibilitó una experiencia en la práctica cotidiana de la interdisciplinariedad, de colaboración necesaria entre disciplinas. Se vivió como una confirmación de que existen formas de incrementar la convergencia y la armonización entre el ideal educativo y la realidad escolar, aunque no sea tarea fácil:

Para poder hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente interdisciplinar se necesita una reorganización de la programación de lengua y música porque se tiene que contemplar todo aquello que pueda estar relacionado para poder realizar una buena coordinación entre las distintas áreas implicadas y entre los correspondientes maestros que las imparten. Creemos que nos falta práctica para enseñar desde esta perspectiva interdisciplinaria con la perspectiva de sacra el máximo provecho. (Informe de las maestras de la escuela SCJ)

5.2.4 Estímulo e inspiración para el sistema educativo.

La propuesta de llevar la *glosa* a la escuela resultó estimulante para los profesionales de la educación en general como lo demuestra el hecho que ha continuado evolucionando y desplegándose por toda Cataluña, además de suscitar interés fuera de este territorio.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya fue uno de los organismos que se interesó por el proyecto y que ha desarrollado seminarios de formación continuada. En conexión con esta formación, el Institut de

Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona da apoyo a un grupo de trabajo específico y ha facilitado la edición de la propuesta (Casals, 2010).

Por otro lado, desde distintos sectores educativos y universitarios de dentro y de fuera de España se ha mostrado interés por la propuesta y sus resultados. Se han concretado varias propuestas de formación y se ha requerido información al respecto por parte de diferentes disciplinas didácticas (música, lengua) y etapas educativas (Primaria, Secundaria).

5.3 Las etapas del proceso

Analizados los fundamentos educativos –aprendizaje real y vivencia comunitaria– y los cuatro indicadores necesarios para adjetivar las experiencias de *críticas*, comparamos las etapas propuestas por Woods (1997) y los procesos en las escuelas de nuestro proyecto. De dicha comparación se extrae que hubo una gran coincidencia en las primeras etapas, pero algunas diferencias en las etapas finales.

La idea de un investigador –llevar la *glosa* a la escuela– fue el punto de arranque para realizar un diseño que pudiera hacerlo realidad. En la fase de preparativos y planificación hubo ante todo reuniones entre investigador y las maestras, algunas para adquirir una formación previa imprescindible, otras para planificar sesiones y actividades para los alumnos. Tanto en la prueba piloto como en la fase extensiva, las reuniones continuaron durante las fases de divergencia –en las que se tenía que reaccionar frente a lo que la diversidad de alumnado y escuelas mostraba– y de convergencia –reconducir los distintos enfoques para llegar a una misma meta.

En todas las escuelas, la sesión final con los alumnos constituyó lo que Woods denomina *celebración*. Fue la meta establecida y el momento de presentar lo que se había trabajado delante de un público. A diferencia de lo que expone Woods, las maestras explican que también resultó un evento que permitió:

- una verdadera convergencia
- comprender qué era la *glosa*, y
- ser el punto inicial y necesario para la consolidación.

Desde esta perspectiva, la consolidación no fue una fase previa a la celebración sino una consecuencia de la actuación final y que tendría que darse de forma plena en el curso siguiente.

6. Conclusiones y discusión

6.1 Experiencia crítica e innovación

Los resultados del análisis indican que las experiencias englobadas en el proyecto *Corrandescola* reúnen los elementos para ser consideradas *experiencias críticas*. La propuesta didáctica experimentada en escuelas de Primaria resultó *crítica* tanto desde el punto de vista de los alumnos –progreso excepcional y no previsto a través de nuevas formulaciones educativas– como de las maestras –superación de inseguridades, replanteamientos didácticos y cuestionamiento de conceptos básicos que se tenían como referente–. Asimismo, se trata de una experiencia que aporta algo nuevo en el mundo

educativo en general: nuevas propuestas para unir actividad lúdica con actividad de aprendizaje, la interdisciplinariedad en proyectos relacionados con el propio contexto escolar y la identidad cultural.

En consecuencia, se puede afirmar que existen interesantes posibilidades de utilizar el concepto *experiencia crítica* en el análisis y la evaluación de proyectos de innovación educativa. El trabajo expuesto en este artículo sugiere que este constructo tal y como lo desarrolló Woods (1997) resulta de utilidad para detectar y constatar el impacto y las consecuencias de un proyecto innovador, no sólo para los destinatarios (los alumnos) sino también para el resto de actores (maestros, escuela, sistema educativo).

A otro nivel, también cabe destacar la importancia que la etnografía histórica puede –y debe– aportar a la investigación educativa. Es tan importante diseñar e investigar formas de innovar en la escuela como estudiar qué resultados aportaron experiencias ya terminadas. Dicho esto, no se puede obviar que, como investigación histórica que es, por un lado encuentra con evidentes dificultades para relatar un entorno complejo que ya forma parte del pasado, pero, por otro lado, puede comprobar su impacto con más perspectiva y no solamente a corto plazo.

6.2 Promover y ayudar a la innovación

Este estudio refuerza la idea de que la unión de la innovación didáctica con la formación y la investigación es un buen diseño para obtener el éxito en el contexto educativo actual. En esta línea de pensamiento, cabe resaltar la fuerza de las metodologías que aúnan teoría y práctica (investigación-acción colaborativa, grupos de maestros fundamentados en la acción-reflexión-discusión-acción). Plenamente de acuerdo con un buen número de autores (Malagarriga, Gómez y Viladot, 2008; Martínez Bonafé, 2008), se puede afirmar que no resulta una opción fácil, pero permite obtener resultados verdaderamente significativos.

Unido a lo anterior, la investigación muestra que “las innovaciones que parten del profesorado tienen más posibilidades de éxito que las que son promovidas por agentes externos” (Blanco, 2005: 373). En este punto, se hace necesario enfatizar que las probabilidades de que una innovación tenga éxito –en el sentido de encontrar propuestas pedagógicas capaces de adaptarse a los cambios que se suceden en la sociedad occidental– dependen de muchos factores que en gran medida superan al maestro considerado individualmente. Seguramente, la modificación de ciertos parámetros del sistema educativo en general –tiempo no lectivo de los maestros, flexibilidad horaria, recursos de personal, etc.– aumentaría de forma significativa las probabilidades de que se produjeran innovaciones. En este sentido, las experiencias presentadas sugieren que la figura del agente impulsor puede ser determinante para poder realizar proyectos ambiciosos, innovadores y que, en algunos casos, puedan llegar a ser una *experiencia crítica*. La poca disponibilidad de tiempo, la falta de seguridad en determinados aspectos o ciertos requerimientos formativos –que muchas veces son indispensables para llevar a término proyectos educativos realmente innovadores– pueden erigirse como obstáculos disuasorios para muchos maestros. O, dicho de otro modo, la presencia de una persona capaz de guiar, liderar, asesorar y/o acompañar el proyecto en el mismo contexto de la práctica aparece como un soporte de gran valor en el siempre difícil proceso de cambio que debe abordar un maestro innovador.

6.3 La formación del profesorado

La formación de los maestros surge como otro elemento para la reflexión. De la investigación se extraen algunas deficiencias formativas, una parte de las cuales pueden considerarse como nucleares en el mundo educativo actual:

- a) En primer lugar, y aunque ha habido avances más que evidentes, aún resulta difícil para muchos docentes abstraerse del modelo clásico del maestro como persona de conocimiento enciclopédico y como el modelo a seguir por parte del alumnado. La realidad actual obliga a los maestros a ser capaces de jugar nuevos roles, como el del maestro que cede el protagonismo a los alumnos y va aportando pautas, orientaciones, guías con el fin de que el que está aprendiendo encuentre caminos para llegar tan lejos como sea capaz. En esta concepción, centrada en quien aprende, sería interesante descubrir la importancia de la motivación y de los usos de lo que se vive como lúdico para mejorar el rendimiento del alumnado:

Lo mejor de la genialidad de muchas personas se dedica a sus aficiones e intereses durante el tiempo libre, que nada deben a la educación formal o al propio trabajo. No obstante, esto no quiere decir que las escuelas no puedan, a veces, hacer mella en esa genialidad o alimentarla. (Woods, 1997: 30)

- b) Un segundo reto al que se enfrenta cualquier docente es ser versátil y saber transmitir unos conocimientos tan holísticos como sea posible. La excesiva compartimentación del currículum al lado de una despreocupación de un número significativo de maestros hacia las materias que no les corresponden reducen drásticamente las posibilidades de educar de forma coherente y efectiva, de educar conjuntamente en la dirección que marcan las competencias básicas. Ser maestro generalista requiere tener unas habilidades y unos conocimientos musicales básicos, y, en el mismo sentido, ser maestro especialista de música no significa que se pueda obviar un buen dominio de la lengua y de las habilidades asociadas. En la medida en que así suceda, la colaboración interdisciplinaria resultará mucho más sencilla y la calidad educativa tendrá más posibilidades de verse incrementada.
- c) Respecto a las didácticas implicadas (lengua y música), apuntar brevemente dos aspectos. En el área de lengua, un objetivo aún no conseguido es el de una buena formación en didáctica de la lengua oral para todos los maestros generalistas (Palou, 2008) unido a un uso flexible de las metodologías (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Más veces de las que querríamos, el peso de la cultura escrita en nuestro sistema escolar impide el necesario desarrollo de la expresión y la creación orales (Garzia, 2007). De forma análoga, el cantar académico continúa ejerciendo de referente único para muchos maestros de música, limitando así la obertura estética y el desarrollo complementario que podrían aportar otros estilos y modelos de canto (Casals, 2009).

Bibliografía

- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving Schools*, 4(1), 24-33.
- Ayats, J. (2007). *Les chants traditionnels des Pays Catalans*. Toulouse: Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., & Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la *educabilidad*: La escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 121-137.
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 372-381. Consulta (30/01/2011): <http://www.rinace.net/reice/>
- Boixader, A. (2006). *Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat. Una recerca-acció*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta (01/03/2011): <http://www.tdx.cat/TDX-0524106-111018>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrillo, C., & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a primària*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta (01/03/2011): <http://www.tdx.cat/TDX-0324110-114328>
- Casals, A. (Ed.). (2010). *Corrandescola: Proposta didàctica per treballar la glosa a primària*. Cerdanyola del Vallès: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. Consulta (28/02/2011): <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- De la Calle, R. (2001). *John Dewey: experiencia estética & experiencia crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Garzia, J. (2007). *Bertsolaritza in the School Curriculum*. *Oral Tradition*, 22(2), 69-76. Consulta (22/01/2011): <http://journal.oraltradition.org/issues/22ii/garzia2>
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo. Realidades y claves para la improvisación oral vasca*. Donostia: Bertsolari Liburuak.
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205-221.

- Malagarriga, T., Gómez, I., & Viladot, L. (2008). Innovar e investigar en el aula de música. *Cultura y Educación*, 20(1), 63-78.
- Malagarriga, T., & Martínez, M. (Eds.). (2010). *Tot ho podem expressar amb música: Els nens de 4 a 7 anys pensen la música, parlen de música, fan música*. Barcelona: Dinsic.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10. Consulta (01/03/2011): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART3.pdf>
- Mertova, P. & Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 140-155.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Consulta (01/03/2011): <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Serrà, A. (2005). Funció del glosador en la societat preindustrial. En F. Munar (Ed.), *Formes d'expressió oral* (pp. 9-11). Manacor: Consell de Mallorca / Associació Cultural Es canonge de Santa Cirga.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. London: Routledge.
- Vidal, J., Duran, D., & Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos cooperativos. *Cultura y Educación*, 22(2), 363-373.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (trad. de J. Bayo). Barcelona: Paidós. [V.O.: *Critical events in teaching and learning*. Londres: The Falmer Press, 1993].
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la escuela: el uso de la etnografía en la educación* (trad. D. Menezo). Barcelona: Paidós Ibérica. [V.O.: *Researching the Art of Teaching Ethnography for Educational Use*. Londres: Routledge, 1996].

¹ Existe cierta confusión terminológica que fácilmente se ve incrementada por la evidente dificultad que supone toda traducción especializada. El inglés *critical event* se ha traducido mayoritariamente como *incidente crítico*; aún así, la particular interpretación que Woods realiza del término provoca que su equivalente en castellano sea *experiencia crítica* (Woods, 1997) o *acontecimiento crítico* (Woods, 1998). Finalmente, la coincidencia terminológica en castellano de la *experiencia crítica* de Woods (1997) y la *experiencia crítica –critical experience–* de Dewey (de la Calle, 2001) no tienen ningún tipo de equivalencia conceptual.

² El original en inglés fue publicado en 1993 bajo el título *Critical events in teaching and learning*.

³ Woods (1997) utiliza el término *incidentes críticos* para momentos o episodios de gran trascendencia para el cambio y el desarrollo personal. En la actualidad, el análisis de incidentes críticos tiene más presencia y tradición en el campo educativo –por ejemplo en metodologías biográfico-narrativas– aunque con perspectivas y usos no siempre coincidentes. Para una mayor profundización acerca de su utilización y de su función en investigación, sugerimos consultar Angelides (2001), Nilsson (2009), Mertova y Webster (2009) o Carrillo y Baguley (2011). Acerca de su uso en la formación de maestros, sugerimos leer a Monereo (2010).

⁴ <https://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio>

⁵ El vocablo *glosa* –o también *cançó improvisada* a nivel popular– se refiere a toda actividad de creación extemporánea de poesía oral en lengua catalana. El término incluye una amplia diversidad de melodías utilizadas en Cataluña o en otros lugares en que se habla el catalán. Las más destacadas serían las *corrandes*, las *jotes de l'Ebre*, los *garrotins* y las *cançons de pandero* en Cataluña; la *glosa mallorquina* y la *glosa menorquina* en Baleares; y el *cant d'estil* en la Comunidad Valenciana. Para profundizar en estas tonadas y sus características etnomusicológicas, se puede consultar Ayats (2007).

Como referentes de estructuras poético-musicales equivalentes en lengua castellana podemos citar las décimas (Centro y Suramérica, Canarias) o los trovos (Murcia, La Alpujarra); en euskera encontramos los *bertsos*, y en gallego las *regueifas*.

Por extensión, utilizaremos de igual forma las palabras *glosador* –quién canta *gloses*– o *glosada* –el acto basado en la improvisación de *gloses*–.

⁶ La propuesta desarrollada en cada escuela contemplaba trabajar distintas sesiones en clase de música y de lengua para terminar con una sesión extraordinaria dinamizada por unos improvisadores –*glosadors* profesionales– y abierta a otros grupos y maestros/as de la escuela.

⁷ Los nombres de maestras y alumnos que aparecen en este apartado son ficticios con la voluntad de respetar su anonimato.

⁸ Todas las traducciones de cuartetos se han llevado a cabo intentando respetar al máximo tanto la estructura poética de una *glosa* como el significado de la misma.

⁹ Todas las citas literales de aportaciones de las maestras se presentan en castellano aunque las originales eran en catalán.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO, UNA OPORTUNIDAD PARA AVANZAR EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Begoña Martínez Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación. UPV/EHU.

Isabel Martínez Domínguez.

E.U. Magisterio Bilbao. UPV/EHU.

Israel Alonso Sáez.

E. U. Magisterio Bilbao. UPV/EHU.

Monike Gezuraga Amundarain.

E. U. Magisterio Bilbao. UPV/EHU.

RESUMEN

El trabajo que se presenta en este artículo tiene como objetivo dar a conocer las experiencias realizadas por cuatro docentes de la UPV/EHU, para incorporar la metodología de Aprendizaje Servicio en tres ámbitos: innovación docente, formación del profesorado universitario e investigación. Por entender que dicha metodología puede ser una oportunidad para articular algunos de los cambios que la universidad ha de realizar para responder a los retos que actualmente tiene planteados. Dada la novedad de esta metodología se explica brevemente en qué consiste y qué potencialidades tiene el aprendizaje-servicio en la educación superior. Y a continuación se expone en que han consistido las experiencias realizadas en cada uno de los ámbitos señalados.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Servicio, Innovación, Enseñanza universitaria, Metodologías activas, Formación docente.

ABSTRACT

This work's main objective is to present the experiences carried out by four teachers at The University of the Basque country in order to incorporate the service learning method in three different scopes: teachers' innovation, higher education teachers training, and research. Understanding this method could be an opportunity to put together some of the changes the University will have to implement in order to face its current challenges. Being this method so recently discovered, it is briefly explained and its key components and the potentialities that could bring to Higher Education are described. Besides, the experiences in the three previously mentioned scopes are outlined.

KEY WORDS

Service learning, Higher education, Active methodologies, Innovation, Teachers formation.

INTRODUCCIÓN: nuevos retos en la universidad.

Hoy existe un consenso académico sobre el tránsito que debe realizarse en la educación superior para adaptarse a los nuevos tiempos que vivimos y la importancia de la innovación en este camino. El paso vertiginoso y sin precedente en la historia de una sociedad industrial a la denominada sociedad del conocimiento (Keating, 1998; Rizvi, 2010, Rodicio, 2011); el desfase de una enseñanza basada en los contenidos y la magistralidad, la incorporación de nuevas generaciones de alumnos y alumnas “nativos digitales” con características, potencialidades y necesidades diferentes; entre otros aspectos, dibujan un escenario complejo en el que la educación superior intenta abrirse paso. Junto a esto una crisis que favorece la mercantilización, el elitismo y la precariedad en la Universidad, plantea, más que nunca, la necesidad de una formación en valores en las nuevas generaciones que tienen que hacer frente a esta situación.

A nivel teórico y de política educativa, son reseñables los pasos realizados. Por ejemplo desde Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005) se hace referencia expresa a que además de preparar para el mercado de trabajo, la educación sirva para lograr el desarrollo de las sociedades democráticas y el desarrollo personal. En este sentido en el contexto del EEES se habla de la necesidad de fomentar una formación integral de sus titulados, es decir, no sólo como profesionales sino también como ciudadanos. Igualmente es un hecho el viraje hacia un aprendizaje que tenga como eje el desarrollo de las competencias, entendidas como el desarrollo de capacidades personales y profesionales que se ponen en práctica en diferentes escenarios (López Ruiz, 2011). Educar en este nuevo escenario supone desarrollar en el alumnado competencias unidas a elementos sociales y éticos (Folgueiras. & Martínez 2009; Martínez, 2010), a través de un aprendizaje colaborativo que ponga el acento en la construcción del conocimiento y no en su simple transmisión (Keating, 1998). De modo que el foco de atención de cualquier aprendizaje profundo se base en la significatividad, la conexión, la interrelación, la colaboración y el diálogo (Arandia et al, 2011; Rodríguez Rojo, 2000).

En este contexto de necesidad de cambio hay dos cuestiones claves en las que la Universidad tiene un reto. Por un lado, poner en práctica estas ideas a través de propuestas docentes innovadoras, que superen las dificultades y resistencias que operan en este complejo proceso de enseñar y aprender en las instituciones de educación superior y formación del profesorado (Zabalza, 2012). Y llevar estas ideas a la práctica concreta, al aula, a las asignaturas, al proceso de aprendizaje del alumnado y también del profesorado. Por otro lado conseguir que la Universidad se abra a la sociedad y mantenga un diálogo directo con ésta para responder a los retos que se plantean (Rodicio, 2010). Y que junto a su tradicional misión de educación e investigación, y asumiendo su responsabilidad social, se dé la conexión con la sociedad, lo que se ha dado en llamar “tercera misión”. (Pulido San Román, 2008). Entendiendo, tal como apunta De Ferrari (2006) que la RSU es la *“capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta”*; en esa respuesta ante el país sería donde ésta se compromete a formar ciudadanas y

ciudadanos conscientes y responsables con las problemáticas que les rodean, es decir, ciudadanas y ciudadanos que son capaces de mejorar el devenir de un país.

En este marco, el trabajo que presentamos en este artículo tiene como objetivo dar a conocer las experiencias realizadas por cuatro docentes de la UPV/EHU, para incorporar la metodología de Aprendizaje Servicio en tres ámbitos: innovación docente, formación del profesorado universitario e investigación. Entendiendo que dicha metodología puede ser una oportunidad para articular algunos de los cambios que la Universidad ha de realizar para dar respuesta a los retos que actualmente tiene planteados (Zabalza & Zabalza, 2012). Dada la novedad de esta metodología explicaremos brevemente en qué consiste y qué potencialidades tiene el aprendizaje-servicio en la educación superior. Y más tarde expondremos en que han consistido las experiencias realizadas en cada uno de los ámbitos señalados.

1. Aprendizaje-Servicio. Una propuesta innovadora en la educación superior.

Comenzamos haciendo una aclaración terminológica y conceptual sobre qué es el Aprendizaje-Servicio, y posteriormente nos referiremos a sus potencialidades en la educación superior.

1.1. Qué es Aprendizaje-Servicio

Parece conveniente clarificar en primer lugar que el concepto de Aprendizaje – Servicio (A-S en adelante), dado que esta metodología adopta diversas denominaciones en diferentes lugares del mundo. Así podemos oír hablar de “Servicio social curricular” en las universidades mexicanas; “Trabajo comunal universitario” en Costa Rica; “Práctica pre-profesional comunitaria” (...) y tantos otros (Tapia, 2009). Es más, dentro de un mismo Estado, Región..., pueden recogerse diferentes denominaciones. En nuestro contexto más próximo, vemos por ejemplo como en Cataluña, en el centro promotor de esta metodología se habla de “Aprendizaje Servicio” (ApS), mientras que en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), en la Fundación Zerbikas promotora de esta propuesta, se habla de “Aprendizaje y Servicio Solidario” (AySS).

También es importante señalar que en la literatura científica aparecen diversas definiciones de A-S (Francisco & Moliner, 2010). Algunos autores, y organizaciones, en su definiciones hacen más hincapié en el sentido de “experiencia”, “actividad” o “práctica”; mientras que en otras ocasiones, con el mismo término se habla de “metodología”, “forma de entender y plantear los procesos de Enseñanza- Aprendizaje”, “enfoque”, “perspectiva” e incluso de una “propuesta educativa” o “Pedagogía”.

Una definición que se adecúa a nuestra comprensión del A-S, es la de Batlle & Puig, Martín y Rubio, (2010, 20): *“El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la*

vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”.

En todo caso, es importante señalar que para que una propuesta educativa sea considerada de A-S, debería de reunir al menos las características siguientes (Puig. & Palos, 2006; Tapia, 2004):

- Que se den aprendizajes relacionados con el curriculum que el alumnado está trabajando.
- Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario, en un servicio que se da a la Comunidad y que este servicio sea de calidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso.

Se trata por tanto de una combinación original de dos elementos ya conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la Comunidad (Puig, Martín & Batlle, 2008). Si bien la clave de su originalidad, radica en la interrelación de dos conceptos claves: Aprendizaje Curricular y Servicio a la Comunidad. Para diferenciar el A-S de otras actividades similares con las que suele confundirse, la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) representó la tensión que puede existir entre ambos conceptos en “los cuadrantes del Aprendizaje Servicio”:

LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO



Fuente: Service-learning 2000 Center, Stanford University, 1996

Tal y como explica Tapia (2007), podemos decir que el eje vertical del gráfico refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla.

- Los trabajos de campo tienen un importante componente práctico pero no suelen ir acompañados de un servicio concreto a la Comunidad.

- Las iniciativas solidarias asistemáticas tienen mucho de solidaridad, de acercamiento e incluso servicio a la Comunidad, pero no suponen un planteamiento que combine ese servicio con los aprendizajes que el alumnado debe ir adquiriendo, además, como su propio nombre indica, se suelen dar de forma puntual en el tiempo.
- Servicio comunitario institucional, en este caso sí se daría un servicio a la Comunidad, si habría una estrategia, un plan sistemático a seguir pero seguiría faltándonos la unión a los contenidos curriculares desde el punto de vista pedagógico.
- El cuarto cuadrante, el cual recoge las experiencias de A-S, nos indica que existe una alta calidad de servicio a la Comunidad y un alto grado de integración con la adquisición de aprendizajes.

Pasamos a continuación a hablar del A-S unido al desarrollo de experiencias dentro de la Educación Superior.

1.2. Potencialidades del A-S y mejora de la calidad en la educación superior

En el contexto norte y sudamericano el auge y la popularidad que la metodología A-S había conseguido durante la década de los 90 en otros niveles de la enseñanza, empieza a extenderse en el nivel universitario durante la década del 2000. Una vez que la universidad muestra su preocupación por el desarrollo de una educación más significativa y de interés para el alumnado y ve la oportunidad de vincular el currículo de la educación formal con las posibilidades educativas que ofrece el marco comunitario.

Además, en el contexto europeo y más concretamente en el del estado español, las prácticas de A-S son aún más incipientes. Baste recordar que la presentación oficial del Proyecto Service-Learning tuvo lugar en la Sede del Parlamento Europeo en Madrid el 18 de abril de 2002. Y que lo mismo que ha sucedido en el resto de países, la incorporación del A-S en la enseñanza universitaria, por diferentes factores, está siendo más lenta y costosa que en otros niveles.

Las dos circunstancias señaladas han contribuido a que hoy en día si bien podemos encontrar ejemplos de prácticas de A-S en nuestras universidades, que en opinión de sus participantes están siendo realizadas con éxito, todavía sean escasas las evaluaciones sistemáticas e investigaciones realizadas sobre ellas, que permitan mostrar sus resultados avalados por evidencias científicas.

No obstante, gracias a la realización de trabajos similares realizados por grupos promotores del A-S de otras universidades (Aramburuzabala, P., 2012; Folgueiras, P., Luna, E. Puig, G. (en prensa) y Lucas y Martínez-Odría, 2012) y revisando la literatura científica, podemos dar cuenta de algunas investigaciones realizadas que nos permiten hablar con rigor científico sobre el impacto que está teniendo esta metodología en tres núcleos básicos: la calidad de la enseñanza y del servicio. Y el desarrollo de la responsabilidad social de las universidades. Algunos de ellos son recogidos en la tabla siguiente

Algunas investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio en Universidad

| ESTUDIOS | TEMAS INVESTIGADOS |
|--|--|
| Acquadro, Soro, Biancetti and Zanotta (2009) | Necesidad de establecer vínculos entre universidad y voluntariado en áreas de acción local. |
| Annette (2005) | El A-S vinculado a la educación moral y el fomento del deber y la responsabilidad social. |
| Aramburuzabala (2012) | Impacto del A-S en el compromiso con la diversidad y la justicia social |
| Bates, Drits, Allen y McCandless (2009) | Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de magisterio a través del A-S |
| Bednarz et al. (2008) | Estudio de casos de diferentes proyectos que siguen metodologías participativas. |
| Bender y Jordaan (2007) | Impacto del A-S en los programas de formación del profesorado |
| Carrington, y Saggars (2008) | Desarrollo de competencias profesionales para la educación inclusiva a través del A-S |
| Fernández y Gaete (2008) | Estudio Cualitativo sobre la satisfacción de los Socios Comunitarios en los proyectos A-S |
| Folgueiras, Luna y Puig (en prensa) | Grado de satisfacción de estudiantes universitarios que participan en experiencias de A-S |
| Galambos and Kozma (2005) | Fenómenos que favorecen o dificultan la introducción de proyectos de APS en la universidad |
| Higgins (2009) | Tesis doctoral en la que evalúa un proyecto de A-S de educación para la ciudadanía global. |
| Holdsworth and Quinn (2010) | Efectos que el voluntariado tiene en los estudiantes universitarios |
| Martínez-Odría (2005) | Tesis doctoral en la que se evalúa la incorporación curricular del voluntariado a través del A-S |
| Murphy (2010) | Relación entre el A-s y la adquisición de competencias en educación para la ciudadanía. |
| Reinders (2010) | Comparación de la enseñanza tradicional con otras que utilizan la metodología de A-S |
| Root; Callahan y Sepanski (2002) | Revisión de estudios sobre A-S y desarrollo de competencias docentes para la diversidad |

Haciendo una síntesis de los principales resultados obtenidos en dichas investigaciones, podemos afirmar que las mismas aportan evidencias para afirmar que la participación activa en proyectos de A-S permiten desarrollar en el alumnado un aprendizaje más profundo y significativo (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000; Furco, 2011; Keen & Hall, 2008; Liesa, 2009; Robinson y Torres, 2007; Tedesco, J.C. y Tapia, M^a N., 2008, 2011;). Competencias profesionales y cívicas (Folgueiras & Martínez, 2009; Francisco & Moliner, 2010). Habilidades personales, sociales y cívica; mejor autoestima y conocimiento de sí mismo (De la Cerda, Martín, & Puig, 2008). Así como una mayor responsabilidad social (Hernández, 2010; Martínez, 2009) y un alto grado de satisfacción (Folgueiras, Luna & Puig, en prensa).

También, el hecho de que el alumnado tenga la posibilidad de aplicar los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación académica en las experiencias solidarias en las que participa con esta metodología, le ayuda a dar sentido a los mismos, a detectar nuevas necesidades formativas y a ver

que lo que hace le sirve a él y a los demás (Martínez, 2010; Rubio, 2011). Hablamos en definitiva de una propuesta educativa innovadora que nos posibilita contar con aprendizajes contextualizados donde el alumnado desarrolla capacidades de crítica, de reflexión, de participación ciudadana activa, de contacto con y conocimiento de la realidad que les rodea.

Además de estos beneficios para el alumnado, cabe señalar otros para el resto de agentes participantes en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje basados en A-S: profesorado, socios comunitarios y la propia Administración educativa. En relación a esta última, se apunta el importante poder transformador que el A-S puede tener en ella y en sus relaciones con el entorno. En este sentido, Furco (2001) nos habla de Comunidades que aprenden, de comunidades que se orientan a la investigación de aspectos relevantes socialmente y al servicio a la Sociedad. Es decir, de la potencialidad que tiene la metodología A-S para hacer una oferta de calidad educativa (Hernández, 2009), y generar redes de colaboración y sinergia entre la universidad y diversos agentes de la sociedad.

En todo caso y a pesar de dichas potencialidades, en el contexto del estado español, la incorporación de esta metodología en la educación superior se está abriendo camino lentamente, generando innovaciones en diferentes Universidades. Dichas experiencias y el inicio de un trabajo en red¹, en el que compartimos las experiencias realizadas, nos permite afirmar que también en nuestro contexto es posible mejorar la calidad de la enseñanza superior a través de la incorporación del A-S. No obstante, como cualquier proceso de cambio en la Universidad, el mismo no está exento de dificultades, y su sostenibilidad sólo será posible si junto a la innovación docente se avanza en paralelo en la institucionalización de esta propuesta metodológica.

En ese sentido, las experiencias que exponemos en el siguiente apartado, quisiéramos que fueran consideradas como muestra del camino de innovación recién iniciado en la Universidad del País Vasco.

2. Nuestra experiencia en la incorporación de la A-S en la UPV/EHU.

2.1 Contexto innovador en el que se enmarca la experiencia

La UPV/EHU, consciente de los retos actuales de la universidad, ha impulsado el desarrollo de un modelo educativo innovador centrado en el alumnado, conocido por las siglas IKD (*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, términos que en euskera significan Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*). Este modelo marco vertebrará las innovaciones que se están realizando en torno a cinco grandes áreas: 1) Desarrollo curricular, 2) Desarrollo profesional, 3) Desarrollo territorial y social, 4) La política y 5) Educación activa institucional (Fernández & Palomares, 2011).

Con la finalidad de mejorar la calidad docente, durante los últimos años, se vienen desarrollando diferentes programas que de forma individual o colectiva,

¹ Red Universitaria de Aprendizaje Servicio. <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>

tienen como objetivo mejorarla formación generalista del profesorado de esa institución: 1.- El Programa *FOPU*, dirigido a profesionales experimentados, 2.- El programa *Hasiberriak* dirigido al profesorado novel. Igualmente, bajo la identidad IKD, en los últimos años se viene haciendo una fuerte apuesta por incorporar nuevas metodologías activas en la docencia. Para ello, se han desarrollado dos programas *Eragin* y *Behatu*, a través de los cuales el profesorado recibe una formación teórico-práctica sobre aquellas metodologías activas: Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje basado en Casos, y Aprendizaje basado en Proyectos, reconocidas y desarrolladas en distintas universidades de reconocido prestigio internacional, tales como: Aalborg, Leicester, Maastrich, TEC de Monterrey, etc...

En dicho contexto, los autores de este artículo hemos realizado distintas experiencias para incorporar el Aprendizaje- servicio, como otra metodología activa, en la innovación de su docencia universitaria, iniciando un camino hacia su institucionalización en el modelo IKD anteriormente descrito.

Las actividades de innovación que describimos en el apartado siguiente, se han desarrollado en el marco institucional y conceptual presentados y pretenden:

- Innovar nuestra docencia a través de la incorporación del A-S.
- Experimentar las potencialidades del A-S en la docencia universitaria.
- Compartir nuestra experiencia innovadora con otros docentes universitarios.
- Iniciar procesos de formación del profesorado universitario en la metodología A-S.
- Iniciar el camino en la investigación sobre A-S.

2.2 Descripción de actividades realizadas

En este apartado, presentamos las experiencias en tres campos, que en el contexto universitario han de ser necesariamente complementarios: innovación en la docencia universitaria, formación continua del profesorado, e investigación. Dada su heterogeneidad, haremos alusión en cada una de ellas a los recursos utilizados y evaluación.

2.2.1 Innovación en la docencia universitaria.

Durante el curso 2011-12, realizamos dos experiencias docentes incorporando el A-S en dos materias, titulaciones y centros diferentes:

a) Grado de Educación Social.

La experiencia se desarrolló en el 2º curso del Grado de Educación Social², en la asignatura sobre *“Propuestas Metodológicas generales de Intervención socioeducativa y exclusión social”*, con un grupo de 67 alumnos, en la E.U. de Magisterio de Bilbao. Se vincularon siete grupos de alumnos con diferentes entidades socioeducativas que realizan su actividad con diferentes metodologías de intervención (Mediación, Acción comunitaria, Animación sociocultural, Educación creadora, Justicia restaurativa, Intervención socioeducativa con niños y familiares de sordos y A-S). A través del contacto con profesionales de estos proyectos, vivenciaron una de ellas y reflexionaron sobre la importancia de la metodología y la existencia de diferentes propuestas.

Cada grupo, además de construir y compartir en clase un marco teórico sobre la metodología de referencia, realizó un proyecto de aprendizaje-servicio³ negociado con cada entidad para elaborar mini-documentales con diferentes finalidades: dar a conocer la entidad, dar una visión externa crítica de su trabajo; recoger la experiencia de A-S que se está realizando en clase; colaborar en la generación de material didáctico para trabajar estas metodologías en diferentes ámbitos; y generar la participación en espacios educativos en la comunidad.

La evaluación de esta primera experiencia por parte del alumnado, docentes y socios comunitarios fue muy positiva. Entre otros aspectos se puede destacar la motivación y creatividad generada en el alumnado al aprender de una manera práctica y en contacto con los profesionales, y cómo este aprendizaje ha sido global, significativo, profundo e interrelacionado. Teniendo en cuenta sus testimonios se posibilitó replantear cuestiones nucleares en su proceso de aprendizaje y de cara a su futura inserción profesional como futuros educadores. Cómo situarse y qué competencias deben de mejorar al trabajar con personas; conocer mejor los entresijos del trabajo profesional; reflexionar sobre las dificultades reales al pasar de un planteamiento teórico a la realización de proyectos en la realidad. Todo ello, tomando conciencia de la importancia del rigor y las diferentes variables que entran en juego en la realización de un proyecto A-S para que éste llegue a buen fin. Algunas de dichos aspectos pueden entresarse en las voces del alumnado recogidas en sus evaluaciones:

- *“Como hemos comentado, nos ha enriquecido mucho, porque hemos aprendido por un lado, a relacionarnos con entidades y a trabajar con ellas. Y por otro, porque hemos roto con la dinámica de siempre, sumergiéndonos en la realidad y aprendiendo de ella” (A1).*
- *“Pienso que nos ha ayudado a cambiar la visión idealizada de la realidad que teníamos y nos ha valido para ver una*

² Se puede ver un video de la experiencia en <http://www.youtube.com/watch?v=sJNtTustL5U>. Este video ha sido realizado por los alumnos dentro de uno de los proyectos que se han desarrollado en la asignatura.

³ Todos los proyectos y marcos teóricos trabajados se pueden encontrar en <http://ikusimakusietaikasi.wordpress.com/>.

pequeña parte de los obstáculos que se encuentran en ella. Comparando con otras metodologías de la universidad, creo que el aprendizaje- servicio es mucho más enriquecedor. Esta metodología debería estar más expandida y utilizarse en más sitios” (A2)

- *“Entre los aspectos positivos, merece mencionarse, que en este trabajo hemos podido relacionarnos con más compañeros de clase; que hemos llevado la teoría a la realidad y que nosotros alumnos, hemos tenido la oportunidad de aplicar en la realidad acciones por nosotros diseñadas” (A3)*

Otro aspecto a reseñar son las evaluaciones de las entidades en las que se destaca una valoración muy positiva del resultado y la experiencia de haber trabajado con la universidad, el docente y los alumnos durante el cuatrimestre. Como explican algunas personas responsables de las entidades colaboradoras:

- *“La experiencia la valoramos muy positivamente. Ha existido una buena colaboración entre las estudiantes, el profesor y la entidad colaboradora. El resultado final ha permitido cubrir una necesidad que existía en la organización y la calidad del producto resultante ha sido de gran calidad.” (RE1).*
- *“La valoración con respecto a la respuesta de las alumnas es muy buena. Sin embargo, el nivel en el que se ha involucrado la asociación ha sido quizás excesivo, ya que se contaban con tiempos muy limitados. Además, la grabación del vídeo ha implicado la movilización de muchas familias y eso conlleva muchas horas de gestión interna. Aunque el resultado ha sido fantástico y va a tener mucha utilidad “(RE2).*

La valoración positiva de la experiencia realizada el primer año, ha permitido en el segundo cuatrimestre del curso 2012-2013, avanzar desde esta experiencia “contagiando” a otro profesorado del mismo equipo docente, para la puesta en marcha de un nuevo proyecto de A-S de carácter interdisciplinar. Integrando curricularmente en el mismo las asignaturas: *“Propuestas metodológicas generales de intervención socioeducativa y exclusión social”* y *“Las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Social”*. Y diseñar un nuevo proyecto de A-S en la asignatura de *“Planificación de la Intervención en Educación Social”*.

b) Grado de Pedagogía.

Esta experiencia se desarrolló en el 2º curso del Grado de Pedagogía en la Facultad de Fª y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. Esta titulación tiene un diseño modular, en el que cada cuatrimestre las cinco materias que forman cada módulo, comparten una Actividad Interdisciplinar Modular (AIM). El Módulo IV: *Investigación y Evaluación de un Proyecto de Innovación Educativa* es el marco en el que dentro de su Actividad Interdisciplinar se puso en marcha

un proyecto con la metodología A-S. Su el diseño, desarrollo y evaluación, fue realizado y asumido por los 9 docentes que imparten las cinco materias del módulo: *Diseño e innovación educativa, Procedimientos de recogida y análisis de la información, Recursos informáticos en educación, Evaluación en educación, Investigación educativa*, en las dos lenguas oficiales (*castellano y euskera*). Es de destacar la complejidad que implica, integrar en un solo Proyecto, aprendizajes de diferentes disciplinas, el acuerdo de 9 docentes, y el encuentro en un solo eje organizador de un proyecto de A-S, a través del cual poder articular los contenidos curriculares de esas materias, aprobados en la titulación, al tiempo que ofrecer un servicio de calidad que responda a necesidades reales de la comunidad.

Tras un largo proceso de trabajo en el equipo docente y con los Centros de Formación del Profesorado (Berritzegunes) de la zona, se acordó que el proyecto a realizar consistiría en hacer una investigación y/o una evaluación sobre Proyectos de Innovación, que se estén desarrollando en centros de Primaria y Secundaria de la CAV, a partir de las necesidades por ellos manifestadas. De modo que, nuestro alumnado ofreció a dichos centros la oportunidad (Servicio) de sistematizar su proyecto innovador, caso de estar éste aún sin redactar. De conocer proyectos similares con los que contrastar su experiencia (recogidos a través de la literatura especializada). De disponer de informaciones relevantes para hacer la evaluación de algún aspecto acordado (recogida y análisis de: opiniones del profesorado, alumnado, familiares; resultados de aprendizajes, etc.). Dar a conocer qué están haciendo (divulgación del proyecto en la clase-facultad). Y ofrecerles un informe sobre la experiencia realizada, con sugerencias de mejora.

Cada proyecto fue realizado por un equipo estable de 3 a 5 alumnos. Tuvo un seguimiento por el profesor/a tutor/a que a principio del curso se asignó, quien además mantuvo la relación con el Berritzegune y con el centro en el que se desarrolló la innovación, además de coordinar su evaluación. La evaluación positiva del proyecto realizado por el alumnado, era un requisito para superar cada una de las asignaturas del módulo. Su calificación fue grupal y supuso el 25% de la nota de cada una de las asignaturas del módulo

Esta experiencia permitió al alumnado conocer *in situ*, cómo se están llevando a cabo proyectos de innovación relacionados con temas tan variados como sugerentes: *A-S; Aprendizaje Cooperativo; Alumnado de Altas Capacidades; Incorporación de las TIC (Eskola 2.0, Proyecto Cosmodisea) y Proyecto MUS-E*. Al mismo tiempo que a los centros disponer de algunas informaciones y herramientas de evaluación para la mejora de sus proyectos de innovación. A través de esta experiencia el alumnado consiguió otros aprendizajes muy relevantes, que difícilmente son alcanzables con otras metodologías, poniendo de manifiesto las potencialidades mencionadas de la metodología A-S. Algunas de ellas pueden entresverse en las propias voces del alumnado cuando hacen afirmaciones como:

- “*Ha sido muy atractivo conocer tantas experiencias innovadoras que se están haciendo en los centros en nuestra comunidad.*” (A1)

- “Aunque el trabajo era difícil y de mucha responsabilidad, ha sido muy agradable, útil y hemos aprendido mucho.”(A2)
- “Lo que más me ha gustado es la disposición de los centros y de nuestros tutores a ayudarnos en todo.”(A3)
- “Hay más coordinación entre los profesores y se ve mejor la relación entre asignaturas.”(A4)

La evaluación de la experiencia realizada, por el alumnado, centros colaboradores y equipo docente, es muy positiva. Prueba de ello es que se va a repetir, introduciendo los aspectos de mejora recogidos en el curso 2011-12.

2.2.2. Formación del profesorado.

Durante el curso 2010-11, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU realiza una convocatoria de movilidad (Programa BEHATU) dirigida a fomentar la innovación docente, a través del conocimiento directo y la aplicación de prácticas desarrolladas en universidades extranjeras de reconocido prestigio. Aprovechando esta oportunidad, dos personas coautoras de este artículo, que habían iniciado su formación en A-S con el apoyo de instituciones promotoras de esta metodología (ZERBIKAS, Centro Promotor de Cataluña, CLAYSS, Fundación SES), solicitan y realizan una formación en la Universidad Católica Pontificia de Chile sobre el diseño, desarrollo, evaluación e investigación de la metodología A-S en la enseñanza universitaria.

Una condición recogida en las bases de la convocatoria de dicho plan de movilidad en la UPV/EHU, es que las personas beneficiarias de las ayudas contribuyan a la formación en cascada de otros docentes. Por ello, durante el curso 2011-12, las docentes mencionadas ofrecen un curso para la incorporación de la metodología A-S en el Plan de Formación del Profesorado de la UPV/EHU (FOPU) con el título: *Incorporación de la metodología A-S en la Universidad*. Sus objetivos eran: a) Ayudar al profesorado participante a conocer los fundamentos teóricos y prácticos de la metodología Aprendizaje-Servicio (A-S) y sus potencialidades para mejorar la docencia universitaria. b) Conocer experiencias docentes universitarias realizadas con A-S. c) Elaborar un boceto de diseño curricular con metodología A-S tomando como referencia un curso en que imparten docencia. En esa formación participó profesorado de distintas Facultades y departamentos. En las sesiones se intercalaron exposiciones de las responsables del curso con actividades prácticas de pequeño y gran grupo, en las que los participantes hicieron un boceto de un posible proyecto de A-S para desarrollar en sus materias. Su valoración del curso fue muy positiva, destacando la trascendencia de los aprendizajes que podrían lograrse a través de esta metodología, al tiempo que las dificultades organizativas y de reconocimiento por parte de la institución universitaria, para poder llevarlas a cabo.

En este sentido, en Diciembre de este curso 2012-2013 organizamos en colaboración con la Dirección de Responsabilidad social un seminario sobre A-S en la Universidad del País Vasco con el objetivo de visibilizar el impacto que

esta metodología a día de hoy tiene en nuestra universidad y reflexionar sobre futuras líneas de colaboración y trabajo. En ella participan más de treinta profesoras y profesores de grados y facultades tan diferentes como: Farmacia, Ingenierías, Química, Bellas Artes, Empresariales y Educación entre otras. De este encuentro podemos apreciar el interés cada vez mayor de esta metodología en el colectivo docente, y la motivación por impulsarla en diferentes ámbitos como asignaturas, practicum o proyectos fin de grado.

2.2.2 Investigación sobre el A-S

El conocimiento de experiencias que poco a poco van aflorando en nuestro entorno académico, la reflexión y valoraciones positivas sobre las mismas, entre otras cuestiones, ha hecho que una de las coautoras del presente artículo se haya propuesto realizar una Tesis doctoral en relación a esta propuesta pedagógica, se trata de una línea de investigación inédita dentro de la UPV/EHU y apenas explotada en otras universidades que nos rodean.

El título de esta tesis es: *“El Aprendizaje - Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización”*.

El objeto que persigue la misma es: la descripción de la implementación del A-S en la UPV/EHU y la sensibilidad de diferentes agentes que componen nuestra Comunidad Universitaria hacia el mismo, para a partir de ahí y apoyándonos en la perspectiva de referentes internacionales, hacer recomendaciones encaminadas a favorecer la institucionalización de esta propuesta pedagógica en dicha Universidad.

La muestra del estudio recogerá las voces de diferentes agentes involucrados en los proyectos de A – S que se vienen desarrollando en la UPV/EHU; principalmente, Alumnado, Profesorado y Socios Comunitarios.

En referencia a la metodología de investigación y técnicas de recogida de información: el estudio será desarrollado a través de una metodología mixta que integrará procedimientos cuantitativos y cualitativos, siendo las principales técnicas de recogida de información: el cuestionario, la entrevista y los grupos de discusión.

Entendemos que este proceso de investigación, a pesar de orientarse a lograr los objetivos que nos marcamos en la misma, puede suponer el plus de realizar un importante ejercicio de información y sensibilización sobre A – S con compañeras y compañeros dentro de nuestra propia Universidad.

Se estima que en no más de año y medio podamos compartir los resultados obtenidos a través de esta Tesis doctoral. Destacar el interés que este estudio pueda suponer en relación a la propuesta de futuras líneas de investigación, los datos y conclusiones obtenidas en la misma darán pie a nuevos estudios, también lo hará un presumible incremento de proyectos impulsados desde nuestro profesorado, estamos empezando a identificar interés y movimientos en esta dirección.

3. Valoración global y conclusiones.

Las experiencias realizadas con la metodología A-S nos han permitido recoger evidencias para aportar las siguientes conclusiones:

- 1) **Potencialidades.** Su incorporación en nuestra docencia universitaria está posibilitando el cambio deseado en el mayor compromiso, autonomía y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro alumnado. Al tiempo que un mejor desarrollo de las competencias profesionales recogidas en las nuevas titulaciones.
- 2) **Innovación.** Compartir la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes, alumnado y entidades, favorece el cambio de la atención tradicional de la docencia universitaria basada en el rol expositivo del docente, hacia los procesos de aprendizaje realizados en el marco de un proyecto común por todos los agentes implicados.
- 3) **Equipos docentes y creación de redes.** La complejidad de la realidad social en la que se enmarca el A-S, favorece el diseño interdisciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocando en el profesorado un cambio en la concepción de su materia y responsabilidad docente. Así como el inicio de procesos de colaboración entre los docentes de cada una de las materias o disciplinas implicadas. Que pueden trascender el contexto institucional, dando sentido a la creación de redes interesadas en la innovación universitaria a partir de esta metodología.
- 4) **Misión de la universidad.** El A-S favorece el cambio en la mirada que profesorado y alumnado tenemos de las necesidades y potencialidades de la comunidad, pasando de ser la destinataria pasiva de nuestra acción, a convertirse en un espacio en el que se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales. Así como la mirada que tiene la comunidad respecto a la misión de la universidad, viéndola como un espacio cualificado que permite la mejora de su situación.

En síntesis, valoramos muy positivamente la innovación que nos está permitiendo la incorporación del A-S en nuestro contexto universitario, y compartimos la voz de una alumna participante cuando dice:

- *“Me ha gustado mucho la oportunidad que nos ha dado la universidad de abrir las puertas al exterior para que veamos el futuro.” (A5)*

Al mismo tiempo, entendemos que las experiencias presentadas, podrían servir para iniciar un camino en el que el aprendizaje-servicio, junto a otras metodologías activas innovadoras, llegue a ser un pilar de una nueva forma de enseñar y aprender en la UPV/EHU y una oportunidad para mejorar su relación con la sociedad. Si bien cierto que para ello, la innovación docente generada por la iniciativa particular de algunas y algunos docentes, debe seguir avanzando hacia su institucionalización, para que sea viable y sostenible.

4. Referencias bibliográficas

Acquadro, D., Soro, G., Biancetti, A. & Zanotta, T. (2009). Serving Others and Gaining experience: A study of University Students Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63, 1 46-63.

Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53, 3, 326-340.

Arandia, M., Alonso, M.J. & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352, 309-329.

Aramburuzabala, P. (2012): El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Ikeda E.K. & Yee J.A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles. University of California.

Bates, A. K., Dritz, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.

Bednarz, S.W. et al. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 32: 1, 87-100.

Bender, G. y Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27; 631–654.

Bologna Working Group (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).

Carrington, S. y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24; 795-806.

De Ferrari, J. M. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile- Editado por Proyecto Universidad: Construye País

De la Cerda, M., Martín, X. & Puig, J.M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Coord.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.

Fábregas, A & Juanola, R. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de Aprendizaje Servicio en patrimonio cultural. En EARI – Educación Artística Revista de Investigación 2 (2011) 123 – 128.
www.revistaeari.org/index.php/eari/article/download/24/25

Fernández, R. y Gaete, G. (2008): Estudio Cualitativo: Satisfacción con el servicio en A+S UC Una mirada desde los Socios Comunitarios. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernández, I. & Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En *Balluerka, N y Alkorta, I.(comp.).Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/EHU.

Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009): “El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia* (RIED), 2 (1), 56-76.

Folgueiras, P.; Luna, E. Puig, G. (en prensa). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. Septiembre - diciembre 2013.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010): “El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica.” REIFOP, 13 (4) (http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf)

Furco, A. (2001). Advancing Service – Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67 – 78. Recuperado de http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1K3GTLWN5-L0TF8P-Y4X/Furco_A-ServiceLearnResearchUniv.pdf

Furco, A. (2011): “El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial”. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.

Galambos, R. & Kozma, J. (2005) Service-Learning and Civic Education in Hungarian *Higher Education*. *Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51

Hefley, M (2012). Students’ reflections of service-learning in agricultural Communications. Tesis doctoral. Texas Tech University. Recuperado en <http://repositories.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/45302/HEFLEY-THESIS.pdf?sequence=2>

Hernández, A.M. (2009): “Aprendizaje-Servicio como elemento para el Fortalecimiento de la Calidad Académica”. *Dialogus*. 3, 15-21

Hernández, N. (2010): “Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la Educación en Solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de Responsabilidad Social”. *Revista Científica TZHOECOEN*, 5, 126-134.

Herrero, M.A. (2010): "Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior". *Revista Científica TZOECOEN* 5, 63-78.

Higgins, C. (2009). A critical evaluation of the Nobis project – a creative process approach to service-learning and global citizenship education. Tesis doctoral.: University of Birmingham.

Holdsworth, C. & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35, 1, 113-127.

Keating, D.P. (1998) Human Development in the Learning Society in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change*. (pp. 693-709) Boston. Kluwer Academic Publishers.

Keen, C., & Hall, K. (2008). Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*. 80 (1), 59-79.

Kuh, G .D. (2008) *High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities

Lucas, S. (2007): Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la universidad y la sociedad (Aprendizaje-Servicio). *Revista de Orientación Educativa*, 21(39) ,67-83.

Lucas, S.; Gago, B. & Mediato, I. (2008): Educación para el desarrollo a través de un proyecto de Service-Learning en Educación Social. En Jesús A. Valero Matas, María Tejedor Mar Domingo (coords, 2008): *La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales*. (pp. 335-350) Valladolid: Servicio Publicaciones Universidad de Valladolid.

Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012): La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación presentada en el VII CIDUI: *La universidad: una institución de la sociedad*, celebrado en Barcelona los días 4-6 de julio

Liesa, M. (2009): Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Educação especial*, 22(835), 267-280.

López Ruiz, J.I. (2011) Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias *Revista de educación*, 356, 279-301

Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio?. En X. Martín y L. Rubio, *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.

Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. En M. Martínez (Coord.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 93-112).

Barcelona:

Octaedro.

<http://elibros.octaedrotextos.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf>

Martínez, B. (2010). *Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva*. Comunicación en el Congreso *Reinventar la profesión docente*. Universidad de Málaga.

Martínez, M. (coord.) (2010): *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.

Martinez-Odría, A. (2005a). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis doctoral Universidad de Navarra.

Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research Special edition on service learning*, 20, 1, 39-46

Puig, J.M., Martín, X., & Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.

Pulido San Román, A. (2008). La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales (pp. 17-24). En *IX foro ANECA. La Universidad del Siglo XXI*. Madrid: ANECA.

Reinders, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift Fur Padagogik*. 56, 4, 531-547.

Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210. Recuperado en http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/09_rizvi.pdf

Robinson, J. S., & Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.

Rodicio García, M.L. (2010) La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 23-43.

Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service- Learning*, 8; 50-60.

Rubio, L. (2011): ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37

Tapia, M. N. (2007). El aprendizaje – servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la sociedad civil*. Argentina:

Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1304FILapr.pdf>.

Tapia, M^a N. (2011): Aprendizaje y servicio solidario. Presentación ppt CLAYSS; 14 seminario internacional de AySS, Buenos Aires, 18-08- 2011.

Tedesco, J.C. y Tapia, M^a N. (2008): *El aprendizaje- servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) A TRAVÉS DE LAS ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO. EL CASO DE LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE INGENIERÍA DE LA EDIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (ESPAÑA)

Cantonnet Jordi, Maria Luisa

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Berbegal Mirabent, Jasmina

Universitat Politècnica de Catalunya

Aldasoro Alústiza, Juan Carlos

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Este trabajo analiza cómo se han visto modificados los niveles de satisfacción del alumnado en relación a la asignatura de Seguridad y Prevención de la titulación de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco, tras su adaptación al EEES. El objetivo fundamental de este acuerdo fue conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, de tal manera que los títulos universitarios expedidos por las diferentes universidades incluidas dentro de su ámbito de aplicación fuesen comparables. Este estudio ha sido realizado recogiendo datos de los cursos 2010/11 y 2011/12. Para ello, se han analizado las guías docentes antes y después de su adaptación y se han comparado los resultados obtenidos en las encuestas de opinión al alumnado sobre la docencia del profesorado. Los resultados reflejan una ligera mejora en la satisfacción de los alumnos, especialmente en aquellos aspectos relacionados con la satisfacción general, y los criterios de evaluación.

PALABRAS CLAVE: adaptación al EEES, encuestas de satisfacción del alumnado, metodología docente, seguridad y prevención.

ABSTRACT

This work analyses how levels of student satisfaction have changed with regard to the subject Safety and Prevention in Building Engineering at the University of the Basque Country (Spain), following its adaptation to the European Higher Education Area. The basic aim of this agreement was to enable a European Higher Education Area to be set up in such a way that university qualifications issued by different universities included within their field of application would be comparable.

This study has been done by collecting data from the school years 2010/11 and 2011/12. To this end, the teaching guides before and after adaptation have been analysed and the results obtained in student satisfaction opinion polls compared regarding their views on the teaching provided by staff. The results reflect a slight improvement in satisfaction among students, especially in the case of those aspects related to general satisfaction and assessment criteria.

KEY WORDS: adaptation to the European Higher Education Area, student satisfaction opinion polls, teaching methodology, safety and prevention.

1. Introducción

El sistema universitario español se encuentra en la actualidad inmerso en un proceso de adaptación a la Declaración de Bolonia de 1999 (acuerdo que firmaron en 1999 los ministros de educación de diversos países de Europa en la ciudad italiana de Bolonia). El objetivo fundamental de este acuerdo fue conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, de tal manera que los títulos universitarios expedidos por las diferentes universidades incluidas dentro de su ámbito de aplicación (30 países suscribieron dicha Declaración) fuesen comparables.

La implantación de los estudios de grado, como consecuencia de la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige un replanteamiento del sistema educativo, cuestionando tanto su contenido teórico como las formas de impartir docencia y evaluar al alumnado.

Este proceso de conversión, al que a fecha de hoy están sometidas todas las universidades españolas, está generando todo un cúmulo de nuevas experiencias, que ponen de manifiesto las dificultades e incertidumbres sobre cómo debe afrontarse este nuevo paradigma con éxito. La mayor parte de las dificultades que se están generando surgen por pasar de un modelo docente centrado en el contenido teórico a uno centrado en la figura del estudiante como sujeto principal del proceso de aprendizaje. Todavía quedan muchas dudas acerca de si los planteamientos y enfoques metodológicos son los acertados, sobre qué sistema de evaluación es el más adecuado, sobre si los alumnos serán capaces de afrontar con garantías el curso (por su diseño, contenido teórico y carga lectiva), o si el aprendizaje basado en competencias realmente permitirá una mejor ejecución de su labor profesional.

Una aproximación para evaluar cómo se está desarrollando este proceso de convergencia al EEES es mediante la comparación de los resultados de satisfacción obtenidos en asignaturas antes y después de su transformación a las nuevas exigencias y requerimientos marcados por Bolonia. Esta aproximación, a nuestro entender, puede realizarse desde la perspectiva del estudiante, destinatario de la formación y por consiguiente, cliente del sistema educativo. Debido a que esta óptica se sustenta en componentes claramente subjetivos, esta aproximación puede complementarse mediante el análisis cualitativo de los cambios introducidos en la estructura y metodología docentes de la asignatura a evaluar, en la percepción del profesorado (responsable de la planificación docente de la asignatura y facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes), o ya de forma más cuantitativa y objetiva, empleando los resultados académicos obtenidos por los alumnos.

De acuerdo con Lawall (1998), las encuestas de satisfacción del alumnado son una importantísima fuente de información, aportando el feedback necesario para reorientar una asignatura. Este proceso, a semejanza de los métodos de mejora continua que incorporan las empresas en sus procesos productivos, debe realizarse periódicamente, ya que la excelencia reside precisamente en no

conformarse con lo actual sino buscar nuevas formas, probar nuevos métodos e innovar en producto/servicio.

Algunos docentes se resisten a ser evaluados por los alumnos argumentando que la influencia subjetiva de las decisiones de los éstos influyen negativamente en los resultados de las evaluaciones Wikberg (1990), Tejedor (1996), García y Congosto (2000).

Basados en este contexto, la presente investigación centra su foco de interés en la satisfacción percibida por los usuarios directos de la enseñanza. Así pues, el objetivo general que se pretende abordar es el de analizar las repercusiones, en términos de satisfacción del alumnado, que supone la transformación de asignaturas de los antiguos planes de estudio a asignaturas adaptadas a los nuevos grados.

Para ello, centramos nuestro caso de estudio en la asignatura de segundo curso de Seguridad y Prevención en la titulación de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco.

La Universidad del País Vasco nace como tal en el año 1980. En la actualidad cuenta con más de 50.000 alumnos distribuidos por los tres campus que tiene la Universidad en cada una de las 3 provincias que componen el País Vasco (Guipúzcoa, Álava y Vizcaya) y agrupa a un total de 31 facultades.

La Escuela Universitaria Politécnica de San Sebastián, cuenta en la actualidad con más de 2.000 alumnos y tiene su sede en la capital de la provincia de Guipúzcoa: San Sebastián. El País Vasco en general y Guipúzcoa en particular son regiones con una fuerte tradición industrial. Con un 4,7% del total de la población de España, el País Vasco genera el 10,7% del total de Producto Interior Bruto Industrial de España. Esta Escuela que ha tenido una tradición fundamentalmente industrial. Fue en el año 2002 cuando comenzaron a impartirse titulaciones del área de la construcción (ingeniería de la edificación e ingeniería civil). Estas titulaciones se caracterizan todas ellas por otorgar atribuciones profesionales.

Dentro de las atribuciones profesionales de los ingenieros de la edificación se encuentran las relacionadas con la prevención de riesgos laborales: la redacción de estudios y planes de seguridad y salud y la Coordinación de la seguridad y la salud en las obras de construcción.

Según establece la Ley 12/1986, de 1 de abril, sobre regulación de las atribuciones profesionales de los arquitectos e ingenieros técnicos: corresponden a los arquitectos técnicos (actuales ingenieros de la edificación) todas las atribuciones profesionales en relación a su especialidad de ejecución de obras; con sujeción a las prescripciones de la legislación del sector de edificación y en concreto:

A) La redacción y firma de proyectos que tengan por objeto la construcción, reforma reparación, conservación, demolición, fabricación, instalación, montaje o explotación de bienes muebles e inmuebles, en sus respectivos casos, tanto con

carácter principal como accesorio, siempre que queden comprendidos por su naturaleza y características en la técnica propia de cada titulación.

B) La dirección de las actividades objeto de los proyectos a que se refiere en el apartado anterior, incluso cuando los proyectos hubieren sido elaborados por un tercero.

C) La realización de mediciones, cálculos, valoraciones, tasaciones, peritaciones, estudios, informes, planos de labores y otros trabajos análogos.

D) El ejercicio de la docencia en sus diversos grados en los casos y términos previstos en la normativa correspondiente y, en particular, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria.

E) La dirección de toda clase de industrias o explotaciones y el ejercicio, en general respecto de ellas, de las actividades a que se refieren los apartados anteriores.

La facultad de elaborar proyectos descrita en el párrafo A que se refiere a los de toda clase de obras y construcciones que, con arreglo a la expresada legislación no precisen de proyecto arquitectónico, a los de intervenciones parciales en edificios construidos que no alteren su configuración arquitectónica, a los de demolición y a los de organización, seguridad, control y economía de obras de edificación de cualquier naturaleza.

Además de lo dispuesto en los tres primeros apartados, los arquitectos e ingenieros técnicos tendrán igualmente aquellos otros derechos y atribuciones profesionales reconocidos en el ordenamiento vigente, así como las que sus disposiciones reguladoras reconocían a los antiguos Peritos, Aparejadores, Facultativos y Ayudantes de Ingenieros.

La Ley 38/99 sobre la Ordenación de la Edificación desarrolla la Ley 12/86 de atribuciones de los ingenieros y arquitectos técnicos, y establece las facultades y competencias de los técnicos en la redacción de proyectos.

En este sentido, la Ley de Ordenación de la Edificación contempla las siguientes atribuciones de los arquitectos técnicos:

- Proyectar edificios industriales destinados a oficinas para ventas, atención a clientes o similares, al tratarse de una actividad independiente a la industrial y no relacionada con la producción (art. 2.1.b).
- Redactar proyectos de obras de nueva construcción o intervenciones en edificios existentes (art. 2.1.c), y que incluyen entre otros el uso de almacén, comercial, funerario o deportivo y comprendiendo su equipamiento y urbanización.
- Proyectos de obras de nueva construcción de escasa entidad sin carácter residencial y público (2.2.a) y desarrollados en una planta.
- En obras de ampliación, modificación, reforma o rehabilitación en edificios existentes (2.2.b) siempre que se cumplan determinados requisitos.

- Redacción de proyectos parciales en proyectos realizados por otros profesionales, arquitectos o ingenieros, tales como cálculos de estructuras, cálculos de instalaciones de agua, electricidad, aire acondicionado, u otras, mediciones de unidades de obra y su valoración.

Los criterios de selección de la asignatura responden a que se trata de una asignatura que ha mantenido su contenido teórico tras su adaptación (facilitando la comparación de objetivos docentes y metodologías pedagógicas), es impartida por los mismos profesores (evitando posibles sesgos debido a cambios de profesorado), hay una buena documentación de su proceso de reconversión (facilitando su seguimiento y evolución hasta la asignatura actual), el número de matriculados se mantiene más o menos constante, y es una de las asignaturas ya adaptadas con más porcentaje de respuestas en las encuestas del alumnado (validando la representatividad de los datos de análisis).

Por otro lado, y tal y como ha quedado explicado en los párrafos anteriores, las atribuciones profesionales que otorga esta titulación en materia de seguridad y salud laborales son especialmente importantes. De hecho, con la adaptación al EEES esta titulación ha pasado de denominarse Arquitectura Técnica a Grado en Ingeniería de la Edificación y la formación que se imparte en materia de seguridad y salud ha experimentado los siguientes cambios:

- La asignatura de segundo curso de Seguridad y Prevención (pre EEES) de 6 créditos pasa en la actualidad a denominarse: Introducción a la Prevención Seguridad y Salud y Proyectos Técnicos.
- En tercer curso del nuevo grado en Ingeniería de la Edificación aparece una nueva asignatura de 6 créditos ECTS que se denomina Prevención y Seguridad en el trabajo.

En el presente artículo analizaremos los cambios introducidos en la asignatura de segundo curso y veremos cómo han afectado dichos cambios a la satisfacción del alumnado. No podemos realizar ese mismo análisis para la asignatura de tercero puesto que se trata de una asignatura nueva y no podemos por lo tanto establecer comparaciones antes y después de la adaptación al EEES.

Estos cambios ponen de manifiesto la importancia que con los nuevos planes de estudio se pretende otorgar a las competencias relacionadas con la gestión de la seguridad y la salud en las obras de construcción.

2. Descripción del trabajo

La investigación llevada a cabo se ha estructurado en cuatro fases (ver tabla 1):

Tabla 1. Etapas de la investigación.

| Fase | Objetivo | Descripción |
|-------------|-------------------------|---|
| I | La UPV/EHU | Analizar el proceso de convergencia al EEES a nivel institucional. |
| II | Recogida de información | Para recoger la información se procede a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de las guías docentes y demás material específico de la asignatura (antes y después). ▪ Realización de un conjunto de reuniones de trabajo con el coordinador de la asignatura y los otros profesores encargados de impartirla, para: 1) comentar los cambios introducidos, y 2) analizar su satisfacción. ▪ Contactar con Ordenación Académica para obtener los resultados de los cuestionarios de satisfacción de los estudiantes. |
| III | Análisis | Análisis de toda la información recopilada, a tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios introducidos en la metodología docente, contenido y sistemas de recogida de evidencias. ▪ Satisfacción del profesorado. ▪ Satisfacción del alumnado. |
| IV | Conclusiones | Redacción de las conclusiones e identificación de posibles áreas de mejora. |

En cuanto al proceso de convergencia al EEES por parte de la UPV/EHU (Fase I del estudio), hay que destacar que en el curso 2004/2005 se puso en marcha un plan bienal para la introducción del crédito europeo en las enseñanzas universitarias que constaba de dos fases: la primera dirigida al Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo (AICRE) y la segunda, al Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). Durante la primera fase (AICRE) se formó al profesorado que voluntariamente decidió participar en el programa para que elaborase un plan docente adaptando las asignaturas pre-EEES a los requisitos didácticos y técnicos del crédito europeo, participando un total de 18 tutores y 332 docentes integrados en 66 titulaciones. Posteriormente y durante la segunda fase (SICRE) el profesorado participante se comprometió a realizar la experiencia práctica de la propuesta realizada en AICRE, contando con un total de 366 profesores participantes de 44 titulaciones. Como la participación en estos programas fue voluntaria y con el objetivo de ayudar a los centros en la adaptación progresiva de sus titulaciones, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente puso en marcha el curso 2006/2007 un programa para el Impulso de la Innovación en la Docencia, el programa IBP, con el objetivo principal de proporcionar apoyo y asesoramiento a los centros para la elaboración de una guía de titulación adaptando los créditos ECTS como unidad de medida de la actividad académica.

La Escuela Universitaria Politécnica de San Sebastián participó en todos los programas y comenzó a ofertar el curso 2010/2011 el 1º curso del nuevo Grado en Ingeniería de la Edificación.

En lo que a la evaluación de la docencia del profesorado se refiere, el Servicio de Evaluación Docente de la UPV/EHU depende del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente y viene ejerciendo sus funciones desde el año 2002. No obstante, la *Encuesta de Opinión al Alumnado sobre la Docencia de su Profesorado* se comenzó a aplicar en el curso 1988/89. En un primer momento eran los propios profesores los encargados de realizar el trabajo de campo con el método de autopase, es decir, que cada docente era el que encuestaba al alumnado conforme a un procedimiento establecido por el SED/IEZ. Sin embargo, en la actualidad, a través del Programa de Cooperación Educativa ofertado por el Vicerrectorado de Organización Académica y Coordinación, son unos encuestadores (alumnos de la propia universidad, que reciben formación y una beca para realizar esta tarea) los que llevan a cabo la labor de encuestar a los estudiantes. Hay que remarcar que dentro de la UPV/EHU, la Escuela Universitaria Politécnica de San Sebastián es uno de los centros que mayor porcentaje de encuestas recoge, demostrando su compromiso con la excelencia docente, y alcanzando unos valores medios de satisfacción del alumnado de 3,4 sobre 5.

Una vez analizado el contexto institucional, hay que posicionar cual es el contexto específico de la asignatura de Seguridad y Prevención. Así, fruto de la recogida de información realizada en la Fase II del estudio (según Tabla 1), es posible posicionar la asignatura de estudio en su marco específico.

La asignatura de Introducción a la Prevención Seguridad y Salud y Proyectos Técnicos (anteriormente denominada Seguridad y Prevención) se imparte en la titulación de Grado en Ingeniería de la Edificación. Se trata de una asignatura troncal y semestral de segundo curso de 6 créditos ECTS, que se reparten de la siguiente forma: 4,5 créditos de clase magistral; 1,5 créditos de prácticas de ordenador; y 1,5 créditos de prácticas de aula.

Tanto el curso 2010/11 (pre-EEES) como el 2011/12 (post-EEES) el número de alumnos/as que se matricularon en primero fue de 75 aproximadamente. Para el caso concreto de estudio podemos decir que el número total de alumnos matriculados en los dos cursos de análisis fue el mismo. Estos alumnos se dividen en 2 subgrupos para realizar las prácticas de ordenador y en 2 subgrupos para las prácticas de aula.

Una vez contextualizada la asignatura, siguiendo el esquema de las distintas fases de investigación resumidas en la Tabla 1 se ha procedido a la recogida de información procedente de las encuestas de satisfacción del alumnado, entrevistas con el profesorado así como la obtención de las guías docentes para su posterior análisis.

Llegados a este punto, es importante remarcar la utilidad del análisis de las guías docentes y las reuniones con los profesores responsables así como con el resto de profesores que imparten la asignatura, para poder contrastar, desde otra perspectiva, las valoraciones.

Antes de proceder con el análisis de los resultados, remarcar que el modelo de encuesta de satisfacción del alumnado utilizado por la Escuela Politécnica de San Sebastián de la UPV/EHU está constituido por ocho bloques, tal y como se detalla a continuación:

- Bloque 1 – Datos para contextualización del grupo de alumnos y alumnas: contiene información relativa a datos generales de asistencia en clase, horas de dedicación, nivel de dificultad percibida e interés por la materia.
- Bloque 2 – Autoevaluación del alumnado: aspectos relativos a la evaluación personal individual sobre la contribución, participación y dedicación a la asignatura.
- Bloque 3 – Planificación de la docencia: encaje de la asignatura en relación a lo establecido en la guía docente.
- Bloque 4 – Metodología docente: valoración de las modalidades de enseñanza, actividades propuestas y recursos utilizados en la docencia
- Bloque 5 – Desarrollo de la docencia: valoración de la actividad del docente en términos de cómo enfoca y estructura sus clases, así como de la motivación que transmite al alumnado.
- Bloque 6 – Interacción con el alumnado: disponibilidad y actitud del docente, tanto en el desarrollo de las clases como en las sesiones de tutoría o consulta.
- Bloque 7 – Evaluación de aprendizajes: encaje y adecuación de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de la asignatura.
- Bloque 8 – Satisfacción general: valoración global de la asignatura.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este estudio es el de analizar el impacto que ha tenido la adaptación de las asignaturas de los antiguos planes de estudio a las nuevas titulaciones estipuladas según el EEES en la satisfacción del alumnado, se han dejado fuera del análisis los bloques 5 y 6 ya que están más orientados a la evaluación del docente y no de la asignatura en sí.

3. Resultados y conclusiones

La Tabla 2 muestra las características generales de contextualización de las dos ediciones de la asignatura. Como se observa, la adaptación al EEES ha supuesto pocos cambios en el temario, más bien estos se han visto reflejados en los instrumentos utilizados y en el sistema de evaluación, donde el examen final pasa de tener un peso del 70% a tener un peso del 50%, existiendo ahora la posibilidad

de aprobar a través de la evaluación continuada integrada por los trabajos individuales y los trabajos en grupo.

En lo que a los créditos de la asignatura se refiere y tal y como puede observarse en la Tabla 2, tanto antes como después de la adaptación los créditos son 6, no obstante no podemos olvidar el hecho de que con el nuevo plan de estudios aparece una nueva asignatura en tercer curso de 6 créditos ECTS denominada Prevención y Seguridad en el Trabajo, es decir, que la formación en esta materia se duplica en lo que al número de créditos se refiere con los nuevos planes de estudios.

Tabla 2. Comparación de guías docentes.

| | Pre-EEES (curso 2010/11) | Post-EEES (curso 2011/12) |
|----------------------------|---|--|
| Temario | 5 bloques temáticos: el ordenamiento jurídico en materia de seguridad laboral, los agentes intervinientes en el proceso constructivo, conceptos básicos en materia de seguridad y salud laboral, prevención de riesgos laborales en el sector de la construcción; análisis de las distintas fases de ejecución de una obra, el accidente de trabajo y la enfermedad profesional: conceptos y responsabilidades del ingeniero de la edificación. | |
| Instrumentos de evaluación | Examen escrito (E.E) Trabajos individuales (T.I) | Trabajos individuales (T.I) Examen escrito (E.E) Trabajos en grupo (T.G) |
| Evaluación | 70% E.E 30% T.I. | 50% E.E 30% T.G 20% T.I |
| Créditos de la asignatura | 6 créditos | 6 ECTS |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las guías docentes.

La Tabla 3 presenta los datos de contextualización de la asignatura. Aunque la comparativa de resultados es bastante positiva, dibujando un escenario bastante optimista, hay que tener en cuenta los datos que muestra la Tabla 4 sobre el interés por la asignatura, que junto con la valoración de la satisfacción general son los dos indicadores que permiten hacer una valoración de la globalidad de la asignatura.

En concreto, se observa que el promedio de alumnos que asisten a clase aumenta considerablemente con la adaptación a los nuevos planes de estudio. Este aumento de asistencia a clase se refleja también en el número de horas semanales que el alumno dedica a estudiar y trabajar la asignatura. Especialmente significativo es el aumento en el número de veces que los alumnos acuden a tutorías, pues se ha pasado de un 87,9% de inasistencia a las tutorías a tan sólo un 23,3% de inasistencia a las mismas.

Este incremento, significa que en el rediseño de la asignatura de Seguridad y Prevención se ha sabido situar al estudiante como el centro de atención, donde cada alumno debe tomar mayor conciencia y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta apreciación también se refleja en el número promedio de horas no presenciales dedicadas a la asignatura. En el caso de la edición pre-EEES ninguno de los alumnos encuestados dedicaba más de 5 horas por semana (Tabla 3), mientras que en la versión post-EEES se ha visto incrementado el trabajo diario del alumnado fuera de clase, ya que según el cuestionario, si bien la mayoría se concentra entre las 2 y 5 horas de estudio semanales (52%), un 3,3% dedica entre 6 y 7 horas. Este aumento de la carga lectiva por parte del alumnado, sin embargo no se ha reflejado en una disminución de la satisfacción global de la asignatura, ya que al haber un seguimiento y un proceso de evaluación continua ha permitido que el alumnado supiera en todo momento qué se le iba a pedir, cuándo y cómo, de manera que su seguimiento ha sido mucho más fluido y fácil, aunque esto haya supuesto una mayor dedicación.

Por último, en lo que respecta al interés por la asignatura antes y después de haberla cursado, las cifras siguen siendo buenas tras la adaptación al EEES con un 67,7% de los alumnos que tienen un interés alto o muy alto por la asignatura, pero sin embargo el curso anterior era el 75,7% de los alumnos los que mostraban un interés alto o muy alto.

Tabla 3. Datos de contextualización de la asignatura.

| | Pre-EEES (curso 2010/11) | Post-EEES (curso 2011/12) |
|--|---|--|
| Promedio de alumnos que asisten a clase | 20-39 (87,9%), 40-59 (9,1%) 60-79 (3%) | 40-59 (80%) 60-79 (20%) |
| Promedio de horas no presenciales de estudio semanal | 0-1 (42,4%), 2-3 (48,5%), 4-5 (6,1%) | 0-1 (26%), 2-3 (43,3%), 4-5 (26,7%), 6-7 (3,3%), |
| Número de veces que se acude a las tutorías | 0 (87,9%), 1-2 (12,1%), | 0 (23,3%), 1-2 (26,7%), 3-5 (46,7%), |
| Nivel de dificultad de la asignatura | Difícil (6,1%), Normal (87,9%), Fácil (6,1%) | Difícil (33,3%), Normal (66,7%) |
| Interés inicial por la asignatura | Muy Bajo (9,1%) Bajo (9,1%), Medio (42,2%), Alto (30,3%), Muy alto (9,1%) | Bajo (18,2%), Medio (42,2%), Alto (39,4%), |
| Interés tras haber cursado la asignatura | Medio (24,2%), Alto (54,5%), Muy alto (21,2%) | Medio (33,4%), Alto (60%), Muy alto (6,7%) |

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas facilitadas por la UPV/EHU.

Para un análisis más exhaustivo de las valoraciones obtenidas en las encuestas y su posible explicación, la Tabla 4 resume y compara los principales resultados de

los factores analizados para la asignatura pre-EEES y la post-EEES, especificando los componentes que integran los distintos criterios de evaluación según bloques. Esta información nos servirá para detectar posibles debilidades y puntos fuertes de la asignatura.

Tabla 4. Comparativa de los resultados de las encuestas de satisfacción del alumnado.

| Factores y criterios de evaluación de la satisfacción del alumnado | Post-EEES | Pre-EEES |
|--|------------------|-----------------|
| <i>Autoevaluación del alumnado</i> | 3,5 | 3,6 |
| He dedicado tiempo suficiente al estudio de la asignatura | 3,3 | 3,4 |
| He contribuido al buen clima de clase | 3,4 | 3,7 |
| He participado activamente en las actividades de esta asignatura | 3,9 | 3,7 |
| <i>Planificación de la docencia</i> | 4,4 | 3,6 |
| La programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias | 4,5 | 3,7 |
| El programa de la asignatura contiene la información necesaria para su correcto seguimiento | 3,2 | 3,5 |
| <i>Metodología docente</i> | 4,2 | 3,6 |
| Las modalidades de enseñanza-aprendizaje se ajustan a: | | |
| - Las características del grupo de estudiantes | 4,0 | 3,4 |
| - La naturaleza de la asignatura | 4,1 | 3,6 |
| - Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes | 4,1 | 3,5 |
| Los recursos utilizados por el profesor/a son adecuados | 4,0 | 3,7 |
| Las actividades prácticas propuestas facilitan el aprendizaje | 4,3 | 4,0 |
| <i>Evaluación de aprendizajes</i> | 4,0 | 3,5 |
| Los criterios y procedimientos de evaluación se ajustan al planteamiento inicial | 4,2 | 3,7 |
| Tienen en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer los criterios de evaluación | 3,8 | 3,2 |
| El sistema de evaluación me permite conocer si voy alcanzando los objetivos del curso | 3,8 | 3,5 |
| La evaluación se ha ajustado a lo trabajado durante el curso | 4,1 | 3,7 |
| <i>Satisfacción general</i> | 4,7 | 4,0 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas facilitadas por la UPV/EHU.

A modo de **conclusión**, del análisis de los resultados de satisfacción, se observa que tras la adaptación de la asignatura al EEES se obtienen mayores niveles de satisfacción. El principal factor de mejora es la satisfacción general, seguida en segundo y tercer lugar por la planificación de la docencia y la metodología docente.

Una limitación importante de esta investigación es precisamente su fuente primaria de información y la no-madurez de la asignatura adaptada. En concreto los cuestionarios de satisfacción con datos referentes a la asignatura post-EEES pueden ser algo inestables, debido a que la asignatura todavía se encuentra en fase de prueba, siendo muy probable que en las próximas ediciones se vayan desplegando nuevos métodos y mecanismos que la hagan más estable y por lo tanto más comparable con la asignatura de la antigua ingeniería. Así pues, no será hasta dentro de un par de años cuando tendremos unos niveles de satisfacción del alumnado más equilibrados y fiables. Sin embargo, la experiencia recogida nos sirve como primera aproximación, permitiendo analizar los puntos fuertes y débiles que deberán potenciarse y mejorarse respectivamente en un futuro para las próximas ediciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, S. & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6 (4) pp. 197-204.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1993). El alumno. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Jover, G.; Fernández, C. y Ruiz, M. (2005). El diseño de Titulaciones y programas ante la convergencia europea. Valencia. SITE.
- Jornet, J.M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED), Valencia, Septiembre.
- Lawall, M.L. (1998). "Students rating teaching. How student feedback can inform your teaching". University teaching services, The University of Manitoba.
- Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU (2006). "Evaluación del Plan para la Implementación del Crédito europeo (ECTS) en UPV/EHU. Curso 2005/2006. Informe final programa para asesoramiento para la introducción del crédito europeo". AICRE – 2ª convocatoria. [Disponible en http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shepict/eu/contenidos/informacion/aicre_06/eu_ase_ects/adjuntos/Informe-ImpltECTS_UPV_AICRE05-06_final.pdf. Consulta: 01/12].
- Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU. (2007). "Programa IBP. Guía de la Titulación. Protocolo". [Disponible en http://www.hezkuntzarako-laguntza-zerbitzua.ehu.es/p080-8829/es/contenidos/enlace/programas_serv_ase_edu_asesora/es_credito/adjuntos/Protocolo1.doc. Consulta: 01/12].
- TEJEDOR, F.J. (2003): Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1, pp. 157-182.
- TEJEDOR, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342. pp. 443-473
- TEJEDOR, F.J. (2000): "Evaluación de la calidad de la docencia" en González, D., Hidalgo, E. Y Gutierrez, J. (Coords): *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada, G. Editorial Universitario, 2000, Tomo I, pp.21-56.
- UNESCO (2005): Educación para todos. El imperativo de la calidad. EFA Global Monitoring Report.

- ZUÑIGA, R. (1996). Evaluación en la acción docente, Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad. Bilbao: Ponencia.

LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN Y REFLEXIÓN *ON LINE* EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN EL WIKIFORO

Rubén Arriazu Muñoz

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Las instancias españolas que definen el Espacio Europeo de Educación Superior, aseguran que los estudiantes del Siglo XXI deben ser agentes autónomos y activos de su propio aprendizaje. Para alcanzar este objetivo es necesario, entre otras cosas, replantear las metodologías docentes llevadas a cabo hasta el momento. El objetivo de presente artículo es describir y evaluar los resultados de una propuesta pedagógica innovadora desarrollada en la Universidad de Extremadura basada en una metodología activa y participativa a través de Wikis y Foros de Discusión. Los resultados obtenidos en esta propuesta ponen de manifiesto una mayor carga de trabajo para el alumnado; sin embargo, se reconoce que es un modo sugerente, innovador y consistente de generar un proceso de reflexión y aprendizaje de la materia.

PALABRAS CLAVE

E-learning, Innovación Pedagógica, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje mediado por computadora, Tecnologías de la Información, Comunicación asincrónica.

ABSTRACT

According to the Spanish authorities which define the European Higher Education Area, XXI Century students should be autonomous and active agents of their own learning. To achieve this goal it is necessary, rethink teaching methods carried out so far. The aim of this paper is to describe and evaluate the results of a pedagogical proposal undertaken at the University of Extremadura based on an active methodology through Wikis and Discussion Forums. The results show an increased workload for both, the students, but they recognizes that it is a suggestive, innovative and consistently way of generating reflection process.

KEYWORDS

E-learning, Educational Innovation, Teaching-Learning Process mediated by computer, Higher Education, Asynchronous Communication.

1. Introducción

El abordaje de nuevos modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje supone un importante reto para el actual cuerpo docente universitario en España. Sin embargo, la innovación pedagógica ha sido uno de los elementos subyacentes que se han impulsado desde el Ministerio de Educación aprovechando la reforma del sistema universitario español. Los documentos oficiales del Espacio Europeo de Educación Superior establecen las directrices para homogeneizar los títulos académicos y las competencias profesionales asociadas a esos títulos entre los 47 países implicados, sin embargo, en ninguno de sus documentos de referencia -Declaración de la Sorbona (1998) y Declaración de Bolonia (1999)- se habla de la necesidad de cambio en las metodologías docentes (Arriazu, 2013).

Si se quiere justificar la innovación pedagógica en el marco del EEES, el primer referente normativo aparece en España en el documento elaborado por ANECA (2003) sobre el crédito europeo. En este documento se deja entrever que hay que promover un tipo de aprendizaje centrado en el alumno, es decir, un tipo de formación centrada en el “enseñar a aprender” pero, en ningún caso, se habla de reformular las metodologías docentes desarrolladas hasta el momento. Esta idea de innovar metodológicamente en las aulas universitarias no ha estado exenta de polémica y reticencias por parte del profesorado. La dificultad en las labores de coordinación, el seguimiento de las actividades, la evaluación continua, el elevado número de alumnos y, posiblemente, la falta de incentivos al profesorado, han sido las grandes barreras que ha tenido que superar en los últimos años. Con objeto de homogeneizar prácticas docentes en el ámbito universitario, y coincidiendo con el comienzo oficial del EEES, en el año 2010 la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) publica en su página web una guía básica sobre la metodología docente donde invita al profesorado universitario a no limitarse sólo a transmitir conocimientos, sino a utilizar recursos innovadores que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

Teniendo en cuenta la polémica abierta sobre la innovación metodológica en las universidades españolas, lo que parece claro es que la implantación de los recientes grados y posgrados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior ha redefinido metodológicamente la figura del alumnado otorgándole un papel más activo y comprometido con su propio aprendizaje. La pregunta en este punto es ¿Cómo se concreta esta transformación del estudiante tradicional, pasivo y receptor de contenidos en activo y responsable de su propio aprendizaje? La respuesta a esta pregunta implica un posicionamiento teórico que no puede estar al margen de la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), y más concretamente, de Internet, entendido como medio y canal de comunicación flexible y sugerente para el aprendizaje del alumno.

Tomando como base este planteamiento, se presenta a continuación una estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje *on line* basada en lo que aquí

definimos como Wikiforo. Este método de trabajo en el aula se sustenta en la complementariedad e interdependencia de dos herramientas *E-learning* como son el Wiki y el Foro de Discusión. Esta propuesta ha sido llevada a cabo a través de los recursos electrónicos disponibles en el Campus Virtual de la asignatura de Sociología de la Educación ofertada en el primer curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura durante el curso 2010/2011. La puesta en marcha del Wikiforo ha supuesto una alternativa de aprendizaje que ha fomentado y mejorado los procesos de interacción, comunicación y reflexión de los alumnos en relación a la asignatura.

2. Los espacios de interacción y reflexión virtuales en la universidad

La dinámica establecida en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye por sí misma uno de los elementos más estables que ha perdurado a lo largo de la historia. Si un antiguo griego se despertase en nuestros días se sorprendería al tratar de entender los cambios culturales, las infraestructuras, los constructos y concepciones sociales, sin embargo, sería perfectamente capaz de identificar las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde la actual relación “profesor-alumno” sería equiparable, con ciertos matices, al binomio “maestro-discípulo” acontecido en la antigüedad.

Pese al inherente evolucionismo de la sociedad, lo cierto es que la transmisión de conocimiento como tal no ha cambiado sustancialmente su propia lógica y metodología. Partiendo de este argumento, y de las condiciones sociales de la sociedad contemporánea, la pregunta que surge deliberadamente es ¿pueden las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) reformular cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje? La respuesta a esta cuestión entraña un análisis de las condiciones sociológicas que engloban los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. Sobre este planteamiento, Carbonell (2010) apunta que “no hay que olvidar que las concepciones dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje (que perviven en la mayoría de centros) se fraguaron en y para una sociedad industrial que hoy ya no existe” (p.89). Esta misma idea de anacronismo es compartida y fundamentada por Ken Robinson (2010) al criticar las discrepancias existentes entre la funcionalidad del sistema educativo actual y las demandas de la ciudadanía y el mercado de trabajo.

La sociedad actual es una sociedad basada en el conocimiento y en el acceso a la información de forma prácticamente instantánea (UNESCO, 2005). Es una sociedad atemporal basada en el aquí y ahora caracterizada por lo efímero de los acontecimientos, denominada, según Bauman, como modernidad líquida (Bauman, 2005). La revolución tecnológica, ha transgredido los sistemas de comunicación preestablecidos para dejar paso a los sistemas de comunicación, sincrónicos y asincrónicos, que modifican los modelos comunicativos vigentes

hasta el momento. Ante esta realidad, ¿es necesario adaptar estos nuevos sistemas de comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿Deben las Tecnologías de la Información y Comunicación ser un elemento a tener en cuenta en las aulas universitarias?

Un amplio número de autores defienden cada vez más el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula. Uno de los ejemplos más representativos lo encontramos en las reflexiones de Eduard Martí en su atribución y necesidad del uso del ordenador como elemento para promover el diálogo entre los alumnos (Martí, 2003). La aplicación de las tecnologías está cambiando gradualmente los principales campos de la educación superior. Está cambiando la investigación - la forma de aprender y crear nuevas ideas, la forma de discutir y comunicar ideas dentro de la comunidad científica y al público en general-, y está cambiando de enseñanza - como la forma en que transmiten nuevos conocimientos y resultados de investigación a nuestros estudiantes (Gibbons et al, 1994; Bates, 2000;. Nowotny, Scott; Gibbons, 2001; Schneckenberg, 2009: 412). Sin embargo, ¿está el profesorado universitario preparado para el uso de estas herramientas del aula?

Los estudios realizados por Fernández Muñoz (2003), Zabalza (2003) y Olivas (2011), resaltan las características y diferencias entre un docente tradicional y uno tecnologizado. Está claro que el aprendizaje memorístico debe dejar paso a un pensamiento más divergente y creativo, y que, las TICs pueden contribuir activamente a ello. Sin embargo, de cara a plantear innovaciones pedagógicas es importante preguntarse ¿son las TICs el remedio a todos los déficits del aprendizaje detectados hasta el momento? , ¿van a aprender más y mejor los alumnos con las TICs que con el método tradicional? Es importante tener en presente que las TICs, por sí mismas, son solamente un canal de comunicación alternativo capaz de flexibilizar tareas presenciales. El potencial de las TICs está determinado por los usos que se hagan de las herramientas en la práctica docente y, es ahí, donde es importante y necesaria la formación y capacitación para desarrollar la innovación docente con ciertas garantías.

En la coyuntura histórica actual, Internet supone una herramienta crucial que sirve no sólo para acceder a un mayor volumen de información sino también para generar espacios virtuales de trabajo entre los alumnos. Nuevamente, en palabras de Martí (2003), “La facilidad con que los alumnos acceden a diferentes fuentes de información y las nuevas posibilidades de crear escenarios educativos no presenciales conduce a un replanteamiento de las practicas educativas, además de la integración de las TIC en escenarios educativos presenciales” (p. 267). Tomando en cuenta esta afirmación, se presenta a continuación el Wikiforo, una propuesta de innovación docente basada en la interacción y complementariedad de dos herramientas virtuales como son el Wiki y el Foro de Discusión.

3. La metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el Wikiforo

La metodológica aquí definida como Wikiforo se basa en la utilización secuencial de dos herramientas virtuales como son: el Wiki y el Foro de discusión. La lógica del Wikiforo tiene el triple objetivo de generar conocimiento, interacción y reflexión en un ámbito científico determinado través de Internet. En este caso, ha sido tomado como ejemplo la asignatura de Sociología de la Educación ofertada en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

El planteamiento de esta propuesta de innovación se basa en el uso complementario del Wiki, entendido como espacio de trabajo virtual para recopilar información de Internet a través de enlaces o *links*, y el Foro de Discusión como herramienta para reflexionar sobre los materiales que previamente se han expuesto en el Wiki. La herramienta Wiki sirve para crear un espacio donde los alumnos pueden aportar la información que encuentren relevante en Internet sobre una temática concreta que se está trabajando en la asignatura. El Foro de Discusión en cambio, servirá para debatir y reflexionar sobre los contenidos seleccionados por el resto de compañeros. En términos operativos el Wiki cumple una función *acumulativa* de recoger información de las búsquedas realizadas por los alumnos y el Foro de Discusión cumple una función *interactiva-reflexiva* ya que es un espacio para compartir puntos de vista sobre una temática común.

Para introducir de manera gradual esta dinámica en el aula, es importante que durante el primer mes se expliquen los aspectos puramente instrumentales relacionados con el uso de estas dos herramientas. Los diferentes niveles de competencia digital entre los alumnos obligan a tener presente esta cuestión. Por lo tanto, y con objeto de familiarizar a los alumnos con esta forma de trabajo, es importante realizar unas sesiones preliminares sobre la utilización, tanto de los aspectos técnicos del Wiki y el Foro de discusión, como de la secuencia de seguimiento y búsquedas a través de Internet.

En lo que respecta a la importancia atribuida al Wikiforo en el marco de la asignatura, cabe destacar que la evaluación del Wikiforo supuso el 50% de la nota final de la asignatura. Esta calificación, es el resultado de un total de cinco prácticas desarrolladas quincenalmente donde se combina el trabajo individual y grupal del alumno. Concretamente, la calificación de cada práctica ha sido la suma de dos notas parciales. Por un lado, se ha evaluado el trabajo grupal desarrollado durante la primera semana de cada práctica, donde la tarea básica era realizar búsquedas a través de Internet recabando enlaces para el Wiki (40% del valor de cada práctica). Y por otro, se ha calificado el trabajo individual de interacción y reflexión generado por el alumno a través de los Foros de Discusión del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (60%) en la segunda semana de práctica.

4. Fases de implementación del Wikiforo

4.1 Fase preliminar: el acercamiento hacia las potencialidades del Wikiforo

La metodología del Wikiforo constituye la parte práctica de la asignatura de Sociología de la Educación, y su implementación, ha sido llevada a cabo con la totalidad de la clase, es decir, 80 alumnos. Durante la primera semana del curso académico se dedicó a explicar detalladamente los procedimientos y criterios de evaluación de la asignatura y avanzar con los contenidos de la parte teórica. Tras ello, la primera acción llevada a cabo en el Wikiforo fue la de dividir a la totalidad de la clase en cinco grupos de trabajo. Cada grupo contó con un coordinador que fue el representante y mediador con el profesor durante todo el curso. Una vez dividida la clase en cinco grupos, las primeras sesiones prácticas fueron orientadas a explicar a los alumnos las potencialidades de las herramientas de trabajo, es decir, explicar el funcionamiento del Wiki y del Foro de Discusión realizando ejercicios prácticos para la adquisición de habilidades básicas en el manejo de cada herramienta.

4.2 El Wiki como herramienta para generar conocimiento

En palabras de Merino y Bravo (2008) “el término Wiki procede del hawaiano *Wiki Wiki* que quiere decir rápido. Por Wiki entendemos una aplicación basada en web y de tipo cooperativo, cuya principal característica es la de permitir ser editada continuamente y por múltiples usuarios. Simplificando, podemos decir que la tecnología Wiki permite que páginas web alojadas en un servidor público sean escritas utilizando un procesador de textos sencillo y a través del navegador” (p.155). Una de las ventajas de esta herramienta es su potencial para condensar información y generar conocimiento de manera colaborativa. Uno de los Wikis más importantes, y conocido a nivel mundial, es el proyecto de la enciclopedia libre conocida como “Wikipedia” donde las aportaciones individuales (previo sistema de revisión y supervisión) han generado un repositorio de información que cuenta en la actualidad con más de 20 millones de artículos en 282 lenguas y dialectos. El wiki es uno de los recursos electrónicos con mayor potencialidad para la docencia universitaria. Investigaciones llevadas a cabo Piña, García y Govea (2009), García y Gimeno (2009), Romero (2010), Sotomayor (2010) han mostrado aspectos muy relevantes de esta herramienta en la práctica educativa en términos de participación, interés y motivación por parte del alumnado promoviendo la autorreflexión y el aprendizaje autónomo. Según Del Moral y Villalustre (2008) “la filosofía que subyace en las wikis participa de los postulados socio-constructivistas del aprendizaje, al favorecer el desarrollo de proyectos colaborativos” (p. 76).

Partiendo de la funcionalidad de esta herramienta, el objetivo del Wiki en esta asignatura fue diseñar un espacio virtual donde los alumnos pudieran aportar un

determinado número de enlaces a Internet sobre las diferentes temáticas que, paralelamente, se abordaron en la parte teórica de la asignatura. Para ello, y una vez completada la fase preliminar de adquisición de competencias técnicas, el segundo paso fue informar a los alumnos del lugar donde se alojaron ambas aplicaciones en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura. Al tratarse de un número elevado de alumnos se acordó que los coordinadores serían los encargados de poner todos los enlaces de las búsquedas que habían realizado sus compañeros al término de cada semana. Solamente, el profesor y los coordinadores de cada grupo podían incluir contenidos al Wiki a través de unas claves de acceso.

Las acciones llevadas a cabo hasta el momento pueden resumirse, en primer lugar, se dividió en cinco grupos a la totalidad de los alumnos de clase. Tras ello, se explicaron nociones básicas de las herramientas (Wiki y Foro de Discusión) realizando ejercicios prácticos de preparación. Finalmente, y una vez completada esta formación preliminar, se presentaron las dos herramientas ante la clase. Dentro de esa presentación, se explicó detenidamente la estructura y el funcionamiento del Wiki diferenciando cinco epígrafes o sub-apartados que hacían referencia a los siguientes puntos: 1) Artículos científicos, 2) Libros, 3) Noticias y curiosidades, 4) Material audiovisual, 5) Web 2.0.

ESTRUCTURA DEL ESPACIO WIKI

| | |
|-------------|--|
| Apartado 1: | Artículos científicos |
| Apartado 2: | Libros |
| Apartado 3: | Noticias y curiosidades |
| Apartado 4: | Material audiovisual (imágenes, películas, audios) |
| Apartado 5: | Web 2.0 (Wikis, Podcast, Blogs) |

Las acciones de búsquedas por Internet para el Wiki se plantearon de forma rotativa, de manera que, los cinco epígrafes o sub-apartados planteados en la estructura del Wiki fueron abordados por los cinco grupos en alguna de las cinco prácticas desarrolladas durante el curso. Por ejemplo, cuando en las sesiones teóricas se explicó el segundo tema sobre “Interacciones en el aula”, el grupo 1 se dedicó a realizar búsquedas de páginas web relacionadas con este tema centrándose en el primer epígrafe de la estructura del Wiki, es decir, “artículos científicos”. El grupo 2 se encargó de realizar búsquedas por Internet sobre “libros” (epígrafe 2) y así sucesivamente. Tras la finalización de la primera práctica, el siguiente tema teórico se vinculó con la práctica 2 y el grupo 1 se encargó, en esta ocasión, de realizar la búsqueda de “libros” (epígrafe 2) y el grupo 2 buscó “noticias y curiosidades” (epígrafe 3) y así correlativamente con los cinco grupos de trabajo y las cinco prácticas.

DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DE BÚSQUEDA PARA EL WIKI (Semana 1)

Tema 2: Interacciones en el aula (impartido en las sesiones teóricas)

| | |
|------------|--|
| PRÁCTICA 1 | GRUPO 1 Realiza búsquedas sobre artículos científicos. |
| PRÁCTICA 1 | GRUPO 2 Realiza búsquedas sobre libros. |
| PRÁCTICA 1 | GRUPO 3 Realiza búsquedas sobre noticias y curiosidades. |
| PRÁCTICA 1 | GRUPO 4 Realiza búsquedas sobre material audiovisual. |
| PRÁCTICA 1 | GRUPO 5 Realiza búsquedas sobre Web 2.0. |

DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DE BÚSQUEDA PARA EL WIKI (Semana 2)

Tema 3: Los agentes de socialización (impartido en las sesiones teóricas)

| | |
|------------|--|
| PRÁCTICA 2 | GRUPO 5 Realiza búsquedas sobre artículos científicos. |
| PRÁCTICA 2 | GRUPO 1 Realiza búsquedas sobre libros. |
| PRÁCTICA 2 | GRUPO 2 Realiza búsquedas sobre noticias y curiosidades. |
| PRÁCTICA 2 | GRUPO 3 Realiza búsquedas sobre material audiovisual. |
| PRÁCTICA 2 | GRUPO 4 Realiza búsquedas sobre Web 2.0. |

En cuanto a la temporalización de cada práctica, se estimó el plazo de una semana para realizar las búsquedas por Internet. Este periodo coincidía en el tiempo con los contenidos que se estaba tratando en las sesiones teóricas. Durante esta semana de búsqueda, los miembros del grupo contactaban con su coordinador a través del email y le enviaban los enlaces de las páginas web que habían encontrado interesantes así como un breve comentario (50 - 100 palabras) explicando por qué era relevante el enlace que habían seleccionado. Al finalizar la semana, y sólo al finalizar la semana para evitar duplicidades, el coordinador de cada grupo ponía en el Wiki todos los enlaces que habían buscado sus compañeros haciéndolos visibles al resto de alumnos de clase.

Concluida la fase de búsqueda, los integrantes de cada grupo debían consultar los enlaces que habían buscado sus compañeros del grupo y seleccionar el que considerasen más interesante para debatir posteriormente en el Foro de Discusión. El coordinador debía dejar constancia tanto en el Wiki como en el Foro de Discusión del enlace seleccionado. Al ser un trabajo grupal, la nota de esta parte se hacía extensible a todos los miembros del grupo por igual. Al término de cada semana de búsqueda, el profesor supervisó y depuró los diferentes enlaces propuestos por cada grupo y se reunió con los responsables de cada grupo para identificar los problemas que habían podido tener los integrantes durante ese periodo.

En resumen, la dinámica de trabajo planteada a través del Wiki pretendió

combinar y entrelazar los contenidos teóricos de la asignatura con la dimensión práctica de búsqueda de información y acceso a nuevas fuentes de conocimiento. La propuesta del Wikiforo, en esta primera parte, pretendió, no sólo, utilizar Internet como medio para conocer, ampliar y extender los conocimientos sobre un determinado tema, sino también, crear un espacio de información y contenidos digitales para que todos los alumnos pudieran acceder y disponer de un mayor volumen de información para entender los contenidos de la asignatura.

2.3 La reflexión a través de la comunicación asincrónica: el Foro de Discusión

La herramienta del Foro de Discusión, puede definirse como un espacio virtual al cual acceden un determinado número de usuarios en red, con el fin de conocer, producir e intercambiar conocimientos, colaborar y/o aportar puntos de vistas individuales sobre una temática interesada y comúnmente compartida (Arriazu, 2007:5). Desde un punto de vista teórico, el Foro de Discusión es un tipo de herramienta asincrónica, que permite la comunicación de diferentes usuarios a través de Internet de un modo atemporal, es decir, no existe una obligación instantánea de respuesta al interlocutor.

Como señala Brito (2004) “los Foros de Discusión pueden ser de gran utilidad didáctica, sobre todo para la educación a distancia, permitiendo que distintas personas debatan sobre un tema en particular con la finalidad de intercambiar y compartir opiniones, experiencias y conocimientos” (p.6). En la actualidad, las funciones que cumple esta herramienta en la práctica docente universitaria son variadas y diversas, y van, desde un simple canal de comunicación entre el profesor y los alumnos, hasta espacios de reflexión más delimitados donde tratar, discutir e intercambiar puntos de vista sobre un tema concreto. Se trata de una herramienta comunicativa muy versátil que fomenta la interacción, la comunicación y la reflexión. El Foro de Discusión constituye una herramienta esencial en la práctica docente de muchas universidades, especialmente, las que ofertan un tipo de formación a distancia o virtual. Sin embargo, para que esta herramienta resulte verdaderamente interactiva y reflexiva es importante su propia dinamización. Poleo (2011) reconoce la importancia del rol que cumple el docente como “catalizador de las actividades en el ambiente de aprendizaje” (p.278) y es ahí, en esa labor docente de seguimiento, de debate y de reactivación de los temas del Foro de Discusión como se alcanzan verdaderamente los espacios de reflexión. El Foro de Discusión por sí mismo no es más que una herramienta virtual con mucha potencialidad, sin embargo, con un seguimiento y una dinamización por parte del docente, se convierte en un canal de comunicación que permite el intercambio de puntos de vista de manera reflexiva y el acceso a nuevas fuentes y formas de conocimiento.

Aplicando estos planteamientos a la propuesta del Wikiforo, y teniendo en cuenta las limitaciones que presenta el sistema Moodle en este respecto, se

diseñaron cinco Foros Discusión independientes (uno por cada grupo) donde los componentes del grupo opinaron y reflexionaron sobre el enlace que previamente habían seleccionado de manera consensuada en el Wiki.

Uno de los problemas más recurrentes de los Foros de Discusión en el ámbito pedagógico es la evaluación. ¿Qué y cómo evaluar un Foro de Discusión? Autores como Ornellas (2007) o Romañá (2007) han realizado propuestas concretas atendiendo factores como la participación y el contenido de los argumento. En el caso del Wikiforo, y de cara a estandarizar el procedimiento de uso de la herramienta, se definió un protocolo normativo del Foro de Discusión basado en los siguientes puntos:

1. Las contribuciones realizadas en los Foros de Discusión han de estar firmadas al final de cada mensaje por cada alumno. El profesor podrá, en cualquier momento, llamar a tutorías a los alumnos para corroborar y verificar los argumentos expuestos por los estudiantes.
2. El tiempo para contribuir en el Foro será de una semana por cada práctica. Transcurrido ese momento el profesor evaluará las prácticas de cada alumno no pudiendo incluirse ningún otro comentario pasado este tiempo.
3. Debido a las especificidades de la plataforma Moodle, todos los alumnos podrán ver los Foros de Discusión de sus compañeros, sin embargo, únicamente podrán opinar en su propio Foro. Todos aquellos que infrinjan esta norma serán penalizados con 5 puntos menos en la valoración global de la práctica.
4. Es necesario haber contribuido, como mínimo, una vez en el Foro de Discusión en cada práctica. Se recuerda que el Foro de Discusión es obligatorio ya que representa el 60% de la nota final de cada práctica. No se puede editar/modificar un mensaje ya enviado, pero sí, volver a crear otro mensaje con las modificaciones que el alumno considere oportunas realizar.
5. En la evaluación de las aportaciones realizadas al Foro de Discusión se tendrán en cuenta los siguientes criterios:
 - 5.1 Se valorará positivamente los argumentos que hagan referencia al enlace que los miembros del grupo han seleccionado durante la semana previa.
 - 5.2 Se valorará positivamente hacer referencia al resto de enlaces que los miembros del grupo han buscado durante la semana previa.

- 5.3 Se valorará positivamente hacer referencia al conjunto de enlaces que han buscado el resto de grupos sobre la temática que se esté abordando en la asignatura en ese momento.
- 5.4 Se valorará positivamente la capacidad para criticar y cuestionar los argumentos, tanto de los autores seleccionados, como de los compañeros que han contribuido al Foro de Discusión con anterioridad.
- 5.5 Se valorará positivamente la originalidad de las contribuciones planteadas así como la formulación de nuevas cuestiones que inviten a la respuesta y a la reflexión del resto de componentes del grupo.
- 5.8 Se valorará negativamente el uso de recursos que desvirtúen o redirijan el tema de la discusión hacia temas ajenos al debate.
- 5.7 Se valorará negativamente la reproducción de ideas expuestas por otros autores, sin incluir la cita o referencia correspondiente.

Este conjunto de criterios fueron planteados al comienzo del curso con el objetivo de fijar las bases operativas del Foro de Discusión. En el ámbito pedagógico universitario es importante delimitar previamente los criterios de funcionamiento y evaluación. Al tratarse de una herramienta virtual de interacción, comunicación y reflexión utilizada en contextos informales se corre el riesgo de adoptar los convencionalismos de esos contextos y dar por sentados los mecanismos básicos de funcionamiento y evaluación. En este caso, la segunda parte del Wikiforo pretendió dar sentido a las búsquedas realizadas previamente utilizando una herramienta *online* para generar el debate y la reflexión conjunta.

5. Resultados del Wikiforo en el aula universitaria

Una vez descritas las principales características que definen esta propuesta de innovación, es turno ahora de explicar los resultados obtenidos durante y tras la implementación del Wikiforo en el aula universitaria. El proceso de evaluación realizado engloba dos tipos resultados, por un lado, se ha aplicado una evaluación de proceso, donde al término de cada práctica el profesor se ha reunido con los coordinadores de cada grupo y ha valorado conjuntamente la problemática que ha existido durante cada práctica. Y por otro, se ha realizado una evaluación de resultados cuantitativos centrada más en una valoración de los alumnos sobre la propuesta de innovación del Wikiforo. En el diseño de la experiencia, la evaluación constituye un papel fundamental al ser el mecanismo de información y retroalimentación utilizado para replantear alternativas concretas a esta propuesta metodológica.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el primer tipo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo fue analizar y detectar *in situ* las potencialidades y problemáticas que presenta el Wikiforo en la práctica. En relación a los aspectos positivos constatados por los coordinadores de los grupos sobre el Wikiforo destaca un mejor entendimiento de los conceptos teóricos, una mayor capacidad para relacionar conceptos teóricos y prácticos de la asignatura, un aprendizaje más duradero en el tiempo, una mayor atracción por los contenidos de la asignatura y una mejor comunicación tanto con el profesor como entre los compañeros de clase.

Resultados positivos del Wikiforo según los coordinadores de los grupos

- Mejor entendimiento de los conceptos teóricos de la asignatura.
- Mayor capacidad para relacionar conceptos teóricos y prácticos.
- Aprendizaje más consistente en el tiempo.
- Mayor atractivo de la asignatura para el alumno.
- Mayor comunicación con sus compañeros de clase y con el profesor.

Por el contrario, los elementos susceptibles de mejorar y puestos de manifiesto por los coordinadores de los grupos hacen referencia a la dificultad existente a la hora de coordinar y estandarizar los enlaces recabados por los alumnos durante la fase de búsqueda. A su vez, se han identificado problemas a la hora de diferenciar artículos de carácter científico y artículos de carácter divulgativo. También han existido problemas a la hora de realizar búsquedas en otros idiomas como Inglés, Francés o Portugués. Y por último, el alumno reconoce que ha existido dificultad a la hora de compatibilizar el Wikiforo con otras tareas académicas debido a la carga de trabajo no presencial que requería.

Resultados mejorables del Wikiforo según los coordinadores de los grupos

- Dificultad de coordinación a la hora de recopilar enlaces semanales.
- Dificultad a la hora de estandarizar un formato explicativo de los enlaces.
- Dificultad en diferenciar un artículo científico de uno divulgativo.
- Dificultad en realizar búsquedas en otros idiomas.
- Dificultad en compatibilizar el Wikiforo con otras tareas debido a la carga de trabajo.

Como complemento a la evaluación de proceso realizada a los coordinadores

de los grupos, se desarrolló también una evaluación de resultados donde se pidió a todos los alumnos participantes que valorasen en una escala de 0 a 10 (donde 0 era la nota más baja y 10 la puntuación máxima), la herramienta del Wiki, la herramienta del Foro de Discusión, y globalmente, la metodología del Wikiforo. Los resultados obtenidos tras el cálculo de la media aritmética de la valoración del Wiki por parte de los alumnos ha sido de 6,35 sobre 10 con una desviación típica de 1,78. El Foro de Discusión por el contrario, ha contado con una calificación media mayor que el Wiki, concretamente, de 6,9 sobre 10 con una desviación típica de 2,01. En términos globales, la metodología del Wikiforo ha sido valorada con un 6,45 sobre 10 con una desviación típica de 1.70. Dentro de estas tres variables analizadas, el valor de la mediana ha sido 7 (en un intervalo de 0-10) lo que se considera un resultado positivo a la hora de valorar esta propuesta de innovación docente. En términos globales, los resultados obtenidos evidencian una aceptación moderada del Wikiforo por parte de los alumnos implicados en la propuesta.

Conclusiones

Las conclusiones extraídas en la propuesta de innovación pedagógica aquí definida como Wikiforo atienden, en primer lugar, al contexto socio-histórico universitario en cual se circunscribe esta acción pedagógica. El Espacio Europeo de Educación Superior ha servido como enclave para adaptar a un marco europeo consensuado las titulaciones universitarias, pero también, ha servido como pretexto para impulsar políticas de innovación docente en las universidades españolas. Está claro que la función del docente universitario debe centrarse en algo más que la mera transmisión del conocimiento, sin embargo, para consolidar las nuevas metodologías pedagógicas en la universidad será importante y necesario reconocer la labor que ha venido realizando y realiza el profesorado universitario.

En lo que respecta a la utilización de las TICs en la práctica docente universitaria es importante señalar que su inclusión responde, no solo a una necesidad por modernidad las metodologías pedagógicas, sino también a una cuestión de formación, manejo y aprendizaje de la competencia digital. No conviene olvidar que las TICs, por sí solas, no son más que herramientas que sistematizan y flexibilizan el trabajo presencial desarrollado hasta el momento. Serán los usos que de ellas hagamos lo que permita desarrollar el potencial para generar y transferir un tipo de conocimiento más sugerente y cercano al alumno.

La utilización de una herramienta de trabajo como el Wiki ha permitido configurar un espacio virtual o repositorio donde el alumno ha participado e interactuado con un espacio de conocimiento pudiendo recopilar y consultar información específica de la asignatura. De este modo, las aportaciones individuales realizadas por cada alumno y por cada grupo han contribuido

positivamente a la organización de contenidos y materiales de consulta de la asignatura tanto para los propios alumnos como para el profesor. Contextualizando estos resultados con otras investigaciones desarrolladas hasta el momento, cabe señalar que los wikis permiten un mejor aprovechamiento de la inteligencia colectiva de un grupo de personas comprometidas con el proyecto (Mitchell, 2005). Desde un punto de vista educativo, el empleo de wikis contribuye a los siguientes objetivos (Fountain, 2005), entre otros: construcción del conocimiento y resolución de problemas de manera progresiva y evolutiva; desarrollo de la capacidad para explicar ideas diversas y en ocasiones contradictorias; desarrollo de la capacidad crítica, de evaluación de la información y de cuestionamiento de la realidad (Romero, 2010: 47).

Dada la importancia atribuida al trabajo autónomo del alumno en la nueva filosofía del crédito europeo, la inclusión de las TICs, y especialmente, la herramienta comunicativa virtual, como en este caso, del Foro de Discusión ha constituido un elemento muy importante para desarrollar una metodología más activa y participativa en el alumnado. Los resultados de las evaluaciones muestran que la utilización continuada de esta herramienta ha mejorado sensiblemente la comunicación en las interacciones “alumno-alumno” y “alumno-profesor”. El Foro de Discusión ha sido la herramienta mejor valorada por los alumnos que han llevado a cabo esta propuesta de innovación. La creación de este espacio de carácter asincrónico ha permitido reflexionar sobre aspectos teóricos y prácticos de la asignatura al tiempo que se ha intercambiado opiniones y puntos de vista con el resto del alumnado. La aplicación del Foro de Discusión ha corroborado la potencialidad de la herramienta como medio comunicativo para promover y fomentar la comunicación en el aula universitaria.

En último lugar, es importante concluir que el Wikiforo, en tanto propuesta de innovación pedagógica, ha supuesto una mayor carga de trabajo tanto para el profesor como para el alumnado, sin embargo, y a tenor de los resultados extraídos en las evaluaciones, su aplicación ha supuesto una forma más sugerente y más consistente alcanzando un aprendizaje más significativo. Y será de este modo, haciendo énfasis en los pequeños pero importantes detalles como, en este caso, la consistencia y durabilidad del conocimiento, como las propuesta metodológicas de la pedagogía universitaria logren progresivamente acomodarse a las transformaciones sociales de las sociedades modernas.

Referencias Bibliográficas

AAVV. (1998). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en París el 25 de mayo de 1998. (Declaración de la Sorbona). Recuperado 13/08/2010, de http://www.unioviedo.es/fgh/archivos/Declaraciones_basicas/Soborna.pdf

AAVV. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. (Declaración de Bolonia). Recuperado 1/07/2012, de <http://www.queesbolonia.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>

ANECA. (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid: ANECA. Recuperado 13/08/2010, de http://www.aneca.es/content/download/10362/115938/file/publi_credito%20europeo.pdf

Arriazu, R. (2013). *La adaptación del plan Bolonia en las aulas: Una perspectiva histórica y crítica para entender las claves y estrategias de las universidades española*. Barcelona: Octaedro.

Arriazu, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social *on-line* a través del foro de discusión. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), 1-14. Recuperado 24/1/2013, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/275>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bates, A.W. (2000). *Managing technological change. strategies for college and university teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 17, 1-20. Recuperado 24/1/2013, de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/brito_16a.htm

Carbonell, J. (2010). *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3.

CRUE. (2010). Metodología docente en el EEES. Recuperado 12/10/2010, de http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs/metodologia_docente.html

Del Moral Pérez, M.E. y Villalustre Martínez, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 73-83.

Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (1), 4-7.

Fountain , R. (2005). Wiki pedagogy. Dossiers Technopedagogiques. Recuperado 25/1/2013, de <http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique110>

Gimeno, A. y Garcí, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. V, 2-21.

Gibbons, M., H. Nowotny, C. Limoges, M. Trow, S. Schwartzman, and P. Scott. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Ediciones A Machado Libros.

Merino, M. y Bravo, R. (2008). Web 2.0: otra manera de estar en Internet. *Revista Pediatría de Atención Primaria* 38, 147-163.

Mitchell , P. (2005). Wikis in education. En J. Koblas et al ., *Wikis: Tools for information, work and collaboration*, pp. 119-147, Oxford: Chandos.

Olivas, J.A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. *Tendencias Pedagógicas* 18, 234-250.

Ornelas, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación* (44) 4, 1-5.

Piña, E., García, F. y Govea, L. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica de Estudios Telemáticos* (2) 8, 28-43.

Poleo, G. (2011). Análisis de las interacciones en un grupo de discusión asíncrono durante el desarrollo de un foro mediado por la web en un contexto educativo universitario. *Revista de Investigación* (73) 35, 267-290.

Robinson, K. (2010). Changing Paradigms. Recuperado 25/1/2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

Romaña, T. (2007). Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento* (4) 2, 1-8.

Romero, E. (2010). El empleo de wikis en la docencia universitaria: resultados de una experiencia en Contabilidad. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* 1, 43-58.

Schneckenberg, D. (2009). Understanding the real barriers to technologyenhanced innovation in higher education. *Educational Research* (51) 4, 411-424.

Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para las segundas lenguas. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 34, 1-16.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: Ediciones UNESCO.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

ACCESO A LA INFORMACIÓN, PILAR BÁSICO PARA LOGRAR CALIDAD DE VIDA EN LAS PERSONAS DISCAPACITADAS

Micaela Stefani van der Woerd
Universidad Nacional de Misiones
República Argentina

RESUMEN

En este texto presentamos una descripción de la situación que se visualiza en la ciudad de Eldorado, Provincia de Misiones, Argentina, con respecto a la problemática de las personas discapacitadas (de aquí en adelante PD) y de la necesidad de la implementación de políticas públicas adecuadas de comunicación sobre los derechos de las mismas. La premisa de partida de este trabajo es que si las políticas públicas encargadas de comunicar sobre los derechos de las personas discapacitadas se ejecutaran en forma adecuada, redundarían en una mejora de calidad de vida de estas personas. Esto favorecería a que las mismas pudieran lograr mayor autonomía e inclusión real.

PALABRAS CLAVES

Políticas públicas, comunicación, derechos, discapacidad, calidad de vida.

ABSTRACT

In this text we present a description of the situation visualized in the city of Eldorado, Province of Misiones, Argentina, with regard to the problematic of disabled people (from here on PD) and the need of the implementation of an appropriate public policy of communication about their rights. The initial premise of this work is that if the public policy in charge of communicate about handicapped people rights is carried out in an appropriate way, it will benefit them with a better life quality. This would be favourable to them because they would achieve autonomy and real inclusion.

KEY WORDS

Public policy, communication, rights, disability, life quality.

1- Introducción

Las preguntas que condujeron este trabajo son: ¿Existen políticas públicas que atiendan adecuadamente la difusión de información sobre los derechos de las personas discapacitadas en la ciudad de Eldorado, Misiones? ¿Qué impacto tienen dichas políticas sobre la población general? Y para responderlas consideramos significativo analizar algunos conceptos.

1.1.- Conceptos

1.1.1.- Políticas Públicas, (PP), Martínez Nogueira (1995) plantea que “la noción de PP remite al estado, a sus articulaciones con la sociedad, a la administración pública, que procura tener consecuencias sobre ella. Es una noción relativamente difusa por tratarse de términos polisémicos, pero puede entenderse como un campo de acción del estado, una declaratoria de intención, un proceso de conversión, un ciclo de acción y un conjunto de impactos. Entendiendo por:

- campo de acción: un aspecto de la realidad que intenta ser impactado por la actividad estatal (política social, política exterior),
- declaratoria de intención: conjunto de promesas y compromisos de acción. Se refiere a conductas deliberadas para el logro de objetivos, la asignación de recursos y la determinación de responsabilidades. Estas promesas tienen su expresión material en la enunciación de la política.
- proceso de conversión: una movilización de recursos (de diferente tipo: de poder, de conocimiento, institucionales y organizacionales, de legitimidad social) para el logro de objetivos políticos. Su naturaleza, dotación, atributos, relaciones recíprocas, compabilidad y convergencia determinarán el grado en que la promesa se convierta en resultados efectivos.
- ciclo de acción: actividades de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación, cada una de las cuales supone la realización de acciones diferenciadas pero a la vez articuladas, que comprende además las intervenciones de múltiples actores como agencias con competencia política o técnica o como participantes con distinto grado de responsabilidad, involucramiento o continuidad.
- conjunto de productos, resultados e impactos, consecuencia del proceso de conversión en el marco de ese ciclo de acción”¹.

1.1.2.-Comunicación: Stanton, Etzel y Walker (2007:511) sostienen que “la comunicación es la transmisión verbal o no verbal de información entre alguien que quiere expresar una idea y quien espera captarla o se espera que la capte”².

¹ Martínez Nogueira Roberto, (1995), Análisis de Políticas Públicas Trabajo preparado para el Instituto Nacional de la Administración Pública www.cemupro.com.ar<http://www.cemupro.com.ar/wp-content/uploads/2010/11/Martinez-Nogueira-Analisis-de-politicas-publicas.pdf>

² Stanton William, Etzel Michael y Walker Bruce , (2007)Fundamentos de Marketing», Decimocuarta Edición, de, McGraw-Hill Interamericana. Pág. 511. www.promonegocios.net/comunicacion/definicion-comunicacion.htm

1.1.3.- Derechos humanos: son derechos que corresponden a todas las personas, a recibir igualdad de trato, y no ser víctima de discriminación, sin importar la nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen étnico, creencia religiosa, idioma, u otra condición. Actualmente, si bien en teoría están declarados los derechos de las PD a una vida digna, como también las acciones colectivas tendientes a permitir su realización, existe todavía una gran distancia entre la teoría y la práctica, que está relacionada en gran parte acerca del desconocimiento de la sociedad, no sólo de los problemas específicos de las personas discapacitadas sino de los derechos humanos que los asisten.

1.1.4.- Discapacidad: La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) y la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, (CIF), publicada en el 2001, define a la Discapacidad como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano³”

En la CIF, discapacidad aparece como término baúl para déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción del individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) «Dentro de la experiencia de la salud, la discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano⁴.

1.1.5.- Calidad de vida: (CDV) es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona, nos remite a la excelencia vinculada con las características humanas y los valores positivos como la felicidad, el éxito, la salud, la riqueza y la satisfacción; y está vinculado a aspectos esenciales de la vida humana.

Actualmente se defiende la idea de que hay que considerar la calidad de vida de las PD desde una perspectiva integral, en la que se incluya a la familia, que contiene, alienta y brinda seguridad para descubrir las potencialidades y capacidades de las PD, poniendo el acento en el empoderamiento de la familia. Ésta es una unidad de apoyo donde trabajando en equipo con los profesionales de los servicios de atención para la persona con discapacidad, y con otras familias en

³ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, (2001) Editorial Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).Pág.3

⁴ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, (2001) Editorial Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).Pág.3

la búsqueda de logros que respondan a sus necesidades reales y a sus expectativas⁵.

1.2 Contexto actual del registro de las P.D. en la Provincia de Misiones:

Según el INDEC⁶, en el año 2010, el 7,1% de la población que reside en la República Argentina, registra alguna discapacidad, y el porcentaje de personas con discapacidades va aumentando con la edad.

En la Argentina a partir del año 1999 se está confeccionando un Registro Nacional de Personas con Discapacidad desde el Servicio Nacional de Rehabilitación, donde se utiliza la Certificación de Discapacidad, como información que sirva de base. La Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado, (CNHD) es una entidad pública de derecho privado, que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Salud Pública. Le corresponde a la CNHD la elaboración, estudio, evaluación y aplicación de los planes de política nacional de promoción, desarrollo, rehabilitación e integración social del discapacitado, a cuyo efecto deberá procurar la coordinación de la acción del Estado en sus diversos servicios, creados o a crearse.

El Registro Nacional de Personas con Discapacidad, amparado en la ley Ley N° 16.736, Art. 768 - Ley N° 17.216, Decreto 431/99, implica la creación de un Registro Nacional de personas con discapacidad que deseen acceder a la inserción laboral dentro de la Administración Pública⁷

El Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad de la República Argentina, del año 2010, que presenta las características y las condiciones de vida de las personas con discapacidad, (tipo de discapacidad, género, edad, nivel de escolaridad, nivel de alfabetización, cobertura social, condición de actividad, situación provisional, tipo de vivienda y orientación prestacional), puede de alguna manera aproximarse a lo que está pautado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Artículo N° 31 "...los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas..."

Aun la provincia de Misiones no ha concluido la presentación de información correspondiente que requiere el Anuario. Además el Registro Nacional de Personas con Discapacidad almacena los datos de las personas que se presentan espontáneamente a solicitar el Certificado de Discapacidad, es decir que el proceso de recolección de datos se inicia en el momento en que se evalúa a cada sujeto, y refleja la situación del grupo de personas que se encuentran

⁵ Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., y Wang, M. (2003). Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. EEUU: *Mental Retardation*, Pág. 4, 313-328. www.mukibaum.com/.../INspire_iss2_2new.pdf -

⁶ Instituto Nacional de Estadística y Censos (República Argentina)

⁷ guiaderecursos.mides.gub.uy/mides/text.jsp?contentid=4304&site=1&10/11/12

comprendidas en el Universo de este Registro. El desafío es incorporar a los registros a quienes aún se encuentran fuera de los mismos, puesto que por falta de información, no se presentan a solicitar el Certificado de Discapacidad⁸.

2.- Características y problemas de la población discapacitada en la ciudad de Eldorado

2.1.- Marco socio geográfico de la ciudad de Eldorado

Eldorado es la tercera ciudad más grande de la provincia de Misiones, ubicada en el cuarto departamento más poblado 78.152 habitantes, con más de cinco mil personas discapacitadas, según los datos del censo realizado en el año 2010, aunque no hay registros que nos permitan saber exactamente el porcentaje de personas discapacitadas que son o no asistidas por el estado de algún modo (rehabilitación-salud-acción social) pues la ayuda técnica es para los que cuentan con Certificados de Discapacidad, y actualmente solo el 20% lo posee.

2.2.- Nivel de Calidad de vida de las Personas Discapacitadas

Hasta el momento, se han llevado a cabo políticas públicas de Desarrollo Social, pero que lamentablemente no han contribuido a la mejora real y progreso integral de las PD en la sociedad Eldoradense, no pudiendo lograr una buena calidad de vida.

El concepto de Desarrollo Social refiere al desarrollo tanto del capital humano como del capital social de una sociedad. El mismo implica y consiste en una evolución o cambio positivo en las relaciones entre los individuos, grupos e instituciones de una sociedad, siendo el Bienestar Social el proyecto de futuro básicamente, el Desarrollo Social deberá ser entendido como un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad.

Se considerará que una comunidad tiene una alta calidad de vida cuando sus habitantes, dentro de un marco de paz, libertad, justicia, democracia, tolerancia, equidad, igualdad y solidaridad, tienen amplias y recurrentes posibilidades de satisfacción de sus necesidades y también de poder desplegar sus potencialidades y saberes con vistas a conseguir una mejora futura en sus vidas, en cuanto a realización personal y en lo que a la realización de la sociedad en su conjunto respecta⁹.

⁸El Certificado Único de Discapacidad es un documento público. Es la llave de acceso al Sistema de Salud y a los beneficios instituidos por la normativa en la materia, para las personas con discapacidad.

⁹ www.definicionabc.com/social/desarrollo-social.php

El 80% de personas con discapacidad en la localidad de Eldorado se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad social¹⁰. Se ha podido observar que, desde hace más de una década, se han realizado muchos análisis, diagnósticos y acciones que intentaron revertir esta situación, se trabajó con sensibilidad y buenas intenciones pero, en muchos casos, no se logró efectividad, por no haberse contemplado la particularidad cultural de la familia y del sujeto destinatario. Como también se visualizó que no se trabajó en forma coordinada, se desarrollaron políticas aisladas y por corto tiempo, es decir sin continuidad.

Las personas no actúan solas, sino con sus familias y se percibe un contexto de alta desconfianza hacia las propuestas de los funcionarios.

Es importante considerar que la escala de valores y las necesidades varía de acuerdo con la historia familiar, las visiones de cómo se percibe el mundo, las inclinaciones personales, las costumbres.

Hemos podido concluir a partir del análisis de los relatos que se presentan reiteradas situaciones de discriminación y una fuerte sensación de auto aceptación de la situación de vulnerabilidad. La falta de conocimiento de los distintos sectores sociales y culturales que componen nuestra sociedad fortalecen los obstáculos que dificultan el acceso cultural y social de las personas con discapacidad a las instituciones de salud, de educación, seguridad social o justicia. En muchos casos se confunde la tendencia expulsiva que presentan las instituciones, acusando a las familias de ser reacias a acudir a estos centros de atención.

La situación de las personas discapacitadas, en la ciudad de Eldorado es heterogénea, aunque todas vivencias muestran alguna limitación, las dificultades aumentan cuando integran familias con escasos recursos. Entre las PD, los discapacitados intelectuales son los menos visibles, no se encuentran integrados, en cambio aquellas PD que poseen alguna deficiencia física tienen más posibilidades de ser integradas.

Una de las problemáticas más importante que vivencian las PD son la exclusión social y la pobreza, como consecuencia de las diferentes limitaciones que tienen y la ausencia de igualdad de oportunidades.

Se observa¹¹ que las PD, son estigmatizadas, por poseer características diferentes. Se visualizan distintas maneras de rechazo; lástima, abandono, incomodidad, modos de sobreprotección familiar, (que por ejemplo, no permiten que las PD puedan desarrollar actividades, que quizás con el estímulo y la contención adecuada, les permitiría tener una vida más independiente, también estas actitudes negativas contribuyen a crear problemas laborales, culturales que condicionan directamente la integración y la cotidianidad de las PD).

¹⁰ Se entiende por situación de vulnerabilidad, a un estado de riesgo que podría desencadenar un proceso de la exclusión social, donde el contexto del ser humano tanto familiar, social, económico, político esta deteriorado y presenta debilidades. (elaboración propia).

¹¹ Se ha realizado observaciones participantes y entrevistas informales.

Las PD que desconocen sus derechos, de nivel socioeconómico bajo, viven en una situación salubre excesivamente precaria.

Asimismo las PD deben superar muchas dificultades y trabas para poder hacer uso de servicios como la salud, la educación, el transporte y el empleo. Esto también determina muchas veces la ausencia de una educación de calidad, que les impide desarrollar sus capacidades, potencialidades, habilidades y talentos.

2.3.- Barreras y dificultades que deben sortear las personas discapacitadas

Se presentan a continuación las dificultades quizás más visibles que vivencian las PD, en la ciudad de Eldorado.

2.3.1. - Percepción Cultural

La manera en que se ve y se vive la discapacidad está profundamente relacionada con las creencias, con el contexto cultural y socioeconómico. Los prejuicios anteriormente señalados, contribuyen a arraigar las actitudes negativas.

Se ha explicado que la problemática de la discapacidad depende en gran medida de la relación discapacidad – sociedad y de la situación socioeconómicas familiar. La situación de desventaja en la que se halla la PD en Eldorado, está condicionada por el modo en que actúan los integrantes de la sociedad y por las posibilidades que se ofrecen (que son casi inexistentes). En cuanto al escenario socioeconómico familiar, si es precario, se puede afirmar que afecta en forma negativa, pues coarta de manera significativa la integración social, limitando el acceso a bienes y fundamentalmente obstaculizando por ejemplo la posibilidad de realizar rehabilitación, o de acceder a soportes técnicos o ayuda de un asistente personal, que es primordial para poder desarrollar su potencial; si el nivel socioeconómico es medio o alto, las posibilidades de la PD son más amplias.

Aunque se visualizan algunos avances y logros en la integración social, respecto a la década anterior, (por ejemplo se habla del tema en los medios de comunicación) existen todavía un gran caudal de situaciones que deben mejorarse para que todos puedan gozar de las cosas y servicios que brinda la sociedad.

2.3.2.- Servicios

Nuestro análisis nos ha permitido observar que no existe una coordinación entre los servicios. Las PD, cuando deben realizar una gestión, atraviesan por muchos trámites burocráticos-administrativos que podrían simplificarse, no sufren cambios pues persiste la rigidez, existen fuertes resistencias al cambio por parte de los sujetos acostumbrados durante muchos años a hacer las cosas al modo

tradicional. Hemos podido recoger comentarios al respecto, presentamos los siguientes, a modo de ejemplo:

- (1) "...imposible modificar porque así está dispuesto..."
- (2) "...no se puede..."
- (3) "...no sé..."
- (4) "...averigüe en otra parte..."
- (5) "...la gente está acostumbrada a ir y venir"...
- (6) "...ellos saben que así nomas es..."

Es decir que las PD muchas veces son mal tratados, y el personal a cargo de la atención por un lado es escaso y por otro no ha recibido la capacitación suficiente, para desempeñarse en la función a su cargo.

Esto implica que para resolver gestiones simples, las familias de las personas discapacitadas, deben transitar una carrera de obstáculos. En los casos en que esta situación está acompañada por una débil situación socioeconómica familiar casi siempre se ingresa a un estadio de indefensión (creen que ya no se puede hacer nada para cambiar).

La inexistencia de un organismo responsable de registrar el número, los datos, la situación particular de cada una de las personas discapacitadas que se encuentran en la localidad, dificulta la posibilidad de implementar proyectos apropiados, y que redunden en mejorar la calidad de vida. También la falta de consulta y participación de las PD, contribuye a que muchas políticas y medidas no sean adecuadas a las necesidades de las mismas

2.3.3.- Accesibilidad

Aunque existen numerosas leyes sobre accesibilidad, se observa una tendencia al incumplimiento de las mismas y hasta el momento, tampoco se pueden visualizar acciones para corregir esta situación de parte de los funcionarios públicos. La ley 22.431 –en sus arts. 20, 21 y 22 y su decreto reglamentario, como también la ley 24.314 y su reglamento (decreto 914/97) regulan lo referente a accesibilidad al medio físico y al transporte.

Con respecto a las barreras físicas son muchísimas, es prácticamente imposible transitar por la mayoría de los lugares, pues en muchos lugares no hay veredas, pocas rampas, tampoco existen transportes acondicionados. Son muy pocos los edificios, incluidos los lugares públicos, que son accesibles a todas las personas.

El acceso a elementos indispensables que favorecen la integración o rehabilitación como ser, los soportes técnicos, (como por ejemplo, muletas, sillas de ruedas férulas, audífonos, lentes etc.) muchas veces son concedidas por el estado, pero muy tardíamente contribuyendo esta situación al no desarrollo pleno del potencial de la PD afectando negativamente su calidad de vida y fomentando su dependencia.

Con respecto a la accesibilidad del empleo; los cupos y las preferencias que se propusieron a favor de los ciegos mediante la ley 13.926 –en 1950–, y que luego se ampliaron a todas las personas con discapacidad por medio de las leyes

22.431 y 24.308 y sus respectivos decretos reglamentarios, y más recientemente con la ley 25.689 tampoco se cumplen. Es por esto que los pocos interesados que están informados recurren al reclamo judicial por vía del amparo o de un juicio ordinario.

También es casi inexistente la información en formatos accesibles, lo que hace que muchas personas con discapacidad queden segregadas y no pueden comunicarse (por ejemplo las personas sordas o ciegas).

El acceso a un asistente personal para poder integrarse socialmente y poder aprender a ser lo más autosuficiente o independiente posible es una situación casi utópica, (pues la mayoría de las obras sociales, brindan solo la cobertura institucional como única posibilidad).

“...La aplicación parcial de la cobertura y la judicialización de los reclamos han significado que muchas veces consigan contar con atención integral, no aquellos que más lo necesitan sino quienes están cerca de los centros de poder o los que cuentan con mayor posibilidad (cultural y/o económica) de acceder a una demanda judicial” (Crespo/Garavelli 2003).⁴⁸ O que sean los mismos prestadores de servicios los que promueven y solventen estas acciones en función de sus intereses...¹².

Muchas veces las PD, necesitan de soportes técnicos, tecnología, tratamientos específicos, o asistencia personal, y esto implica gastos significativos para las familias, situación que genera dificultades para progresar o se encuentren en situación menos favorecida que familias que tienen iguales ingresos.

Se visualiza una participación extremadamente limitada, una ausencia significativa en la vida comunitaria, y unos servicios insuficientes e ineficientes que contribuyen a recluir a las personas con discapacidad, no pudiendo desarrollar su potencial, como también encontrándose en la situación de mayor vulneración y subordinación de otros. La vida y el desarrollo dependen del andamiaje construido en primera instancia por los familiares y en segunda por las redes sociales.

Las dificultades que existen al afrontar el contexto educativo, laboral y social, hace que las PD sean mucho más vulnerables, también las barreras físicas, arquitectónicas o sensoriales, contribuyen a la exclusión social.

Se puede afirmar que existe un incumplimiento generalizado y que la situación de las personas con discapacidad en la ciudad de Eldorado es confusa, porque, por un lado las PD son objeto de la preocupación de la sociedad y del Estado, y por otro la realidad muestra algo muy diferente.

¹² <http://www.fundacionpar.org.ar/images/stories/descargas/la-discapacidad-en-argentina.pdf> La discapacidad en Argentina Fundación Par 2006 (26/03/12)

2.3.4- Legislación

Como ya se planteo anteriormente existe una importante legislación que se ocupa de esta temática, existe un gran desconocimiento de la misma en la sociedad. Hemos observado que, en general, no funcionan o no existen los controles para que se cumplan las normas, por otro lado tampoco hay información sobre qué se debe hacer, si no son respetados alguno de los derechos.

Es decir que la legislación se ha ocupado de esta problemática para modificar la penosa realidad de vulneración, pero el escenario vigente permanece casi igual, por lo tanto el anhelo del legislador aún no ha podido revertir la situación de este grupo marginado y discriminado. Innegablemente el derecho que no se conoce no se puede ejercer y como es sabido que un derecho no ejercido va quedando olvidado y ese desuso en muchos casos genera aún más daño y fácil vulneración.

Desde lo legislativo tanto a nivel nacional como provincial se han generado un cúmulo importante de medidas legislativas tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas y sus familias. Lastimosamente estas medidas legislativas han tenido poca ejecutividad práctica, lo cual indudablemente se debe al desconocimiento de quienes fueran sus principales destinatarios, y claro está, la sociología jurídica ya lo ha dicho, aquellos derechos que no se conocen no se ejercen y por ende no se ponen en práctica, dando como resultado final que la ley, las expectativas del legislador y la pretensión del Estado como armonizador del bien común se encuentre con que ha generado una legislación calificada como de letra muerta.

3. - Conclusión

A partir de esta descripción de la situación se está intentando diseñar una propuesta que busca, en última instancia, evaluar políticas públicas y entregar algunos lineamientos que aporten a las mismas, focalizando la atención sobre el aspecto comunicacional.

Los lineamientos de PP se centran en la difusión de aquellos conocimientos necesarios para poder hacer uso de los derechos, de manera tal que sean tangibles, y que así las PD a través de la información y la comprensión de sus derechos, puedan elegir como satisfacer sus demandas, tanto materiales como sociales y afectivas.

Se considera que si las PD están informadas, esta situación promoverá la participación y contribuirá a atenuar la gran desventaja social existente.

El objetivo de la propuesta es:

- aumentar las posibilidades y capacidades de las PD, trabajando sobre el aspecto comunicacional y contribuyendo al desarrollo humano, con el propósito de que puedan disfrutar de una buena calidad de vida, saludable, integrándose a la sociedad en forma participativa en la toma de decisiones, apropiándose de las pautas culturales y gozando de las oportunidades que brinda la comunidad, haciendo uso de sus derechos, para poder lograr una real inclusión social¹³,
- generar desarrollo social, considerando que el papel del Estado es esencial, como promotor y coordinador de la misma. En esta propuesta de PP, se presentan acciones que permitirán a las PD, conocer sus derechos y como consecuencia de ello, se pretende generar bienestar, y reducción de la pobreza. Se entiende que las PD, tienen derecho a disfrutar de la vida, a no ser víctimas de la discriminación negativa
- sostener estas acciones en el tiempo, perfeccionarlas, y adaptarlas a las demandas que vayan surgiendo.

¹³ Se entiende por inclusión social la posibilidad de acceder, a aquello que contribuye a recuperar los contextos sociales favorables, para permitan tener una buena calidad de la vida (elaboración propia).

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (1996). *Estudio Introductorio*. (2° ed.). México: Miguel Ángel Porrúa

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata S.L.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. (2001) Editorial Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Figari, C. (2006) *La discapacidad en Argentina*. Cap. VII La Seguridad Social Buenos Aires: Fundación Par
<http://www.fundacionpar.org.ar/images/stories/descargas/la-discapacidad-en-argentina.pdf>

OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud. Ginebra: Autor.

Martínez Nogueira, R. (1995). *Análisis de Políticas Públicas* Trabajo preparado para el Instituto Nacional de la Administración Pública.
<http://www.cemupro.com.ar/wp-content/uploads/2010/11/Martinez-Nogueira-Analisis-de-politicas-publicas.pdf>

Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Eudeba

Parsons, W. (2007) *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso

Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., y Wang, M. (2003). *Family Quality of Life A Qualitative Inquiry*. EEUU: Mental Retardation

Stanton W., Etzel M. y Walker B. (2007) *Fundamentos de Marketing*, (14° ed) México DF : McGraw-Hill Interamericana.

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE PSICOPEDAGOGÍA: PROPUESTAS DE MEJORA

María de la Cinta Aguaded Gómez
Manuel Monescillo Palomo
Universidad de Huelva

RESUMEN

La tutoría en la Universidad se encuentra en un periodo de análisis y evaluación justificada, por los cambios que se están produciendo en nuestro sistema educativo. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demanda revisar la figura y los roles desempeñado por el profesorado, tanto a nivel de docencia como de tutoría, investigación y gestión. En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación encaminado a conocer y analizar la opinión del alumnado de la titulación de psicopedagogía sobre el sistema de tutorías en el ámbito universitario, tratando de evaluar dicha práctica orientadora. En base a estos hallazgos se plantean propuestas prácticas en pro de mejorar la funcionalidad y calidad de las intervenciones tutoriales.

PALABRAS CLAVE

Tutoría universitaria, orientación, asesoramiento, evaluación, docencia universitaria.

ABSTRACT

Tutoring at the university is in a period of analysis and evaluation justified the changes taking place in our educational system. Adding to the European Higher Education demand a revision of the role of the figure of the teacher, both of teaching and research. This article presents the results of a research aimed to know the opinion of the users of the tutorials in the university and, through them, evaluate that teaching practice. The report also presents some practical proposals to improve the functionality and quality of assistance to be dispensed tutorials university faculty.

KEY WORDS

Tutoring, assessment, guidance, counseling-university, teaching.

Introducción

La tutoría en el ámbito universitario cobra sentido en el momento que el profesorado no es considerado un mero trasmisor de conocimientos, sino que se le exige que, dentro de su perfil docente, que asesore y guíe a su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La normativa legal que hace referencia a esta importante función del docente no es suficiente, ni por sí sola garantiza el que se lleve a cabo de forma adecuada, sistemática y eficaz. Conocer la realidad de la práctica tutorial en el ámbito universitario es la finalidad de este estudio evaluativo que implica a los alumnos y alumnas de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva para conocer sus vivencias personales y opinión al respecto.

El tema de estudio fue así acotado teniendo en cuenta la importancia y relevancia que tiene la orientación educativa de cara a ofrecer una docencia de calidad a través de ofrecer apoyo, asesoramiento y acción tutorial. Acercarnos a los distintos estilos o formas de ejercer la acción tutorial, por parte del profesorado universitario, era para nosotros un gran reto. Estábamos convencidos de que contrastando la teoría que justifica la importancia de la tutoría y la práctica real que se desarrolla en el entorno universitario, podríamos detectar aquellos aspectos mejorables y, sobre todo, aportar sugerencias, propuestas y pistas para mejorar el desempeño de su labor como tutores y tutoras.

Una vez planteado el tema, hicimos una revisión teórica que nos permitió conocer las características y conclusiones de otros estudios sobre la tutoría realizados en el contexto universitario. Seguidamente planificamos el resto de las fases de nuestra investigación. Es decir, planteamos los objetivos, seleccionamos la muestra, diseñamos y validamos los instrumentos de recogida de información y analizamos los datos para obtener las conclusiones finales y plantear las propuestas de mejora.

Al ser ésta una temática que forma parte de los contenidos básicos de disciplinas del plan de estudios de Psicopedagogía pensamos que sería una temática de interés de cara al desempeño de su profesión en ámbito de la orientación educativa. De esta forma, nos parecía interesante conocer su opinión y valoración en torno a la práctica real de sus profesores en el área de tutoría.

Metodología de la investigación

Para ordenar y secuenciar las acciones a desarrollar en el estudio nos planteamos elaborar un planing que nos sirviera de guión para dirigir las fases de nuestra investigación. Seleccionada la temática hicimos una revisión bibliográfica para conocer mejor otras investigaciones realizadas en torno a la tutoría universitaria analizando sus resultados y aportaciones. Esta búsqueda bibliográfica nos ayudó para configurar el esqueleto teórico e ir perfilando el marco metodológico.

Las hipótesis de partida que se postularon fueron las siguientes:

- La tutoría en la Universidad se limita a recibir a su función académica descuidando otros aspectos como el personal, afectivo, vocacional.
- La tutoría cambia mucho dependiendo del docente que la realice y según la consideración que tenga de la misma.
- Los alumnos demandan un cambio que se ajuste más a sus necesidades.
- Las demandas prioritarias planteadas en las tutorías son en relación a dudas o de inconformidad ante las calificaciones obtenidas.

- La tutoría en la práctica no obedece a la normativa vigente. La demanda responde a las peticiones que se formulan por el alumnado sin intención de dar un cambio.
- La tutoría de despacho ha sido sustituida por la tutoría virtual o la que se ejerce en la propia clase, aunque ninguna de ellas, por si solas, no satisfacen plenamente las demandas del alumnado.

Para verificar dichas hipótesis, y partiendo del objetivo general del estudio (que como se ha indicado anteriormente es conocer la práctica real de la tutoría con la intención de mejorarla), nos planteamos los objetivos específicos siguientes, que nos sirvieron de guía para llevar a término nuestro trabajo:

- Revisar la normativa legal de la tutoría en la Universidad de Huelva.
- Recabar información sobre las condiciones en las que se realiza en la práctica.
- Delimitar el uso que hace de ella el alumnado.
- Indagar sobre los criterios que establece el profesorado para asignar su horario de tutoría.
- Clasificar los tipos de tutorías que se realizan.
- Identificar el tipo de tutoría más demandado.
- Analizar y valorar la importancia que se le otorga a la tutoría.
- Conocer la opinión que los usuarios tienen sobre la tutoría.
- Recoger el grado de satisfacción y las propuestas de mejora.

Una vez definido claramente los objetivos seleccionamos la muestra en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, centrándonos en el primer curso de la titulación de Psicopedagogía. En concreto, contamos con la colaboración de dos grupos de los turnos de mañana y tarde, que sumaban un total de 146 alumnos y alumnas.

Para recabar la información procedimos a diseñar los instrumentos que íbamos a utilizar. En concreto un cuestionario destinado a todos los alumnos de la muestra y un guión para mantener un grupo de discusión con una representación aleatoria de la misma. Pensamos que la utilización de los mismos nos permitiría aplicar una metodología mixta que conjugara los enfoques cuantitativo y cualitativo

Con el objeto de encontrar referencias experimentadas en otras investigaciones, y en concreto modelos de cuestionarios que pudieran servirnos de base, analizamos los trabajos realizados por Correa Tierra (2009), Flores Ruiz (2009) y Sanz y Moya (2009). Igualmente consultamos las aportaciones de autores como Best (1982), Pérez Yuste (1986) y Woods (1987), tomando en consideración las etapas que éstos plantean.

Una vez elaborada la versión piloto la sometimos a un proceso de validación y experimentación, implicando respectivamente a expertos universitarios en orientación educativa (en concreto a seis profesores de la Universidad de Huelva) y a un subgrupo de alumnos de segundo de Psicopedagogía no participantes en el estudio.

El cuestionario final contenía 21 ítems, divididos en tres bloques. El primero en relación a los datos personales (sexo, edad, años de permanencia en la universidad, trabajo, estudios anteriores...); el segundo con respecto a los tipos de tutoría, su uso, frecuencia, contenidos...; y el tercero centrado en la valoración que de ella hace el alumnado y sus propuestas de mejora.

En relación al grupo de discusión indicar que vendría a complementar los datos aportados por el cuestionario en base a las opinión vertida por cinco alumnos de

psicopedagogía (tres alumnas y dos alumnos) elegidos al azar de la muestra. El guión utilizado contemplaba aspectos como: tipos de tutorías, clasificación de las mismas, utilidad, las más usadas, frecuencia, los motivos que justifican su uso, los resultados, las expectativas, las críticas, propuestas de mejora y valoración global.

Una vez perfilados los instrumentos se procedió a su aplicación obteniendo unos datos que reservaríamos para su posterior análisis estadístico.

Análisis y resultados

Los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario fueron procesados y analizados utilizando el paquete informático SPSS. Los arrojados en el desarrollo del grupo de discusión fueron tratados por el programa de análisis cualitativo, elegido, de entre los diversos procedimientos existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices, propuesto por González, (1987).

En relación a la modalidad de tutoría más utilizada por los profesores, como vemos en las Tabla 1, la tutoría virtual va posicionándose de manera definitiva por encima incluso de la tutoría de despacho.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos DESPACHO | 10 | 32,3 | 32,3 | 32,3 |
| VÍA EMAIL | 11 | 35,5 | 35,5 | 67,7 |
| MOODLE | 7 | 22,6 | 22,6 | 90,3 |
| EN CLASE | 3 | 9,7 | 9,7 | 100,0 |
| Total | 31 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 1. Distintos sistemas de tutoría utilizados por el profesorado

Sin embargo, como se aprecia en la Tabla 2, para el alumnado, es la tutoría individual y personalizada la que más usada, seguida por la que se realiza utilizando como soporte el correo electrónico y la plataforma informática moodle.

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos INDIVIDUAL | 11 | 35,5 | 35,5 | 35,5 |
| GRUPO | 5 | 16,1 | 16,1 | 51,6 |
| VÍA EMAIL | 7 | 22,6 | 22,6 | 74,2 |
| MOODLE | 6 | 19,4 | 19,4 | 93,5 |
| EN CLASE | 2 | 6,5 | 6,5 | 100,0 |
| Total | 31 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 2. Modalidades de tutoría más utilizadas por el alumnado

Por otra parte, y en relación al motivo que les lleva a utilizar esa modalidad de tutoría, evidenciamos que un 45% de la muestra afirma que la modalidad de tutoría que utiliza lo hace por comodidad, mientras que un 22,58% manifiesta que la usa por considerarla la más efectiva y viable. Sólo un 6,45% comenta que emplea la indicada o preferida por el profesorado en las guías docentes de las asignaturas.

En cuanto a las ventajas o beneficios que les aportan las tutorías, el mayor porcentaje del alumnado 74,19% están satisfechos de su uso cuando es para recibir una asesoramiento para trabajos que han de realizar; mientras el 22,58% las consideran

rentables cuando les sirven para aclarar cuestiones relacionadas con los exámenes; y sólo el 3,23% la utilizan preferentemente para recibir orientaciones en relación al ámbito profesional.

En relación a la frecuencia con la que utilizan las tutorías afirman, un 74,1%, que lo hacen cuando tienen necesidad; un 12,9% dice utilizarla mensualmente; el 6,5% manifiesta que asisten cada quincena; y 6,5% una vez al cuatrimestre.

La tutoría que el profesorado dispensa en Psicopedagogía es valorada por un 3,22%, como muy buena; por un 80,65% como buena; y un 16,13% la califica como regular. Tomando en consideración los datos derivados del Grupo de Discusión, la causa de más peso que influye en el mal funcionamiento de las tutorías es la falta de tiempo para poder realizarla bien y para que funcione correctamente.

Relativo a las diferencias que existen en el funcionamiento de las tutorías entre los distintos docentes, un 93,55% se pronuncian resaltando la importancia y el valor formativo y orientador que les otorgan.

La actitud más valorada en los tutores y tutoras en su desempeño de la acción orientadora es la capacidad de escucha y de empatía, así lo manifiesta el 28,03%. La capacidad de ser comprensivo, accesible y profesional, es una actitud esencial para el 22,58%. El atender al alumnado cuando lo solicita es algo alabado por el 22,58%. Utilizar varios tipos de tutoría lo consideran importante el 9,67%. Un 6,45% reparan en que es importante respetar el horario de tutoría publicado. 6,45% le dan valor a ser un buen asesor. Y el 3,22% prefiere que el tutor sea capaz de dominar y mediar en las situaciones problemáticas.

Discusión de los resultados

La tutoría universitaria debe considerar, como uno de sus principales objetivos, el ofrecer ayuda y asesoramiento al estudiante en los diferentes momentos de su trayectoria académica, tanto al inicio de esta nueva etapa como a lo largo de ella y al finalizar sus estudios.

En este estudio se constata que la tutoría en la universidad se viene planteando, en líneas generales, como una intervención puntual que responde a necesidades y demandas ante dificultades que en la mayor parte de las ocasiones están referidas al resultado académico que puede obtenerse en las materias.

Por tanto, esta forma tan limitada de entender la tutoría repercute en la calidad de su práctica, sobre todo si tenemos en cuenta las perspectivas actuales teóricas y la función relevante que la propia legislación vigente se le confiere. Todo lo anterior nos lleva a confirmar la primera hipótesis planteada al inicio de la investigación, donde se destacaba que la tutoría en la universidad se limita a recibir a su función académica descuidando otros aspectos como el personal, afectivo o vocacional.

Para el profesorado la tarea de tutorizar a su alumnado supone, a veces y en muchos casos, un trámite burocrático, un horario a cubrir que, en la mayoría de las ocasiones, se dedica a resolver quejas de exámenes o al asesoramiento de trabajos individuales o de grupo. Como ya se ha referido, este aspecto es el que más han resaltado los estudiantes. Lo indicado se corresponde con una de la hipótesis de partida, en la cual se afirmaba que las demandas prioritarias de las tutorías dispensadas por los docentes están referidas a dudas o inconformidad ante la calificación otorgada en un trabajo o prueba.

Nuestro estudio pone de manifiesto que la tutoría universitaria necesita un cambio, una transformación, los estudiantes así lo expresan. La tutoría clásica de despacho ya no es suficiente para satisfacer sus necesidades. La incompatibilidad de los horarios de clases y los establecidos para la tutoría son variables influyentes para que se utilicen

más o menos. Se confirma así la hipótesis en la que decíamos que se demanda un cambio que permita que las tutorías se ajusten más a sus necesidades.

La poca importancia dada a la tutoría por parte del profesorado, que no publica sus horarios o no los respeta, hace que el alumno tenga verdaderas dificultades para hacer uso de ellas. Este elemento se pone de manifiesto de forma prioritaria en el Grupo de Discusión.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación, y las ventajas que éstas ofrecen, hacen que las tutorías se diversifiquen y permitan que no sólo se utilice la atención tutorial clásica de despacho. Es decir, que se empleen otras vías virtuales de comunicación alternativas. De este modo, podemos confirmar lo expresado en otras de las hipótesis iniciales del estudio, en la cual se recogía que la tutoría presencial va siendo sustituida por la virtual. En concreto las plataformas digitales, en nuestro caso la moodle, ha revolucionado el mundo de la comunicación e interacción. La rapidez y las posibilidades que ofrece, entre ellas no estar sujeta al espacio o al tiempo, hace que estas modalidades no presenciales de tutoría vayan sustituyendo y complementando a las clásicas de despacho.

Sin embargo, todo tiene sus ventajas e inconvenientes y el alumnado implicado en el estudio piensa que una tutoría sólo de tipo no presencial no satisface de pleno al estudiante, pues opinan que la interacción óptima entre el profesorado y el alumnado sólo se consigue poniendo en juego, en algún momento del proceso, la tutoría presencial. De no hacerlo así pueden surgir malentendidos o dudas no resueltas porque la presencia, a veces, es necesaria.

Este cambio en la sociedad y en la comunicación, que exige estar “conectado”, es motivo de diversificación de opiniones en el Grupo de Discusión, porque mientras los alumnos apuntan y prefieren la tutoría no presencial, a través de la moodle o vía email, por considerarla más rápida y precisa para resolver sus dificultades y dudas, los profesores se quejan de la necesidad de estar conectados y de la obligación de mantener abierto temporalmente el espacio de tutoría y tener que responder en todo momento a los mensajes que les envían los alumnos y alumnas.

Como solución a este conflicto se propone diversificar el horario de la tutoría en tiempo presencial y no presencial. Esta propuesta que se plantea como alternativa a un horario cerrado donde no pueden acudir los alumnos y alumnas por tener establecido la obligatoriedad de asistir a las clases presenciales. Esta incompatibilidad, según el alumnado, se resolvería con este sistema mixto de tutoría, el profesorado en el despacho y con el ordenador recibiendo dudas y dando aclaraciones. Así podrían hacerlo desde cualquier lugar.

Por tanto, las expectativas de futuro se centran más en las tutorías virtuales, pero el alumnado se resiste a abandonar las presenciales. Piensan que el tipo de comunicación que se establece en la tutoría cara a cara es más rica y aporta más que cuando se realiza vía email.

Para superar esto plantea que no sólo debería de mandarse un email y contestar de forma unilateral sino que lo ideal sería un foro para que se estableciera una comunicación más dinámica. El inconveniente es la dedicación que tendría que tener el profesor, estar continuamente conectado.

Es de destacar que a pesar de que la tutoría actualmente en la Universidad de Huelva, y más concretamente con este grupo de alumnos, tiene un talante más académico. La mayoría del alumnado para definir que es un buen profesor-tutor destaca más que su formación académica las características personales valorando especialmente que sean comprensivos y empáticos.

La frecuencia con que utilizan las tutorías es variable y una gran mayoría contesta que cuando las necesitan. Por tanto, no existe una temporalidad estable en su uso y

depende mucho de la asignatura, el profesor y las dudas que se les planteen. Hecho ya apuntado en la hipótesis donde se afirma que la tutoría cambia mucho dependiendo del profesor que la realice y según la consideración que tenga de la misma..

CONCLUSIONES

Tras realizar la investigación creemos pertinente extraer unas conclusiones que sirvan de pista para la reflexión del profesorado y de motivo de debate en los equipos docentes para producir innovaciones y mejoras en el desarrollo de la actividad tutorial.

En primer lugar resaltar que debe de hacerse un trabajo de coordinación para valorar la tutoría como espacio formativo y unificar criterios para ejercerla de forma profesional y funcional de cara a favorecer el desarrollo académico, personal y profesional de los alumnos. Para lograrlo se hace necesario abrir un debate a nivel departamental para establecer pautas de actuación comunes que impregnen las guías docentes de las materias en las distintas titulaciones, de forma que el alumnado advierta en dichos documentos la importancia que se le otorga a la tutoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje y les sirva de guía para saber cuándo, cómo y para qué utilizarlas.

Otras cuestiones que se desprenden de nuestro trabajo y que es necesario tomar en consideración son las siguientes:

- a) La tutoría en la universidad está inmersa en un periodo de cambios profundos, siendo por tanto necesario replantearse su funcionalidad y forma de ejercerla. Sólo a través de una implicación de toda la comunidad universitaria será posible esta transformación deseada.
- b) Se hace necesario la formación de los docentes para ampliar sus conocimientos en relación al concepto de tutoría y la práctica que de ella se deriva. Asimismo es fundamental que desde la universidad se plantee ofertar formación para los docentes con la intención de hacerlos más competentes en el desarrollo de su función como tutores.
- c) El profesorado debería ir acostumbrándose a diversificar sus modalidades de tutorías. Dado que utilizar sólo la tutoría de despacho como única vía de comunicación con el alumnado es insuficiente para atender las necesidades que se le plantean al alumnado. En este sentido se hace necesario ir poniendo en uso los sistemas no presenciales que resultan más cómodos, accesibles y rápidos, tanto para el profesorado como para el alumnado. Conjuguar diversos tipos es lo que demandan los estudiantes.
- d) La figura del profesor tutor debe de desprender un talante humano que inspire confianza e invite al alumnado a participar en la tutoría por considerarla un espacio que pueda servirle de ayuda a lo largo de su paso por la universidad y no solo...
- e) La tutoría debería abarcar no sólo el aspecto académico sino también el asesoramiento personal y profesional, por lo tanto no debe limitarse, como actualmente suele suceder, a resolver dudas y a dispensar asesoramiento para la realización de trabajos monográficos.
- f) Se debe extender la idea de que la docencia y la tutoría deben de ser un todo inherente e inseparable que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente manifestar que entendemos que la experiencia profesional de los docentes puede, sin duda, venir a completar y enriquecer los hallazgos y propuestas de este

nuestro estudio que debe, necesariamente, ser ampliado en otros trabajos de más calado que impliquen a más universidades, titulaciones, alumnado y profesorado.

Anexo: Cuestionario utilizado en la investigación

OPINIÓN DEL ALUMNADO DE PSICOPEDAGOGÍA FRENTE AL SERVICIO DE TUTORÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA. PROPUESTAS DE MEJORA

CUESTIONARIO

Estimado alumno/a

A continuación, vamos a presentarte un cuestionario para saber tu opinión sobre distintos aspectos de la tutoría en la Universidad. Con él se pretende conocer más a fondo la realidad de la tutoría. Dado el anonimato de las respuestas espero tu colaboración más sincera. Cuando terminemos el estudio nos comprometemos a informarte de las conclusiones del mismo. Muchas gracias

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

| | |
|--|-------------------------|
| 1.1. Sexo | (Rodear con un círculo) |
| 1. Hombre | |
| 2. Mujer | |
| 1.2. Edad | |
| 1. (20-30) | |
| 2. (31-40) | |
| 3. (41-50) | |
| 4. (más de 50) | |
| 1.3. Titulación. Rodea con un círculo | |
| 1. Psicología | |
| 2. Pedagogía | |
| 3. Psicopedagogía | |
| 4. Magisterio | |
| 5. Medicina | |
| 6. Trabajo social | |
| 7. Educación social | |
| 8. Otra ¿Cuál? | |
| 1.4. Turno | |
| 1. Mañana | |
| 2. Tarde | |
| 1.5. Créditos matriculados | |
| 1. (0-5) | |
| 2. (6-10) | |
| 3. (11-15) | |
| 4. (16-20) | |
| 5. (21 ó más) | |
| 1.6. Cursos de permanencia en la Universidad | |
| 1. (0-1) | |
| 2. (2-3) | |
| 3. (4-5) | |
| 4. (6-7) | |
| 5. (8 más) | |
| 1.7. ¿Simultanea trabajos y estudios? | |
| 1. Sí | |
| 2. No | |
| 1.8. Situación administrativa. Rodea con un círculo | |
| 0. Contratado eventual | |
| 1. Interino | |
| 2. Funcionario en práctica | |
| 3. Funcionario fijo | |
| 4. Laboral | |
| 5. Otra. ¿Cuál? | |
| 1.9. ¿Puesto en otros ámbitos? | |
| 1. Sí | |
| 2. No | |
| 1.10. Entidad donde trabajas | |
| 1. Cuenta propia | |
| 2. Otras Consejerías | |
| 3. Hostelería | |
| 4. Cualquier ocupación eventual | |
| 5. Otros | |

BLOQUE II Tipos de tutorías

Caracterización del servicio tutorial de la Universidad de Huelva

10. ¿Cuál de este sistema de tutoría has usado con tus profesores?

| | | | | | | |
|------------------|-------------|--------------------|----------------|-----------|------------|---------|
| 1. Individual | 2. Grupo | 3.Entre iguales | 4.Vía email | 5. Moodle | 6.En clase | 7.Otros |
| | | | | | | |

11.¿Cuál has usado más?

| | | | | | | |
|------------------|-------------|--------------------|----------------|-----------|------------|---------|
| 1. Individual | 2. Grupo | 3.Entre iguales | 4.Vía email | 5. Moodle | 6.En clase | 7.Otros |
| | | | | | | |

12. ¿Cuál crees que es la causa de su uso?

| | |
|--------------------------------------|--|
| 1.Comodidad | |
| 2.Es la que prefieren los profesores | |
| 3.La más efectiva | |
| 4.La más habitual | |
| 5.La más demandada por ambos | |
| 6.Por tradición | |
| 7.Otras (cuáles) | |

13. ¿Cuál crees que es más efectiva?

| | | | | | | |
|------------------|-------------|--------------------|----------------|-----------|------------|---------|
| 1. Individual | 2. Grupo | 3.Entre iguales | 4.Vía email | 5. Moodle | 6.En clase | 7.Otros |
| | | | | | | |

14. ¿Cuál crees que se utilizará en el futuro?

| | | | | | | |
|------------------|-------------|--------------------|----------------|-----------|------------|---------|
| 1. Individual | 2. Grupo | 3.Entre iguales | 4.Vía email | 5. Moodle | 6.En clase | 7.Otros |
| | | | | | | |

Observaciones: propuestas de mejora

BLOQUE III Valoración de tutorías

15. ¿Es adecuado el uso que le das a tus tutorías?

1. Sí
2. No

16. ¿Para ti cuál es su utilidad?

| | |
|---|--|
| 1.Asesoramiento para realizar trabajos | |
| 2.Dudas para los exámenes | |
| 3.Inconformidad con la calificación | |
| 4.Asesoramiento en técnicas de estudios | |
| 5.Asesoramiento personal | |
| 6.Asesoramiento vocacional-profesional | |
| 7.Otras (cuáles) | |

17. ¿Con que frecuencia acudes a tutoría?

| | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------|------------|-------------|------------|--------------------|---------|
| 1. Una vez en todo el curso | 2. Una vez al cuatrimestre | 3. Mensual | 4.Quincenal | 5. Semanal | 6.Cuando necesito. | 7.otros |
| | | | | | | |

18 ¿Qué valoración le das al funcionamiento de las tutorías?

| | | | |
|---------|------------|----------|--------------|
| 1. Mala | 2. Regular | 3. Buena | 4. Muy buena |
| | | | |

19. En caso de contestar negativamente ¿Cuál considera que sean las causas principales para que no funcione bien? (Elige una de las opciones)

| | |
|--|--|
| 1.No se le otorga la importancia deseada | |
| 2.Escasez de tiempo | |
| 3.Multitud de tareas a realizar por los profesores | |
| 4.No se respeta el horario y se publica | |
| 5.Se ocupa con reuniones | |
| 6.No se adecua al horario de los estudiantes | |
| 7.Otras (cuáles) | |

20. ¿Cuál que existe diferencia e el funcionamiento de la tutoría entre los distintos profesores?

1. Sí

2 .No

| | |
|-------------------------------------|--|
| 1.Falta de recursos humanos | |
| 2.Falta de recursos materiales | |
| 3.Demasiados centros que atender | |
| 4.Dinámica de trabajo | |
| 5.Problemas para trabajar conjuntos | |
| 6.Otras (cuáles) | |

**21. ¿Qué acciones son las más valoradas por ti para ser un buen profesor-tutor?
(Elige una de opciones según tu prioridad)**

| | |
|---|--|
| 1.Respetar el horario y tenerlo publicado | |
| 2.Atender al alumno cuando lo solicite | |
| 3.Utilizar varios tipos de tutoría | |
| 4.Ser humano y comprensivo | |
| 5.Ser un gran asesor y experto en la materia | |
| 6.Capacidad de escucha y empatía | |
| 7.Dominar las TIC | |
| 8.Dominio personal de las situaciones problemáticas | |
| 9.Otras (cuáles) | |

Observaciones. Propuestas de mejora

Gracias por su colaboración

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Álvarez González, M. (1996) "La aproximación al concepto de orientación y tutoría". En Álvarez Y Bisquerra (Coord.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis: pp. 25.
- Arbizu, F. Y Otros (2005) "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, nº 1, pp. 7-21. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514745002.pdf>
- Arnal, J. y Otros (1992). *Investigación educativa. Fundamento y metodología*. Barcelona: Labor.
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Carter R. Y MCarthy, M. (1995). *Grammar and the spoken language*. London: Applied Linguistics 16, 2; 141-158.
- Colas, M .P., Buendia L (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Correa Tierra, I (2009). "Análisis del servicio de tutorías recibido por los alumnos de ciencias experimentales de la Universidad de Huelva". en *Reflexionar sobre docencia universitaria*. A.A.V.V. Huelva: Servicio de Formación del Profesorado de la Universidad de Huelva.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa
- Flores Ruiz, D (2009). "Las tutorías en el EESS: una valoración de los alumnos de turismo de la Universidad de Huelva" en *Reflexionar sobre docencia universitaria*. A.A.V.V. Huelva: Servicio de Formación del Profesorado de la Universidad de Huelva.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Hernández De La Torre, E. (1998). "La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria". *Revista de enseñanza universitaria*, nº 13, pp. 79-83
- Hernández Pina, F. y otros (1988). "Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico", en *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*; .173-187. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Kerlinger, F .N. (1979) *Behavioral research: a conceptual approach*. Nueva Cork: Holt.
- Pérez Yuste, R. (1986). *Pedagogía experimental: La medida en educación*. Madrid: UNED
- Sanz, M. T. y Moya (2009). La acción tutorial en la licenciatura de Administración de Empresas" en *Reflexionar sobre docencia universitaria*. A.A.V.V. Huelva: Servicio de Formación del Profesorado de la Universidad de Huelva.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

CALIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS SOBRE LA ACOMODACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EMPRESARIAL A LA VALORACIÓN EN EDUCACIÓN

José Alfredo Díaz Palacios

RESUMEN

Este artículo presenta una discusión que aborda la implementación de los sistemas de gestión empresarial que se han usado durante la puesta en marcha de la calidad total de las empresas y que ahora se han impuesto a la calidad de la educación. Se presenta en este artículo el sistema principal de gestión ISO 9001, que ha regulado la de la mayoría de los procesos empresariales, y se muestra en la inconveniencia de la implementación de estos sistemas a la educación, ya que basados en la experiencia del sistema MECI que se implementó en Colombia, se ha descubierto que es inconveniente la acomodación de los procesos empresariales a los procesos educativos.

PALABRAS CLAVE

Calidad educativa, evaluación, globalización, sistemas de gestión empresarial, escuela.

ABSTRACT

This paper presents a discussion that deals with the implementation of the management business systems that have been used for the implementation of the company's total quality which now it has implemented the quality of education. In this article is presented the main management system ISO 9001, which has regulated the majority of the business processes around the word. In this article is presented the inconvenience of implementing these systems to education as well, based on the experience which has been with MECI system that was implemented in Colombia, it has been found that it has been inconvenient in the implementation of the business processes to educational processes.

KEYWORDS

Quality of education, evaluation, globalization, management business systems, school.

Introducción

Con el antecedente de *mejoramiento de los sistemas educativos*, el asunto de la calidad en educación trascendió las fronteras obligando a las Naciones de primer orden a tomar partida y a sugerir la re-acomodación de los nuevos sistemas educativos del resto del continente, como base del cambio social y del mejoramiento del comportamiento económico de los países difundido por la globalización. En palabras de Mejía (2003, p.6), la sociedad se puso la tarea de modernizar la educación, convirtiéndola en uno de los instrumentos básicos del cambio social. Así pues los estamentos internacionales que otrora asesoraban a las naciones en asuntos económicos volvieron la mirada a sus sistemas educativos para asistirlos en la planeación y dirección de los mismos, destinando una gran parte de los recursos económicos a la educación, y creando lo que Mejía (2003, p.6) llama tecnocracias internacionales, que fueron produciendo un modelo hegemónico en educación basado en estándares y competencias.

La globalización insta a las naciones a replantear sus sistemas educativos, cobijados en los nuevos cambios, amén de la dinámica de los avances de las nuevas tecnologías y la modificación del conocimiento, que desde ahora sería vertiginosamente afectado por los cambios que experimenta la obtención de la información, que desde la óptica de la globalización tomaría otros rumbos y haría necesario un cambio en la visión de la evaluación de la calidad en educación y de sus sistemas de revisión y de certificación.

Presentación

Es bien sabido que en las últimas dos décadas la categoría de calidad educativa se ha puesto en el centro del debate internacional. Cuenta de ello dan las acciones que se han tomado desde diferentes organizaciones internacionales, la variedad de simposios, y la implementación de políticas locales, cuyo propósito principal es el de encaminar las acciones educativas al logro de la calidad.

La calidad en educación empezó a ser revisada hace más o menos tres décadas, de la mano de la visión de la calidad total implementada por las empresas japonesas, cuyo propósito era ofrecer productos de óptima calidad para conseguir la satisfacción del cliente y mejorar en la competencia del mercado (Giraldo, 2007). Desde entonces, las empresas de servicios y organizaciones no lucrativas han buscado certificarse para hacer más creíble su condición de empresas de calidad.

Uno de los hechos más visibles de esta *“moda de la calidad”* como es llamada por Berghe (1998) ha sido, particularmente en Europa, la certificación en organizaciones de todo tipo como rótulo de garantía de la calidad, utilizando las denominadas Normas ISO 9000. Esta forma de certificación se está convirtiendo fácticamente en la norma básica de la calidad para numerosos sectores industriales de Europa. La implementación de esta norma ha hecho que todas las instituciones que quieren mostrarse como instituciones de calidad, se vean avocadas a la aplicación de esta en su empresa.

En un comienzo la Norma ISO 9000 se diseñó para dar los estándares que deberían ser seguidos por una empresa manufacturera de calidad; sin embargo esta nueva ola de la calidad sedujo también a otras organizaciones, entre ellas las instituciones educativas, que reconocen en la norma ISO 9000 un rótulo de

calidad que proyecta la institución y la posiciona dentro del mercado al que pertenece. En lo que hace referencia a los sistemas de gestión en la educación, la aplicación de estos se presenta como una línea de investigación que toma furor a partir de los años 80's desde donde se conceptualiza como una "herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa" (Castelán, 2003b, p. 39) y desde entonces la institución educativa entra en la moda de la certificación.

Hoy en día cada vez más instituciones escolares se hacen certificar con la norma ISO 9000. Sin embargo muchos de los actores de los sistemas educativos se preguntan si esta es la forma adecuada para hacer seguimiento a la calidad educativa.

Dentro del ámbito educativo la busca de la calidad no es ni mucho menos un asunto nuevo; a comienzos de los 80 con movimientos políticos en Estados Unidos y el Reino Unido, los gobiernos empezaron a focalizar la educación como la posibilidad de la proyección de las naciones. Se decidió volver la mirada a la educación como eje de desarrollo de las naciones, en procura de encontrar el camino correcto para consolidar un concepto de calidad que permitiera proponer estrategias de mejoramiento de los sistemas educativos del continente. Esta decisión aceleró la puesta en marcha de acciones mediante las cuales se pudieran concretar resultados que dieran cuenta de la calidad actual, para así, diseñar planes y programas de mejoramiento y proyección de la educación dentro de los lineamientos presentados por las autoridades educativas.

Pero no fue sino hasta comienzos de los 90 que toda una serie de instituciones docentes de Europa obtuvieron un certificado ISO 9001 o ISO 9002 (Berghe, 1998) como sinónimo de ser instituciones de calidad. En Colombia, este fenómeno tomó cuerpo a comienzos del 2000 y desde entonces se empezaron a certificar las instituciones educativas. Sin embargo el hecho de trasladar una estrategia de certificación que en un comienzo fue planeada como netamente empresarial al campo de la educación, ha creado dentro de docentes y directivos docentes una serie de interrogantes e inconvenientes que queremos tratar desde este escrito.

Algunas consideraciones previas sobre el concepto de calidad educativa

En el discurso de las autoridades educativas y de los entes que regulan la educación, el asunto de la calidad educativa se presenta como el indicador que permite justificar los diferentes planes y reformas que requieren ser aplicados al sistema educativo, desde la óptica de las normas que se aplican para ponderar el concepto de calidad (Mesía, 2007, p. 7). Se perfila la calidad educativa desde los órganos de control, como aquel referente al que se recurre para demostrar el fracaso de los países que por la vía de la educación han pretendido mejorar su desarrollo.

Es por eso que amparados en esta visión de la calidad, se han diseñado instrumentos mediante los cuales se hace un seguimiento riguroso a la calidad educativa, y es así como aparecen los sistemas de evaluación de la educación. Se diseñan pruebas y se acomodan mecanismos para hacer seguimiento al

proceso educativo y determinar los índices de calidad de la educación. La calidad y la evaluación se convierten desde entonces en los referentes a los que se recurre para hacer seguimiento a los sistemas educativos del continente.

Se establecen objetivos para los sistemas de evaluación que buscan conseguir estándares de calidad, se orienta la evaluación como el proceso que mediante la aplicación de instrumentos mecanicistas en el seguimiento a la labor pedagógica, tanto de docentes como de educandos, y se busca calificar los resultados de dicho proceso para determinar estrategias de seguimiento para el mejoramiento educativo. De esta forma, la evaluación se propone obtener resultados numéricos que arrojen datos cuantificables que den cuenta de la calidad educativa (Aguerrondo, 2005, p.4).

Las autoridades en educación encasillan el seguimiento de la calidad educativa como una estrategia amparada en los resultados de la evaluación escolar, que debe ser utilizada como sinónimo de mejoramiento no solo de los centros educativos y de la educación en general, sino del desarrollo de las naciones (OEI 1994). Desde esta mirada, se liga estrechamente el desempeño de la educación con el desempeño de la economía de los países y se apropia para lo educativo la revisión que se hace de los procesos industriales.

Consecuentemente se justifica una relación estrecha entre la empresa y la educación, asegurando que esta es el medio que permite los logros de aquella, manifestando como evidente el bajo comportamiento económico de los países en vía de desarrollo causado por el pobre “*desempeño*” del sistema escolar de las Naciones.

La búsqueda del mejoramiento del comportamiento económico y educativo de los países ha exhortado a los mal llamados *países emergentes* a tomar medidas para el acondicionamiento de sus sistemas de control de la calidad educativa y el replanteamiento de sus políticas actuales en educación por aquellas que al parecer han reportado logros en la búsqueda de una calidad educativa adecuada para la proyección del país.

La aplicación de instrumentos para el mejoramiento de la calidad se ha convertido así, en una especie de fórmula mágica en la que se depositan unos diagnósticos difusos sobre la crisis del sistema educativo, especialmente localizada en el descenso del nivel académico de los estudiantes, presentando también otros aspectos menos ampulosos (sic.) y más certeros denunciando el impacto diferencial de cotas de fracaso de los estudiantes y del sistema mismo, que tienen su impacto sobre las clases sociales y económicas menos favorecidas (Escudero, 1999).

“*Mejorar la calidad de la educación*”; este es el slogan que hoy nos acomete como argumento en la definición y aplicación de políticas educativas (Sverdlick 2007). Se busca a toda costa encontrar el camino más seguro para presentar a la sociedad argumentos que sustenten la necesidad de los constantes cambios que ha experimentado la educación en las últimas décadas. La nueva tendencia de calidad busca evaluar todas las acciones de los hombres para de esta manera encontrar el punto de la calidad y presentarla a las personas

para que puedan definir cuál es el artículo o producto que quieren, esto es porque el individuo está siempre a la expectativa de una “mejor calidad de vida”, representada en la comodidad, la abundancia de bienes y servicios y un mejoramiento de las condiciones de vida.

1. Factores de calidad acomodados de la fábrica a la escuela

Cuando se indaga por el tipo de calidad que proponen las políticas educativas del continente, todos los elementos que se analizan confluyen en el concepto de calidad asumido como el acercamiento ideal de los detalles que constituyen un objeto que sirve como patrón o modelo cuyos componentes constitutivos deben ser alcanzados por aquellos objetos que guardan semejanza con este objeto patrón (Estrada, 2005).

Desde esta óptica, se construye el concepto de calidad educativa como un concepto objetivo, uniforme. Se asume que la educación es un objeto tangible que se puede apreciar y calificar como un producto terminado y que esta calificación debe alcanzar los estándares propuestos por las políticas, que hacen el papel del modelo a alcanzar. De esta manera se evalúa el proceso educativo como un servicio que puede ser revisado y cuyos componentes se pueden reducir a la calificación mediante una cifra que dé cuenta del proceso en los resultados finales de la observación (Mc Cormic y James 1996, p.22).

La educación se controla y supervisa por la vía de la objetividad. Es por eso que se hace necesario emprender un análisis del proceso que ha seguido la construcción del concepto de calidad educativa, las influencias que ha soportado y las últimas tendencias que ha asumido la calidad educativa y que la han llevado a convertirse en un servicio público, cuyo propósito es el de servir dentro de un contexto mercantil, con todas las características de un producto que se somete al escrutinio público y por el cual los sujetos acceden solo si se presenta como un servicio de calidad.

Quien se adentra por primera vez en el contexto de la calidad en educación se siente aturdido por la cantidad de conceptos y de ideas que circundan el concepto de calidad; unos conceptos se atienen a la calidad como resultado de las evaluaciones, otras sientan sus bases en el cumplimiento de logros, en otras se diseñan estándares que deben ser logrados, y así la selección puede continuar indefinidamente. Pensar en esta variedad de conceptos conduce inexorablemente a contradicciones (Díaz, 2004), pues son muchos los caminos que se han transitado antes de consolidar un concepto de calidad que involucre todos los elementos que hacen parte del proceso educativo. Desde esta óptica, se plantean políticas educativas que se perfilan como la solución a todos estos inconvenientes. Sin embargo, su puesta en práctica ha dado cuenta de las falencias que encierran y de lo lejos que se encuentran de convertirse en una salida acertada a la solución de los problemas educativos.

La premura que sugiere la ejecución de las nuevas políticas educativas que han sido sugeridas por los Organismos Multilaterales en pro de la homogenización de la educación dentro del continente y la implementación del concepto de calidad en educación ha obligado a los sistemas educativos a experimentar cambios inesperados, precipitados, amparados bajo la sombra de estas políticas (Díaz & Pacheco 2000, p.13). Como consecuencia la atención a la calidad en educación se ha convertido en el eje central de las actuales políticas educativas, las cuales proponen herramientas de seguimiento,

revisión y control a los procesos educativos, resumidas en la aplicación de pruebas mediante las cuales se hace una reiterada calificación de los sistemas educativos, para que con los resultados arrojados por dichas pruebas se puedan “clasificar” las instituciones y los docentes. Desde esta visión de la calidad se ha avocado a las instituciones educativas a buscar la certificación internacional mediante las normas ISO 9000.

Esta forma de certificación a la calidad es una idea original del contexto empresarial, busca rotular las diferentes instituciones educativas dinamizando una competencia desmedida que perjudica particularmente los propósitos educativos con los que fue creada la escuela.

En las últimas décadas se ha adaptado el sistema educativo a la dinámica de la certificación para clasificar a las instituciones educativas presentando colegios de calidad y otros que no lo son. Al certificar las instituciones educativas, la educación se vuelve de calidad, si:

- Cubre las especificaciones del diseño curricular, si la operacionalización del curriculum y satisface las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las expectativas de sus padres.
- Hay relevancia y pertinencia en los contenidos. Hay calidad en la educación si los alumnos educados satisfacen las necesidades de la comunidad al colaborar en la solución de problemas y si,
- Comparada con otro sistema educativo semejante, se puede distinguir como mejor; el estudiante tendrá calidad si puede mejorar su nivel de vida y ayudar a transformar la de sus semejantes (Hernández R. 2004).

Las anteriores proposiciones son el punto de partida de las políticas educativas que se plantean teniendo como base la calidad asumida desde las esferas mercantilistas.

Las políticas educativas y quienes las implementan generan a la par con la industria, sistemas de control y supervisión que se originan en primera instancia para valorar los productos terminados que siguen un modelo preestablecido, de tal forma que puedan catalogar dicho bien de calidad. Estos sistemas han venido proliferando a lo largo del continente y se han adoptado a los sistemas educativos de cada país. De esta forma, se exhorta a las instituciones para que acomoden los currículos, los programas y los estándares con las necesidades y demandas del mundo laboral, la adecuación de normas, leyes y decretos, así como a la autorregulación, la adecuación de los centros para cumplir con las necesidades de los clientes y una larga lista de propuestas en tono similar (Escudero 1999:11). Así, es evidente identificar que los gestores de las políticas están detrás de una transformación significativa de los sistemas educativos, amoldándolos ahora a otro tipo de necesidades que se perfilan bajo la sombra de la tendencia global del mercado.

1.1 Relación de la calidad educativa con la tendencia Global del mercado

La tendencia de globalización que ha influenciado los sistemas sociales de las naciones es un fenómeno que ha venido apareciendo gracias a la expansión de las políticas capitalistas internacionales y que no es reciente como se pudiera creer, sino que ha hecho curso desde la edad media con la aparición de la modernidad, la segregación social y la consolidación del capitalismo como alternativa de enriquecimiento de las naciones. Este sistema que ha resultado muy influyente internacionalmente, se ha propuesto cubrir todas las actividades del hombre, ha permeado alrededor del mundo las tendencias políticas, las

relaciones comerciales entre naciones y por supuesto las relaciones sociales de los individuos que las conforman.

Asistimos así a la consolidación de un proyecto internacional expansionista (Díaz, 2004), cuyo propósito disimulado se basa en la dominación, la expansión económica y la exclusión. Con la globalización no sólo entra en crisis la figura de los Estados-nacionales sino que también se agudizan los fenómenos de la trans-fronterización con lo que se acentúa la división injusta del trabajo y la desigualdad social.

Uno de los elementos que sufre profundamente con la globalización capitalista tiene que ver con la soberanía y el poder de autodeterminación de las naciones. La posibilidad de los países de construir su propio destino se ve cuestionada y sometida a fuertes críticas por parte del poder transnacional que ve allí una fuerte amenaza para la realización de sus intereses de expansión y de dominación (Molina & García 2006).

Esta tendencia de globalización crea tendencias que se aplican a los sistemas educativos de las naciones, obligando a la escuela a adoptar una nueva postura que se refleja en la acomodación casi improvisada de estas tendencias; esta figura hace que la escuela adopte muchas de las características de una empresa, de hecho, las escuelas ahora son llamadas empresas educativas.

La escuela que otrora fuera una entidad neutral, ha visto vulneradas sus características de institución pública, encargada de la preparación de los individuos que conforman la sociedad. Ahora la escuela se afianza como una institución a la que se aplican toda suerte de reformas en procura de encontrar un equilibrio en la búsqueda de la calidad educativa.

Por eso desde el momento en el que se implementan estrategias de mejoramiento de la calidad escolar, todos los elementos de la escuela como el currículo, la administración escolar, la revisión de los saberes, entre otros, se adecuan desde los sistemas de calidad empresarial (Campo & Restrepo, 2000). De esta manera se re-direcciona la visión de la calidad educativa, favoreciendo la puesta en escena en el contexto escolar de elementos que siempre se han utilizado en manejos empresariales como los sistemas de gestión de la calidad.

Desde esta óptica, la calidad educativa se reduce a:

- **Los resultados.** Los órganos rectores de la educación, reducen la revisión de los sistemas educativos a la apropiación de los recursos que destinan. Su interés se centra en el balance que las instituciones reportan, pues la eficiencia y la eficacia del uso de estos recursos es una figura rescatada del ámbito industrial para ser adoptada sin reparos en los sistemas educativos (Campo & Restrepo, 2000), para desde este balance calificar la calidad de las instituciones. como si el proceso educativo tratara con productos terminados. Desde aquí, la educación se reduce a la visión de la eficacia del uso de los recursos que destinan los gobiernos a la educación, destacados con acreditaciones que proponen los gobiernos, para encasillar a las instituciones y poder desde esta óptica clasificarlas, demostrando que a mayor cantidad de logros mayor calidad en el servicio.

- **Clasificación de saberes**, esto es porque desde la visión de la educación con fines laborales, los sistemas educativos han optado por discriminar ciertos saberes que son considerados de mayor relevancia con respecto a otros, los más tecnológicos, instrumentales, operativos y funcionales, tienden a ser privilegiados, al tiempo que otros, más humanistas, tradicionales, relacionados con el pensamiento, el arte en sus distintas manifestaciones, la historia, la literatura, tienden a ser atenuados, cuando no marginados (Escudero 1999:11), es así como desde esta visión se clasifican los saberes y se transforma el currículo, adoptando la educación a las necesidades que demanda la oferta laboral, convirtiendo a la educación en una herramienta para la preparación del individuo para lo laboral. Sin embargo como lo podemos apreciar, estas materias que sirven para el cultivo del individuo, y que alimentan la creatividad y que encierran cierto valor formativo, son relegadas de la calificación por la misma complejidad que encierra el diseño de un instrumento de evaluación. El objetivo principal del concepto actual de calidad es el de presentar resultados que puedan ser fácilmente interpretados, pues es necesario presentar informes a las autoridades educativas para justificar la aplicación de las políticas, aquellas materias que revisten cierta complejidad para su calificación se convierten en una molestia pues los resultados que se puedan obtener del proceso de revisión no son fácilmente cuantificables.
- **La educación se convierte en un bien de consumo**, de tal manera que la educación ahora en la tónica del mercado deja de ser un servicio, para convertirse en un bien de consumo, en el que el ciudadano se convierte en cliente, quien exige que este bien colme y satisfaga sus necesidades. Desde esta apreciación, la calidad pasa a ser un nuevo *valor de cambio* (Escudero 1999, p.12); en este ambiente del mercado, la calidad es el valor agregado de lo educativo, los nuevos clientes demandan una educación de calidad y están dispuestos a pagar por ello; de esta forma, la educación adopta la jerga común de la retórica mercantil, los requerimientos del mercado, las leyes del mercado, la lógica y criterios del mercado, en términos generales la satisfacción de las necesidades de los clientes (Wes-Burnham,1992 citado por Escudero 1999, p.12). Con este contexto como marco de desarrollo, la calidad educativa se articula con las expectativas mercantiles de calidad total, satisfacción total del cliente y con los sistemas de gestión de calidad que se crean para la industria, pero que se aplican a la calidad en educación. Desde aquí, la educación se convierte en un bien de consumo, adoptando las características de un componente del mercado, en el que el cliente exige y el mercado oferta. Entra así la educación en la autopista de la competencia mercantil, exhortando a las escuelas a mejorarse para cautivar clientes.

2. Sistemas de calidad empresarial adaptados a la educación

Como se puede apreciar, cuando se revisa la calidad educativa, se encuentra que su atención está tendiendo cada vez más a la revisión que se hace en la fábrica, lo cual podría explicar que se percibe una filosofía que encamina los esfuerzos a la satisfacción de las necesidades y expectativa de los clientes, quienes otrora se beneficiaban con el servicio educativo sin sufragar un mayor

costo, ahora tendrán que acceder a un servicio educativo privatizado que demanda un pago superior, teniendo en cuenta que se han rotulado las instituciones como instituciones de calidad, bajo los lineamientos de los sistemas de calidad que fueron originalmente desarrollados para empresas de manufactura, ahora se acomodan a las instituciones educativas, con el fin de proveer educación que se acomode a las demandas del mercado (Gómez, 2004, p.75).

Los sistemas de calidad son una derivación de la acomodación empresarial para que los productos terminados, sean consumidos por los clientes como productos finales de un proceso de producción en masa (Estrada, 2005). En este punto se empieza a encontrar una lista de sistemas de calidad que han sido empleados por las empresas so pretexto del mejoramiento constante y proyección tanto de las empresas, como de los consumidores, son estos: los sistemas que involucran la calidad total, reflejada en los sistemas de certificación ISO 9000, el Modelo Estándar de Control Interno (MECI) (para Colombia) y las tendencias de desempeño docente adaptadas a los sistemas de control de calidad. Para entender mejor el propósito de cada uno de estos métodos para certificar la calidad, empecemos por conocer su origen:

2.1. La Calidad Total

Entendemos la Calidad Total como una filosofía empresarial coherente orientada a satisfacer, mejor que los competidores, de manera permanente y plena, las necesidades y expectativas cambiantes de los clientes, mejorando continuamente todo en la organización, con la participación activa de todos para el beneficio de la empresa y el desarrollo humano de sus integrantes, con impacto en el aumento del nivel de calidad de vida de una comunidad (Universidad Nacional 2009). Es evidente que la calidad total se origina en el ambiente empresarial en el cual la necesidad por la satisfacción de los clientes es el objetivo primordial. Los clientes demandan productos de óptima calidad, luego es deber de la empresa prepara todos los elementos de la misma para que este objetivo se cumpla.

Se debe tener en cuenta que las empresas abogan por el bienestar de los clientes, lo que significa, que si se quiere adaptar este concepto a lo educativo, la visión de institución educativa debe cambiar, de hecho lo ha logrado, pues las escuelas ahora son vistas con ojos empresariales, a tal punto que los directores son llamados gerentes, y que los sistemas de calidad que antes hacían seguimiento a los procesos industriales se han venido adaptando a las escuelas. La educación y la economía están llamadas a establecer nuevos matrimonios, aunque esto suponga provocar divorcios con aquellas otras parejas como la sociología, la política, la antropología, las políticas culturales, que tanto contribuyeron a comprender, legitimar y cuestionar el ser y le deber ser de la educación y de la escuela (Escudero 1999, p.12).

Las autoridades educativas rubrican a la escuela como una empresa y sin más apropian no solo términos que en otros tiempos eran usados exclusivamente en el argot empresarial al sistema educativo: los estudiantes y la familia son llamados "*clientes*", los rectores ahora son gerentes preocupados por la "*eficacia*" y la "*eficiencia*" del conocimiento, este conocimiento debe ser "*útil*" y se preocupa por cumplir con los requisitos de "*demanda*", adaptando "*estándares*" para consolidarse como una excelente opción de "*oferta*", sino que han destinado los sistemas de gestión empresariales por naturaleza, al

seguimiento de los procesos escolares (Gómez, 2004, p.75). Es así como la calidad total se establece para que estos nuevos clientes satisfagan sus necesidades pues al suministrar una educación de calidad, todos los participantes en esta nueva empresa educativa ganarán.

Para satisfacer los clientes, las nuevas empresas deben consolidar mecanismos de evaluación para hacer seguimiento al logro de los propósitos de calidad, es desde esta perspectiva, que se diseñan pruebas para la supervisión y el control para el logro de la calidad preestablecida por las autoridades educativas (Díaz & Rueda, 2000, p.27), a partir de estándares que deben ser logrados por las instituciones, para que puedan ser catalogadas como escuelas de calidad, amparados en sistemas internacionales que han urgido a la escuela al logro de estándares so pretexto de encontrar altos niveles de calidad. A continuación se hace una revisión de los diferentes sistemas de gestión que han sido apropiados para los sistemas educativos.

2.2 Sistema ISO 9000

El sistema de control de la calidad ISO 9000 es una serie de normas y lineamientos que definen los requerimientos mínimos, internacionalmente aceptados, para un sistema eficaz de la calidad de los productos terminados en las fábricas (Rabbitt, 1996, p. 9). Estas normas y directrices son el resultado del trabajo del Comité Técnico 176 de la Organización Internacional de Estandarización (ISO, por sus siglas en inglés). El objetivo de ISO es promover el desarrollo de la normalización y la cooperación técnica y económica de los países mediante el intercambio de bienes y servicios, al igual que conocimientos científicos y tecnológicos.

El propósito de ISO es promover el desarrollo de la estandarización y actividades mundiales relativas a facilitar el comercio internacional de bienes y servicios, así como desarrollar la cooperación intelectual, científica y económica.

Las normas ISO 9000, son un conjunto de normas que según su definición constituyen un modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio. Son sistemas de gestión de la calidad el ISO 9000:2000 y el sistema ISO 9001

La NORMA ISO 9001 especifica requisitos para un Sistema de gestión de la calidad, cuando una organización:

- Necesita demostrar su capacidad para proporcionar de forma coherente productos que satisfagan los requisitos del cliente y los reglamentos aplicables (al producto).
- Aspira aumentar la satisfacción del cliente a través de la aplicación eficaz del sistema.

Alrededor del mundo cientos de compañías han empezado a usar el sistema de ISO 9000 como una herramienta que ayuda a la empresa a impulsar mecanismos de competitividad, proyectándola hacia nuevos mercados, mejorando la satisfacción de los clientes, aumentando los niveles de productividad, reduciendo los costos (Bueno, 2007). La supervisión constante de las acciones al interior de la empresa, el control continuo de los procesos que suceden al interior de la misma, se aplican para mejorar la competitividad y proyectar la empresa dentro del mercado como una empresa de calidad.

Es claro que estos sistemas de gestión de calidad se destinan a las empresas que elaboran productos, que salen al mercado y que llevan un proceso de

producción tangible y verificable (Fontalvo, 2008). Se aplica el sistema de control para certificar a la empresa y los productos que produce como un conjunto de calidad. Una organización de producción o de servicio podrá demostrar que cumple con la norma de calidad por medio de un proceso de certificación externo que concluye cuando una auditoría contra la norma termina con éxito (Fontalvo, 2007). Cuando se implementa en la empresa ISO 9000 esta práctica asegura que exista la base para la calidad, mediante la cual se verifica que los sistemas de la misma estén en conformidad con los requisitos de calidad previamente establecidos, proporcionando evidencia objetiva de la calidad de la institución.

Como se hace evidente, este sistema de certificación es un mecanismo de operación puramente empresarial, propone pautas para hacer el ejercicio de la gerencia de la empresa más eficiente, el manejo de los recursos de la misma más efectivo y asegura el seguimiento de la misma para el logro de objetivos de calidad.

En las ahora mal llamadas empresas educativas, este sistema de gestión permite capacitar a las personas que hacen parte de la administración, para diagnosticar, planificar, documentar, implementar políticas, documentar, evaluar y mejorar los sistemas de gestión de calidad, este sistema también es apropiado en el educativo para gerenciar y liderar la implementación de estándares de calidad en educación. Si estos sistemas se apropian para la gestión administrativa de las instituciones escolares, seguramente los logros beneficiarán no solo la educación sino a los gobiernos que establecen los rubros de lo educativo. Pero si los sistemas de gestión de calidad se entrometen en los procesos, empieza a verse la falla, ya que estos sistemas de seguimiento se han establecido para valorar los productos terminados producidos por las fábricas, lo que dista mucho de los resultados que se esperan en educación.

En este punto, las políticas educativas han logrado su cometido, cual es el de estandarizar los sistemas de control y revisión que se aplican en la empresa, para el sistema educativo. El propósito de esta conversión es el de propender por la calidad total en educación, la cual se ha proyectado desde la revisión de los resultados finales en las actividades educativas, lo que ha generado una serie de inconvenientes y desaciertos toda vez que las operaciones de la fábrica se distancian en gran forma de las labores de la educación y proyección de los individuos en la escuela.

En Colombia se ha adecuado el sistema de estándar de control interno para todas las entidades estatales, como instrumento de evaluación y valoración de los procesos al interior de las diferentes empresas estatales. Esto sin discriminar el tipo de empresa ni hacer alguna diferencia entre la variedad de procesos que ocurren dependiendo de los objetivos de cada empresa.

2.3. Modelo Estándar de control interno (MECI)

Como cumplimiento obligatorio para el día 8 de Diciembre de 2008 el gobierno colombiano, a través de la ley 87 de 1993 decretó que todas las entidades del Estado adopten y estructuren el Modelo Estándar de Control Interno, de tal forma que se implemente una estructura de operación por procesos soportados en el control de la estrategia, la gestión y la evaluación orientándose al logro de los objetivos institucionales y, por ende, a los objetivos planificados del orden nacional. Esta ley, no solo involucra las instituciones nacionales de orden

administrativo, sino que se extiende a las instituciones de educación. Se puede considerar el MECI como el primer intento de certificación de las entidades del estado colombiano. Este sistema de control conmina a las instituciones educativas a adoptar sistemas de gestión de la calidad y justifica la adopción de estos sistemas con los siguientes objetivos planteados desde el Ministerio de Educación Nacional (2007):

- *Desarrollar un sistema de aseguramiento que contribuya a:*
- *Más oportunidades educativas para la población: acceso a la educación en todos los niveles*
- *Un sistema educativo articulado alrededor del desarrollo de competencias*
- *Mejorar los resultados del sector, de acuerdo con los estándares y las evaluaciones*
- *Fortalecimiento de la gestión de las instituciones y de la administración del sector*
- *Socializar las experiencias significativas.*

Es de esta forma, como se establece el sistema para estandarizar, en primera instancia procesos de trabajo administrativo, por eso uno de los objetivos de la implementación de este sistema debe ser el de apoyar la definición de los procesos de planeación, organización, evaluación, y mejoramiento continuo de los procesos de administración (Basado en los planteamientos de Taylor 1911) que permitan optimizar la gestión administrativa. Exhorta este sistema a la auto-regulación, la auto-gestión y el auto-control, haciendo un seguimiento continuo de la administración de las instituciones estatales, lo que a la postre redundaría en beneficio para las entidades, sin embargo también se pretende aplicar este sistema, para garantizar un seguimiento adecuado de la gestión académica con el fin de encontrar la forma de diseñar un programa adecuado que permita consolidar un concepto holístico de calidad educativa. De esta forma, Sañudo (2001) nos muestra las diferencias entre la gestión administrativa y la educativa, entendiendo esta última como la acción en la que ese cambio que se pretende efectuar, no se facilita hacerlo, debido a que los resultados de la labor académica implica variedad en los procesos ya que el trabajo se realiza con personas. Esto supone una heterogeneidad de comportamientos, pareceres e identidades, que hacen más compleja la labor de evaluar para la calidad educativa. Siguiendo con Sañudo (2001), la gestión de la calidad debe reorientar los procesos especialmente en el ámbito académico.

De la mano del sistema MECI, se propone el Ministerio de educación colombiano que los objetivos de certificación sean conseguidos también por las instituciones educativas con acompañamiento desde el mismo Ministerio de Educación, con el fin de asegurar la implementación de sistemas de gestión de la calidad. Esto se puede ver en la presentación que para tal fin ha dispuesto el Ministerio en su sitio web y que se expresa de la siguiente forma:

Dentro de la política de mejoramiento continuo, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 204 de 2006 adoptó el modelo integrado de gestión, el cual contempla los requerimientos del sistema de gestión de calidad del modelo estándar a partir de la Norma Técnica de Calidad en la gestión pública NTCGP 1000:2004, establecida en la ley 872 de 2003 y en el Decreto

4110 de 2004. El MEN ha identificado la necesidad de apoyar las instituciones públicas en la implementación del sistema de gestión de la calidad basado en las normas establecidas.

El Ministerio de Educación Nacional reconoce los modelos de gestión que aplican los establecimientos educativos. En términos generales, para el reconocimiento de un modelo se requiere que éste se aplique internacionalmente (al menos en cinco países), y para las instituciones educativas el Ministerio propone las siguientes alternativas:

Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir los educativos, los que son incluidos extensamente en la autoevaluación y revisados por pares académicos, tanto para el rector, como para las áreas de conocimiento impartidas, bienestar e infraestructura. En los procesos de certificación, un auditor o grupo de auditores verifica que el establecimiento educativo se ajusta a los requisitos del sistema o modelo de gestión.

Al implementar los sistemas de gestión empresarial, el Ministerio colombiano mezcla en la escuela los asuntos administrativos con aquellos de índole pedagógica, sin embargo en la práctica educativa, la mera heterogeneidad de los factores que hacen parte del entramado escolar, no permitiría estandarizar modelos de gestión para evaluar la calidad educativa con el producto académico final.

En Colombia, la situación de la revisión en educación actual es sumamente complicada para la aplicación de estas líneas de acción, ya que en la aplicación de estrategias de seguimiento educativo no se ve clara la revisión académica dentro de las escuelas, pues en las acciones de seguimiento de la educación, se da prioridad a funciones administrativas, como la planificación de recursos humanos y financieros (Sañudo, 2001) dejando de lado las situaciones académicas particulares.

Es loable la intención del Ministerio de Educación colombiano de uniformar los procesos de seguimiento de la escuela; sin embargo se hace necesario clasificar las acciones en las que se mueve la escuela, es decir, no se puede pretender que todos los maestros en todas las áreas lleven a cabo acciones similares para hacer seguimiento, evaluar y controlar la apropiación de saberes. No se debe desconocer el carácter pedagógico de la institución escolar. Ordenar los procesos administrativos seguramente conducirá al mejoramiento de esa parte de la escuela, pero otra cosa muy distinta es enmarcar las acciones académicas dentro de los procesos administrativos.

Se observa desde la determinación de adecuar el sistema de gestión MECI para las instituciones escolares que el objetivo primordial de este sistema es el de controlar continuamente el proceso que ocurre al interior de los centros, empezando por las acciones administrativas, regulando con estrategias administrativas y tratando de hacer seguimiento académico con maniobras administrativas, por lo que resulta incoherente sopesar los propósitos de MECI

que son netamente administrativos, con los objetivos educativos que son netamente académicos.

El sistema de gestión MECI vuelve uniformes los procesos sin tener en cuenta la diversidad de individuos y regiones en las que operan los diferentes centros educativos, no se tiene en cuenta el propósito central de la educación, sino que se sistematizan los procesos convirtiendo a la escuela en una empresa educativa.

Inconveniencias de la adecuación de los sistemas de gestión de calidad en el ambiente escolar

Expresiones como la eficiencia en el manejo de recurso y eficacia en la implementación de tareas empiezan a hacer parte del argot educativo para circunscribir el proceso educativo a la producción en serie equiparando las acciones escolares a la producción en masa que ocurre en la fábrica. Las tareas escolares (asumidas como la adquisición del conocimiento, la asimilación y el aprendizaje) se estandarizan para hacer un seguimiento y poder ser calificadas para conocer desde las políticas instauradas la calidad de las instituciones. Esta calidad se reduce a los resultados finales de esta observación. Ahora la medición, la supervisión y el control hacen parte del proceso educativo en busca de la calidad.

La escuela es vista como una empresa, cuyos resultados son controlados, medidos y verificados, todo esto para conseguir certificarse con los nuevos sistemas de gestión de calidad, porque se hace necesario que las instituciones de educación se presenten como organismos de calidad, para ingresar al mercado educativo.

El tratamiento de los procesos escolares que se verifican como los procesos fabriles, debe revisarse con mayor cautela, ya que se ha creado un mercado educativo que necesita verificar la calidad tanto de las instituciones como de los estudiantes, pues estos últimos se encuentran a la expectativa de acceder a este mercado que demanda mano de obra calificada y certificada desviando de esta forma de los propósitos académicos de la escuela.

Desde la aplicación de los sistemas de gestión empresarial, la calidad educativa se liga con la calidad empresarial, el mercado educativo propone ciertas pautas que las instituciones deben seguir. La educación se transforma desde la visión de la Gestión de la calidad en una empresa más, los directores son ahora llamados gerentes y las actividades educativas se controlan y supervisan como en el contexto empresarial.

Los sistemas de control de la calidad se acomodan a los sistemas educativos haciendo de la educación un asunto mercantil en el que los padres y estudiantes se convierten en clientes de las nuevas empresas educativas, entidades que desde ahora hacen parte de un listado de oferta educativa. Estos sistemas predisponen a las instituciones dentro de un ranking internacional, lo que supone una estandarización de las acciones académicas; si tomamos en cuenta los contextos de los distintos continentes, este factor hace que al unificar dichas acciones, muchas de las regiones que no certifican sus escuelas queden rezagadas.

Además de los problemas de implementación de la certificación, las instituciones que han sido certificadas manifiestan ciertos inconvenientes del

funcionamiento del mismo. Algunas instituciones certificadas se quejan por el proceso de certificación, los costos, el tiempo que requiere implementar la norma, que se hace engorrosa por la acomodación de la misma al proceso que se va a certificar.

El seguimiento al proceso educativo no debe ser visto de parte de los docentes como algo negativo, por el contrario el proceso educativo debe ser revisado periódicamente, se debe evaluar a los estudiantes, a los docentes, a los directivos, a las instituciones, al sistema en general, incluso la adecuación de los recursos económicos debe ser dirigida al logro de propósitos. Sin embargo es necesario que las autoridades educativas hagan una alto y revisen si es saludable (o si lo ha sido) para el sistema educativo la adecuación de los sistemas de gestión empresarial, si se debe continuar animando a las instituciones educativas a certificarse por medio de los sistemas de gestión o si por el contrario los Ministerios de Educación deben diseñar su propio sistema de certificación para las instituciones de educación.

Bibliografía

Aguerrondo, I (2005). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. En: Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa (ONPE). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Berghe, W. (1998) *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y a la formación*. Formación profesional. Revista europea, CEDEFOP N° 15, (dic.), p. 21-29.

Bueno, E. (2007). *Estrategia y Dirección Estratégica*. En J. L. Alvares, J. M. Amat, O. Amat, J. D. Barquero, E. Bueno, L. Cuatrecasas, y otros, Lo que se aprende en los mejores MBA (págs. 15-52). Barcelona: Gestión 2000.

Campo, R y Restrepo, M. (2000). *Del Control a la Búsqueda de Sentido*. En: Revista Javeriana N° 663 Tomo 4 año 68. Bogotá.

Casassus, J. (1997). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, en Antología de Gestión Escolar (13-30). México: SEP.

Castelán, A. (2003a). *¿Es importante medir la calidad de la educación? Educación 2001*. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 98, 11-14.

Castelán, A. (2003b). *¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas? Educación 2001*. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 97, 39-42.

Colom, A. (2004). *La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos*. En: Educación y Pedagogía Vol. XVI N° 40. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, A. (2004). *Evaluar lo académico, políticas internacionales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

_____ (2003). *Evaluación de la docencia, su generación, su adjetivación y sus retos*. En: Opciones Pedagógicas N° 29. Bogotá: Universidad Distrital.

_____ (2000) *Evaluar lo Académico*. México: Universidad Autónoma de México.

_____ *Mesas de trabajo N° 1, 2, 3 en Encuentro Regional Sobre Políticas de Evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, F. y Rueda, M. (2000). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.

Díaz, A. y Pacheco T. (2000) *Evaluación académica*. Fondo de cultura económica. México D. F.

Duke, D. y Stiggins, R. (2007) *Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional*.

Escudero, J. (1999) *La calidad en educación, grandes lemas y serios interrogantes*. En: Acción pedagógica Volumen 8 N°2.

Estrada, J. (2005) *Configuraciones de política educativa neoliberal*. Bogotá: Universidad Nacional. Unliblos.

Fontalvo, T. (2008). *Administración y Control de la Calidad. El método enfoque sistémico convergente de la calidad*. Corporación para la Gestión del Conocimiento. Asesores del 2000.

Fontalvo, T. (2007). *La gestión avanzada de la calidad: metodologías eficaces para el diseño, implementación y mejoramiento de un sistema de gestión de la calidad*. Corporación para la gestión del conocimiento. Asesores del 2000.

Gange, R. (1970) *Las teorías del aprendizaje*. En: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Del-Aprendizaje-Robert-Gagne/4394150.html>. Consultado dic. 2012

Giraldo, J. (2007) La calidad total en: www.gestiopolis.com/.../calidad-total-frente-al-comercio.h. Consultado dic. 2011

Hernández, R. (2004) *¿Certificación ISO 9000 en educación?* Buenos Aires, AIQUE.

Gómez, R. (2004). *Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas*. En: Revista Educación y Pedagogía Vol. XVI N° 38. Medellín: Universidad de Antioquia,

Mc Cormic, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículo en los centros escolares*. Madrid: Morata.

Mesía, M. (2007) *Medición de la calidad en educación, Antología*. Universidad Mayor de San Marcos. Lima. Perú.

Mejía, M. (1994). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP

_____ (2003). *Remedios que enferman*. En: Le Monde Diplomatique. El Dipló. Agosto de 2003.

Molina, A. y García, P. (2006) *La educación (recreación) en la globalización*. Congreso en educación. Septiembre de 2006. Funlibre. Bogotá

Niño, Z. (2002). *Dimensiones de Evaluación de la Calidad*. En. Revista Opciones Pedagógicas N 25. Bogotá. Universidad Distrital.

OEI (1994). *Evaluación de la calidad en educación. Documento*. Buenos Aires

Rabitt, J (1995) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, AIQUE.

Santos, M. (2003). *Trampas en educación, el discurso sobre la calidad*. La Muralla. Valencia.

Sañudo, L. (2001). *La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*. Revista de Educación/Nueva Época, 16. Consultado el 10 de junio de 2011 En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/indez.html>

Sverdlick, I. (2007) *Derecho a la Educación y participación ciudadana, un desafío democrático*. En: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Chile. Marzo de 2007

Universidad Nacional (2009). *La Calidad Total*. En: www.virtual.unal.edu.co. Consultado en: octubre 2012

**PRUEBA DE PISA 2009
LA COMPETENCIA LECTORA
UNA EXPLICACIÓN DIDÁCTICA SOBRE LAS POSIBLES CAUSAS DEL BAJO
NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES MEXICANOS EN LA
SUBESCALA DE INTEGRAR E INTERPRETAR**

Mtro. **David Castro Porcayo**

RESUMEN

En el presente artículo se aborda el problema de los bajos resultados de estudiantes mexicanos en PISA 2009, en el área de Lectura, en la subescala de Integrar e Interpretar Información. Dado que, se ubicaron el 44% en los últimos niveles (Debajo del Nivel 1b, Nivel 1b y Nivel 1a), el propósito es dimensionar el problema pedagógico. Considero que los estudiantes no respondieron consistentemente a la serie de reactivos de estos niveles, porque sus procesos de aproximación cognitiva tienen un menor alcance y los criterios que utilizan para determinar la validez epistémica de sus conjeturas, no les permite establecer lo que constituye la unidad de coherencia global a partir de las características que presentan el estímulo.

PALABRAS CLAVE

Competencia lectora, integrar, interpretar, comprensión, razonamiento.

ABSTRACT

This article is about of results of Mexican students in PISA 2009, in the area of Reading, in the subscale integrate and interpret information. Since were located 44% in the low levels (Below Level 1b, Level 1b and Level 1a), the purpose is to gauge the pedagogical problem. So, I think that the students did not respond consistently to the series of reagents of these levels, because they applied cognitive approach method of lesser extent and the criteria used to determine the validity of their epistemic conjectures, not allowed to establish what is the overall coherence unit from the characteristics shown by the stimulus.

KEY WORDS

Reading literacy, integrating, interpreting, understanding, reasoning.

Introducción

Los seres humanos estamos inmersos en actividades comunicativas y de ellas, estamos aprendiendo todo el tiempo; siempre estamos discriminando diferentes tipos de símbolos, los decodificamos y les asignamos un sentido. Normalmente estamos tratando de entender qué papel juegan los símbolos del entorno para resolver pequeños o grandes problemas. Sin embargo, para algunos estudiantes, ésta situación se complica cuando dejan su comunidad inmediata y entran al espacio controlado que es el salón de clase. Ahí, en aras de formar para el trabajo y la vida en sociedad, se procura incrementar el nivel de su competencia lectora.

De acuerdo con Cunningham y Stanovich (1998) y Smith, *et al*, (2000), el área de Lectura, más que otras, garantiza el correcto desempeño de los individuos en su sociedad. La formación en tal competencia está condicionada principalmente por los requerimientos culturales, sociales, económicos o productivos de la sociedad a la que pertenecen los alumnos. A esto, Latapí, *et al*, (2006) añade que la interacción internacional plantea el reto de formar para enfrentar un mundo cada vez más complejo, derivado del creciente diálogo entre sociedades y culturas.

Por tal, razón la evaluación de la competencia lectora se considera relevante para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En México, la aplicación del Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) arroja que, un porcentaje considerable de estudiantes mexicanos se ubican en los niveles más bajos de desempeño de la competencia lectora, específicamente me refiero a la subescala de Interpretar e integrar información (con alrededor del 44%). Considero que es pertinente hacer un análisis y reflexión de los datos, con el propósito de tratar de dimensionar el problema buscando explicaciones desde un punto de vista pedagógico. En el presente estudio, me referiré a la medición que hace la prueba de PISA 2009, en los 3 últimos niveles de ésta subescala: Debajo del Nivel 1b, Nivel 1b y Nivel 1a. Descartando que los alumnos presentan algunas deficiencias en el conocimiento de la estructura formal de la lengua, pero sin restarle importancia, asumo que los estudiantes no respondieron consistentemente a la serie de reactivos, porque los proceso de aproximación cognitiva que utilizan tienen un menor alcance y los criterios para determinar la validez epistémica de sus conjeturas no fueron los adecuados para ayudarles a determinar lo que constituye la unidad de coherencia global a partir de las características que presentan el estímulo.

La Competencia Lectora y la subescala de Integrar e Interpretar información

Especialistas del Consorcio de PISA consideran que la competencia lectora implica para el estudiante, que comprenda informaciones escritas, las utilice y reflexione sobre ellas. Afirman que es relevante el fomentar en los estudiantes un alto grado de conocimiento, conciencia y reflexión sobre las prácticas de lenguaje. Añaden, que se requiere desarrollar ciertas habilidades que les permitan la aplicación de estos aspectos en diversas situaciones y contextos, de tal forma que les permita incrementar su conocimiento permanentemente (OCDE, 2006). Desde PISA, la competencia lectora se evalúa con base en tres ejes: *Acceder y recuperar información, Integrar e interpretar y Reflexionar y evaluar*. Específicamente, la subescala de Integrar e Interpretar Información, mide la capacidad para procesar y asignarle un sentido a lo que se lee. Esto es, el estudiante debe elaborar un significado, a partir de identificar las ideas principales y secundarias que subyacen en todo o en una parte del texto; debe reconocer la relación no explícita o deducir, a partir de pruebas y razonamientos, la connotación de una oración. Además, debe ser capaz de demostrar que comprende la coherencia del texto, a partir de oraciones, párrafos o múltiples textos (IE, 2010:53).

Ahora bien, el método que seguí para tratar de comprender qué es lo que están reflejando los bajos resultados los estudiantes mexicanos en los últimos niveles de esta subescala (Debajo del Nivel 1b, Nivel b y Nivel 1a), consistió, en primer lugar, en retomar algunos datos generales de la aplicación de la prueba en México. Además, como marco de referencia incluí dos variables que están correlacionadas con el desempeño de los alumnos, que son el grado escolar y tipo de localidad, debido a que la primera da cuenta del desarrollo cognitivo (Shaffer, 2000) y la segunda, aporta indicios del contexto en que se desarrolló el proceso educativo (Coleman, 1966). En segundo lugar, ejemplifiqué, a partir de un estímulo y reactivo de la Unidad “El Globo” (liberado por PISA), algunas características de la prueba y el comportamiento de los estudiantes. En tercer lugar, para explicar los resultados de los estudiantes ubicados en el Nivel Debajo de 1b, partí de las características y límites que establece el modelo estadístico. Finalmente, para ampliar la explicación y analizar los resultados de los estudiantes ubicados en los niveles 1b y 1a, realicé una correlación entre las creencias epistemológicas de las que parten los estudiantes, estrategias que usan y el nivel de desempeño. Para tal efecto, tomé los datos sobre el tipo de estrategias que emplean los estudiantes conscientemente para resolver problemas, obtenidas del Cuestionario del Estudiante; los elementos teóricos y filosóficos del área de Lectura según el marco teórico de PISA (Framework) y algunos aspectos curriculares de la asignatura de Español de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Aspectos generales

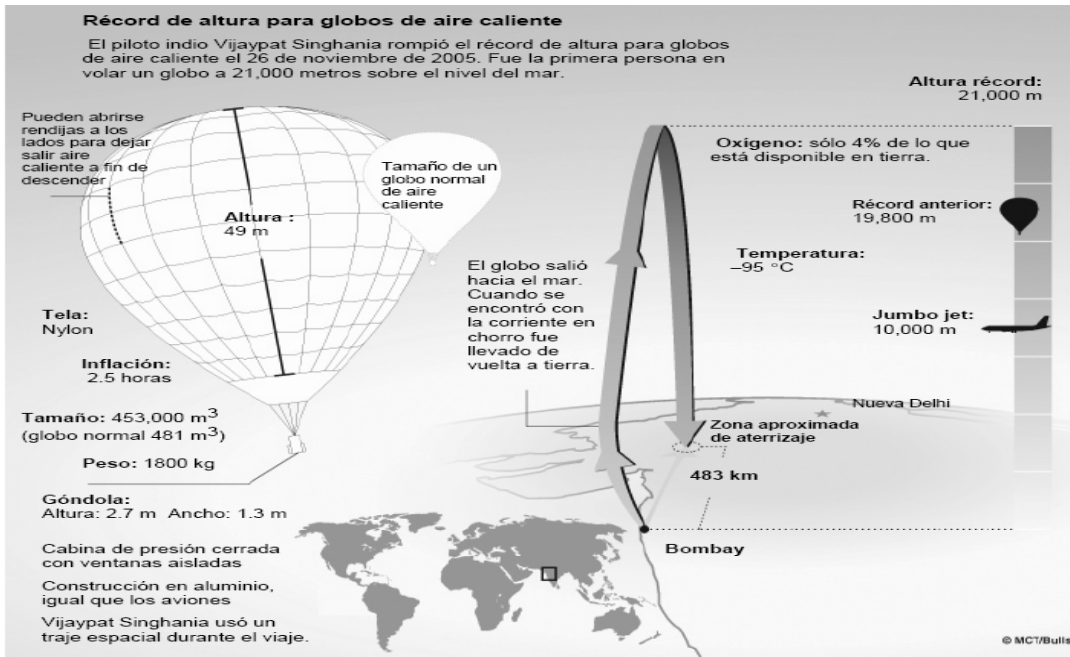
En México, la prueba de PISA 2009, se aplicó en todos los estados de la República. Se obtuvo una participación de 1,535 escuelas y 38, 250 estudiantes de 15 años. A diferencia de otros países, la aplicación de la prueba se diseñó con una muestra ampliada¹, ya que participaron 10, 468 estudiantes de secundaria y 27,782 de Educación Media Superior (INEE, 2010:28-32). En este caso, el número de estudiantes de Nivel Medio Superior es de poco más del 72%. Por otro lado, el 87% de los estudiantes que participaron en la evaluación, tanto de secundarias como de Nivel Medio Superior, viven en ciudades. Únicamente el 13% vive en zonas rurales (INEE, 2010:32). De acuerdo con PISA 2009, en la subescala de Integrar e interpretar, a nivel nacional (medias y porcentajes por niveles de desempeño), en el “Nivel 1a” se ubicó el 27% de los estudiantes mexicanos evaluados. Subsecuentemente, un 13%, fue ubicado en el “Nivel 1b” y en el nivel “Debajo de 1b” se situó al 4%. Sumando los porcentajes, a partir del promedio nacional, se obtiene un 44%. En estos tres niveles, sumando los datos por cada estado, en los extremos, se ubican el Distrito Federal con el 23% y Chiapas con el 70% de los estudiantes (INEE, 2010:78).

Lo que resulta inesperado, al observar los resultados obtenidos, es que los estudiantes evaluados tienen alta probabilidad, de tener condiciones educativas y socioeconómicas favorables (INEE, 2010:31 y 32). La mayoría vive en ciudades (87%) e incluso por la diferencia de nivel escolar, sería muy probable que los alumnos que se encuentran inscritos en el Nivel de Educación Media Superior (72%) obtuvieran, sutilmente, mejores resultados que los que se encuentran aún en Secundaria. Con todo, pareciera que no tienen el bagaje intelectual suficiente para resolver problemas que básicamente requieren de ‘reconocer una idea principal en un texto sencillo’. Por lo cual, se requiere de un análisis de manera más detallada para determinar qué es lo que sucede.

Alumnos ubicados en el nivel Debajo de 1b.

Aunque no puede utilizarse un solo reactivo para entender el comportamiento de los alumnos en la prueba (explicaré más adelante el modelo estadístico), lo utilizaré solamente con el propósito de ejemplificar el tipo de problemas que se les presenta a los estudiantes en la prueba. Así, tomé el reactivo R417Q03, liberado por el consorcio de PISA, que pertenece a la Unidad “El Globo” (INEE, 2010: 237) y que está clasificado en el nivel 1a (el nivel más alto de los tres últimos). De acuerdo con la distribución de los reactivos en las pruebas de PISA 2009 (cuadernillos), este reactivo estuvo contenido en la prueba que contestaron 11,843 estudiantes. Los resultados muestran que 3, 081 tuvieron una respuesta incorrecta (Código 0) y 2,140 dieron una respuesta que fue parcialmente correcta (Código 2)² (INEE, 2011).

El Globo



Fuente: INEE, (2010:237)

Se puede observar que el estímulo es un texto discontinuo y descriptivo (INEE, 2010:47), presenta elementos tales como ilustraciones, información complementaria, oraciones subordinadas, conceptos, datos y hechos, los cuales compiten entre sí por centrar el sentido del texto. La tarea que se solicita, requiere que el estudiante reconozca la idea principal, que de hecho -como se puede observar- se encuentra en el subtítulo de la unidad: "Record de altura para globos de aire caliente". La tarea que se les solicitó parece tan sencilla, que a primera vista podría llevar a concluir que los alumnos no saben leer o presentan problemas de percepción. Pero, para dimensionar el problema en estos tres niveles analizaré primeramente el "Nivel debajo de 1b", partiendo de las especificaciones técnicas y metodológicas del modelo estadístico y posteriormente, ampliaré la explicación -al incorporar los otros dos niveles (1b y 1a)- a partir del tramado teórico que sustenta a la prueba de PISA.

A continuación expondré brevemente algunos de los supuestos del modelo estadístico: La prueba fue diseñada dentro de un modelo matricial (Matrix Sampling of Ítems) (Beaton, 1997). Este modelo intenta superar el problema de validez de las pruebas, que se soluciona con incluir una cantidad importante de reactivos, con el propósito de recopilar suficiente evidencia empírica para sustentar un juicio valorativo. Desde el modelo matricial, cada estudiante solamente resuelve una parte de reactivos. Se aplica a una muestra de estudiantes subconjuntos del conjunto de reactivos de forma aleatoria. Es decir, los reactivos se distribuyen en varias pruebas y son asignados a submuestras de estudiantes (Martínez, 2006). En el caso de la prueba de PISA 2009, los reactivos se distribuyeron en 13 versiones llamadas cuadernillos.

Una vez que se obtiene el total de respuestas de cada alumno, se realiza una estimación para determinar cuál sería el comportamiento de los estudiantes, en el total de reactivos de la prueba. Para comparar puntuaciones entre cuadernillos, se utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI): “Los bloques comunes a diferentes cuadernillos (...) permiten la calibración conjunta de los reactivos y la comparabilidad de las puntuaciones (...) permite crear una escala continua de habilidad o competencia” (Martínez, 2006:111). A su vez, se utiliza el Modelo de Rash, que establece la correspondencia entre la dificultad del ítem y la habilidad del sujeto. Los niveles de desempeño se determinan con respecto al tipo de tareas cognitivas involucradas de acuerdo con el progreso en la organización estructural (simple a compleja) (Biggs y Collis, 1982). A medida que los estudiantes van respondiendo correctamente a todos los reactivos de cada nivel, aumenta la probabilidad de que tenga respuestas correctas en los niveles superiores. Las puntuaciones que obtienen los estudiantes se determinan por la consistencia de las respuestas en los diferentes niveles. Partiendo de que cada estudiante responde solamente a un subconjunto de reactivos, las puntuaciones no sirven para determinar el nivel de competencia de forma individual. Los datos que se obtienen ayudan a establecer estimaciones de parámetros poblacionales consistentes. A su vez, las estimaciones se basan en el condicionamiento con otras variables que se miden a partir de la información que dan los estudiantes en el Cuestionario de Contexto, el cual llenan después resolver la prueba de Lectura.

En este punto es pertinente señalar que la prueba PISA no busca indagar sobre si el alumno es capaz de identificar aspectos tales como el conocimiento de signos o fonemas agrupados (palabras); procesos de codificación-decodificación o unidades y reglas que rigen la construcción textual, porque da por hecho que los alumnos, de estos niveles académicos, deben tener un mínimo nivel de competencia lectora (IE, 2010:20). Por tal motivo desde los niveles básicos, las tareas presentan actividades que requieren de habilidades de pensamiento simple y complejo. El estudiante requerirá en cada unidad y reactivo de ordenar su pensamiento y determinar las rutas más eficaces para solucionar los problemas. Deberá activar sus sistemas de creencias para aproximarse a su objeto de estudio, y seleccionar las estrategias, conocimientos y experiencias más adecuadas para detectar el aspecto funcional o formal de la lengua, según sea necesario, con el propósito de identificar el objeto textual que se constituye como unidad de significado lingüístico.

Con base en lo anterior y para tratar de entender y explicar lo que sucede con el 4% de los estudiantes que se ubicaron en el último nivel (Debajo de 1b), es necesario precisar que este nivel no tiene una definición operacional en la Tabla de Niveles de Desempeño. Dentro de la dinámica del modelo estadístico, en este grupo se ubica a los estudiantes que respondieron de forma correcta solamente en algunos de los reactivos de los niveles superiores, esto es, cuentan con los mínimos conocimientos formales de la lengua, pero su desempeño es inconsistente y no alcanzaron la puntuación requerida para ubicarlos en los niveles superiores (OCDE, 2010a:63). Si se analiza con mayor profundidad este nivel, por

un lado, se pueden identificar a los alumnos que, aunque intentaron resolver los reactivos, se les complicó la tarea. En este caso, el problema no se adjudica directamente a la falta de conocimientos básicos de la estructura formal de la lengua, ya que los resultados "... no permite[n] afirmar que estos estudiantes carecen por completo de la competencia lectora o que son totalmente incompetentes (...) [lo que implica es que] estos estudiantes difícilmente serán capaces de emplear la lectura de modo independiente, como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otra áreas" (OCDE-GIP, 2009:86). Por otro lado, también se podría incluir a aquellos estudiantes con problemas conductuales que consideran que, dado que no afecta su calificación, contestan con incoherencias. Aun cuando deliberadamente responden mal, de acuerdo con los criterios de codificación, se les debe considerar como respuestas incorrectas y se les asigna el código "0" (OCDE, 2009:47).

Alumnos ubicados en los niveles 1b y 1a.

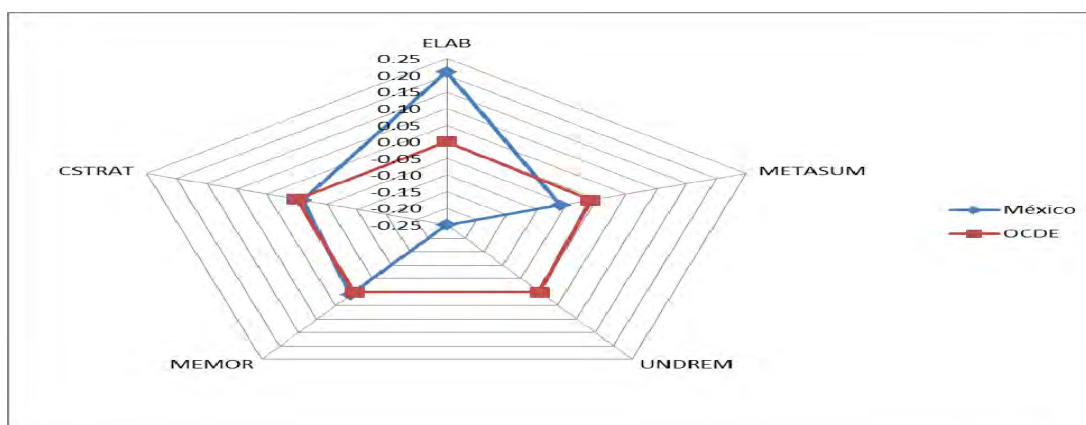
Ahora bien, desde el modelo estadístico se obtienen datos a partir del cruce entre la dificultad de reactivo, habilidad del sujeto y variables de contexto, pero para profundizar en las limitaciones que tienen los estudiantes de los niveles 1b y 1a, y que, obviamente afecta el alcance de los subsecuentes (Nivel 2 al 6), en el siguiente apartado, pretendo poner en juego algunos de los supuestos filosóficos de los que parten, tanto los estudiantes, como la prueba de PISA³, ya que de acuerdo con Ryan (1984) y Pintrich (2002) existe una correlación entre las creencias (i. e., creencias epistemológicas) que tienen los estudiantes, estrategias que usan y el desempeño académico.

Para conocer la forma en que los estudiantes abordan los problemas, conjuntamente con la prueba de PISA (2009), se solicitó a los alumnos, que seleccionarán la utilidad de distintas estrategias de lectura para alcanzar objetivos predeterminados en diversas situaciones en otro instrumento llamado Cuestionario del Estudiante. Al compararse los resultados de los estudiantes mexicanos con la media de la OCDE, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla núm. 1. Estrategias cognitivas empleadas conscientemente por los estudiantes mexicanos

| Estrategia (Clave) | Estrategias de elaboración (ELAB) | Estrategias para resumir información (METASUM) | Estrategias para comprender y recordar información (UNDREM) | Estrategias de memorización (MEMOR) | Estrategias de control (CSTRAT) |
|--------------------|-----------------------------------|--|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| México | 0.21 | -0.06 | -0.25 | .010 | -.010 |
| Promedio OCDE | 0.00 | -0.01 | 0.00 | .000 | .000 |

Gráfica de elaboración propia. Fuente de datos: OCDE (2010b:158-170)

Gráfica núm. 1 “Comparación entre las estrategias cognitivas conscientemente empleadas por los estudiantes mexicanos tomando como referencia el promedio de la OCDE”

Gráfica de elaboración propia. Fuente de datos: OCDE (2010b:158-170)

La gráfica muestra que los estudiantes mexicanos usan estrategias de control (CSTRAT) y tienen buen dominio para formular preguntas sobre el propósito de una tarea o un texto. Tienen presente la importancia del uso de los conceptos principales; comienzan el proceso de aprendizaje averiguando que es lo que necesitan aprender y tratan de recordar puntos importantes del texto. Usan adecuadas estrategias de memorización (MEMOR), como leer en voz alta varias veces y aprender términos clave. Emplean estrategias para resumir información con elevada eficiencia y realizan un parafraseo de lo que consideran más importante en el texto (METASUM). Subrayan las oraciones importantes y revisan que los aspectos relevantes sean considerados en un resumen que transcriben con sus propias palabras. Enfatizan tareas que establezcan la correspondencia entre la nueva información con los conocimientos y experiencias previas, y son capaces de auto-supervisarse en las actividades. Sin embargo, como se observa, la importancia que los estudiantes le dan a las estrategias de elaboración está sobredimensionada (ELAB) y no aplican métodos y criterios que les permitan relacionar diferentes aspectos del texto para alcanzar un conocimiento con un alto nivel de abstracción, para posteriormente transferirlo a nuevas situaciones (UNDREM).

Para ampliar la explicación, me apoyaré en las habilidades esperadas en los niveles 1b y 1a. En caso del Nivel 1b, la tabla de desempeño indica que los estudiantes deben ser capaces de reconocer una idea sencilla que se presenta repetidas veces, en un texto que tiene ilustraciones de apoyo y que les puede ser familiar. Esto es, al evaluar a los alumnos muestran que captan sólo una parte de la tarea enfocándose en uno o unos cuantos aspectos para realizarla. Se observa el uso de tautologías y respuestas azarosas para esconder su falta de comprensión.

En el Nivel 1a, los estudiantes deben reconocer un tema principal o el propósito de un autor, en un texto que presenta información familiar, evidente y que podría haber contenido imágenes o ilustraciones de apoyo. Al contestar la prueba, los estudiantes ubicados en este nivel demuestran que poseen dominio y comprensión consciente de algunos aspectos básicos de la lengua, pero no muestran evidencias suficientes de la comprensión del texto en su conjunto. Esta deficiencia les lleva a un conocimiento aproximado, que en algunos casos se debe registrar como respuestas parcialmente correctas. Al parecer, los estudiantes parten de estrategias desde las que buscan entender la unidad de coherencia sintagmática de forma lineal y simple. Los estudiantes de los tres grupos (Debajo de 1b, 1b y 1a) no alcanzaron el puntaje que se requiere para ser ubicados en el siguiente nivel (2), porque no demostraron tener un dominio consistente para realizar inferencias simples; entender las relaciones entre las partes del texto y construir un significado a partir de información que ya no es evidente. Tomando como base lo anterior, asumo que el conflicto cognitivo, no está en su deficiente conocimiento formal de la lengua o en las primeras etapas de aproximación para construir el conocimiento, sino que su proceso de conocimiento presenta un vacío metodológico y procedimental para construir un objeto textual de mayor complejidad.

Para ahondar en los sistemas de creencias de los que parten los alumnos analicé el modelo de enseñanza de Español de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) y el marco teórico en el que se basó la prueba de PISA 2009 (Framework). Seleccioné ambos documentos porque dan indicios sobre el tipo de lógica de aproximación para construir el conocimiento que se demanda desde la prueba de PISA y la que emplean los estudiantes mexicanos como producto de su formación.

Al comparar los modelos encontré una cierta discordancia epistemológica. El modelo de PISA, como infiere Messner (2009), puede ubicarse dentro del marco del pragmatismo-funcional y podemos añadir que integra también al enfoque constructivista. Por su parte, el modelo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), básicamente se puede situar en el psico-constructivismo (SEP, 2011). Como se aprecia, ambos comparten una posición constructivista desde la cual, el estudiante debe ser capaz de estructurar su conocimiento a través de un patrón, conectando cada nuevo conocimiento o experiencia a una estructura que se construye mediante relaciones razonadas y significativas:

Traducción al idioma español: Como los lectores desarrollan su proceso de almacenamiento e integración de la información, experiencias y creencias, ellos constantemente, a menudo de forma inconsciente, prueban lo que leen contra el conocimiento exterior, así continuamente revisan y corrigen el sentido del texto. Al mismo tiempo, paulatina y quizás imperceptiblemente, las reflexiones de los lectores sobre los textos pueden cambiar su sentido del mundo. La reflexión también podría requerir que los lectores consideren el contenido del texto, apliquen sus conocimientos previos o comprensión, o piensen en la estructura o la forma del mismo. (OCDE, 2010:24)⁴

Sin embargo, la combinación que hace PISA, entre el constructivismo y la perspectiva del pragmatismo-funcional le otorga características específicas a la lógica epistemológica resultante. Para *construir* el objeto textual, se debe partir de una imbricación del sujeto y el objeto, y no de la interacción entre los mismos (constructivismo), esto es, "... no se centra exclusivamente en el texto, ni en el lector (...) el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación..." (Solé, 2006: 19). Partiendo de que las unidades de la prueba están integradas por un sistema de diversos elementos lingüísticos y extralingüísticos, su conjunción afecta el sentido y la determinación de la coherencia tópica (coherencia global del texto). Situación por demás relevante para solucionar los reactivos que se ubican en la subescala de *Integrar e Interpretar* información:

Traducción al idioma español: Aunque la idea principal se declara explícitamente, la pregunta se clasifica como de integración e interpretación, con la subclasificación de establecer una comprensión amplia, porque implica distinguir entre lo más significativo y general y la información subordinada del texto. (OCDE, 2010a:99)⁵

Además, los distractores y elementos que componen los estímulos, dan lugar a diversos planos de significación con lo que el alumno debe lidiar:

Traducción al idioma español: La evaluación de la competencia lectura de PISA se diseña con base con tres principales tareas características: Situación - la amplia gama de contextos o propósitos para los cuales se lleva a cabo la lectura del texto; - la gama de materiales que se leen, y de aspecto – la aproximación cognitiva que determina cómo los lectores se comprometen con un texto. Los tres contribuyen a garantizar una amplia cobertura del dominio. En PISA, las características del texto y aspectos variables (pero no la situación) también son manipuladas para influir en la dificultad de una tarea (OCDE, 2009:20)⁶

En concordancia con lo anterior, los reactivos presentan las siguientes características:

En integrar e interpretar las tareas, la dificultad se ve afectada por el tipo de interpretación requerida (por ejemplo, hacer una comparación es más fácil que encontrar un contraste); por el número de elementos de información que deben ser considerados; por el grado y la importancia de la información que compite en el texto, y por la naturaleza del texto: entre menos familiar, más abstracto el contenido, más largo y más complejo, es probable que la tarea sea más difícil. (OCDE, 2009:45)⁷.

Por lo tanto, los alumnos deben estar conscientes, durante el ejercicio, de la necesidad de validar sus conjeturas semánticas con base en el análisis de la paradigmática lingüística que se forma en el conjunto, con respecto a las características del estímulo y la tarea que presenta el reactivo:

Traducción al idioma español: Explicar cómo los términos o nombres están interrelacionados con los conceptos mentales. Al mostrar estas relaciones, la definición explica el significado de las palabras. Explicaciones son una forma de exposición analítica utilizada para explicar cómo los conceptos mentales pueden estar relacionados con las palabras o términos. El concepto es tratado como un todo compuesto que puede ser comprendido por la subdivisión de sus elementos constitutivos y sus interrelaciones con cada uno de los nombres dados.⁸

Asumo que tales engarces tienen implicaciones para que los estudiantes puedan llegar a una respuesta plausible. Siguiendo a Wittgenstein (1988), considero que el establecimiento de la validez epistémica de las conjeturas, depende de la situación que se plantea en el problema, el estudiante debe ubicarse en el contexto de un juego de lenguaje que radica en el uso que los actores sociales hacen de éste, para presentar posibles estados de cosas y representar un mundo. Wittgenstein lo ejemplifica mediante una situación en la que se encuentra un hombre que está construyendo una pared y dice a alguien 'dame un ladrillo' y luego lo coloca en un lugar específico en la construcción. Haciendo un análisis de lo sucedido, el primer acto es lingüístico, en tanto que el segundo es un comportamiento y además, se hace uso de cosas. Desde esta aproximación, se puede apreciar que, todo está conectado como parte de una sola operación y se encuentra articulado con base en medios y fines para cumplir con cierta función.

Por lo tanto, la aplicación de sólidos conocimientos epistemológicos, teóricos y técnicos (estrategias lectoras eficaces), como producto de un proceso de enseñanza específico, es condición *sine qua non*, ya que sería ingenuo pensar que los procesos mentales, los conocimientos a priori y experiencia individuales de los que depende el proceso de significación sean comunes a todos los estudiantes mexicanos. Por tal motivo, durante la prueba deben activar y aplicar diversas estrategias que, por ensayo y error, les han resultado más efectivas. Esto es, el conocimiento que tengan de éstas debe partir de un proceso cíclico de aprendizaje (desarrollo acumulativo), que se basa en su aplicación, en varios momentos de la

lectura, con diferentes niveles de interacción y compromiso (Pearson, et. al. ,1992; Pressley, 2002).

Los conocimientos, el proceso de aproximación y la aplicación de estrategias específicas deben guiar a los estudiantes a la comprensión, el recuerdo, detección de errores y rectificación de posibles fallos (Carrasco, 2003). Del mismo modo, deben facilitarles el construir una interpretación y la eliminación de la polivalencia potencial de los enunciados (Leu y Kinzer, 1987; Solé, 2006) mediante la formulación de hipótesis plausibles acerca del sentido del texto (McCormick, 1987, OCDE, 2000). Para que finalmente, sean capaces de transferir los conocimientos y experiencias adquiridas hacia nuevas situaciones (OCDE, 2009). De este modo, el enfoque constructivista-pragmático-funcional que usa PISA, determina cómo deben interactuar los componentes filosóficos, teóricos y técnicos para adquirir el conocimiento formal del lenguaje y su uso. Con base en lo anterior y desde mi punto de vista, deduzco que los estudiantes no cuentan con esa lógica de aproximación y la estructuración de la que parten, los aleja, un poco, de los criterios con que se legitima la validez de sus respuestas de acuerdo con este modelo.

Conclusiones

Al analizar los bajos resultados de los estudiantes mexicanos en la prueba de PISA en el 2009 considero que el problema se puede enfocar en que utilizan un proceso de razonamiento que parte desde postura epistemológica ligeramente diferente y una lógica de construcción ontológica de menor alcance. Un aspecto que considero relevante es que la estructuración de los tramados teóricos del marco de PISA, fomentan un tipo de lógica de aproximación distinta, que si bien, no es imposible de flanquear por los alumnos, sí le podría requerir tiempo para comprenderla durante el examen. Por el tipo de conflicto cognitivo que les impide resolver los reactivos de los niveles más bajos de esta subescala (Debajo del Nivel 1b, Nivel 1b y Nivel 1a), considero que podría atribuirse a la persistencia de prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con corrientes estructuralistas, mecanicistas o conductistas en el aula. Estos enfoques de enseñanza favorecen procesos de razonamiento de tipo lineal, desde el que se asume que el significado se presenta de manera directa a la conciencia y brinda criterios de objetividad con independencia de las situaciones sociales, históricas o culturales. De acuerdo con Olson (2001), estos enfoques limitan la comprensión de los estudiantes al interpretar las relaciones entre el autor, su obra y el contexto, pues se consideran apreciaciones de tipo subjetivo. Por otro lado, considero que los alumnos al analizar los diversos elementos que integran los textos, presentan un vacío procedimental relacionado con la forma en que realizan la validez epistémica de los juicios a los que arriban, para superar tal problema, considero que se requiere alinear los procesos de capacitación docente y el diseño curricular de la SEP, de forma más clara con la prueba de PISA, con el propósito de dotar a los estudiantes de los elementos teleológicos, axiológicos, epistemológicos, teóricos y técnicos (estrategias efectivas) que direccionen su proceso de razonamiento de forma eficaz.

Bibliografía:

- Beaton, A. Item sampling, en Keeves, J. (1997). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2nd.ed.). Cambridge: Pergamon. pp. 976-984.
- Biggs, B. y Collis, F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. Nueva York: Academic Press.
- Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8, (17) 129-142.
- Colleman, J. et al. (1966). *The quality of educational opportunity*. Washinton: U.S. Government printing office.
- Cunningham, A. E. y K. E. Stanovich (1998). *Early Reading acquisition and its relation to Reading experience and ability 10 years later*, Developmental psychology, vol 33, pp. 934-945.
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- IE (2010). *La Lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de Evaluación*. Madrid: Omagraf S.L.
- INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: IEPSA
- INEE (2011). *Base de datos PISA 2009. Base School_mex_SPSS_PISA09.zip y Cog_mex_SPSS_S_PISA09.zip* Tomadas el día 3 de septiembre de 2012, desde <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/bases-de-datos-pisa-2009>
- Kintsch, W.(1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Latapí, P. et al. (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. Conejo de especialistas para Bibliografía. México: SEP.
- Leu D. y Kinzer Ch. (1987) *Effective reading instruction in the elementary grades*. Columbus: Merrill Pub. Co.
- Martínez, R. (2006). *La metodología de los estudios de PISA*. Revista educación. Número extraordinario 2006. España. pp. 111-129.
- Messner, R. (2009). *PISA y la formación general. Profesorado*. Revista de currículum y Formación de Profesorado. Agosto. Vol. 13, Núm. 2. pp. 1-12
- OCDE (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de medición*. Madrid: INCE. Tomado el día 8 de octubre de 2012 desde <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- OCDE (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in Reading, Mathematics and Science*. Tomado el día 28 de agosto de 2012 desde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- OCDE-GIP (2009). *Iberoamérica en PISA 2009. Informe regional*. Madrid: Santillana

- OCDE (2010a), PISA 2009 Resultados: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias (Volumen I). España: Santillana.
- OCDE (2010b). PISA 2009 *Results: Learning engagement, strategies and practices* (Volume III) Tomado el día 34 agosto de 2012 desde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>
- Olson, D. y Torrance N. (2001) *Conceptualizing Literacy as a personal skill and as a social practice*, en *The making of literate societies*. Massachussets: Blackwell Publisher.
- Pearson, D.; Roehler, R.; Dole, A. y Duffy, A. (1992). *Developing expertise in reading comprehension*, en S. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2da ed, Newark, DE: IRA, pp. 145-199.
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension*, en A.E. Farstrup y S. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Newark, DE: International Reading Association, pp. 291-309.
- Pintrich, R. (2002). *Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology*. En Hofer, B. K. & Pintrich, R. (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Ryan, P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248-258.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 5ª.ed. Madrid: International Tomson Editores
- SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular*. Español. México: SEP. Tomado el día 18 de septiembre de 2012, desde <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/espanol.pdf>
- SEP (2011) *Plan y programa de Secundaria en Español*. México: SEP tomado el día 1 septiembre de 2012 desde <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- SEP (2012). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*. Tomado el día 31 de octubre de 2012 desde <http://www.leer.sep.gob.mx/index.html>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. 16a ed. Barcelona: Graó
- Smith, M. et al (2000) *What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium*. *Reading Research Quarterly*, 35(3), pp. 378-383.
- Saussure, F. (1977). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Lozada.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica

Tablas y Gráficas

Tabla núm. 1 Elaboración propia a partir de las bases de datos de OCDE (2010b:158-170).

Gráfica núm. 1. Elaboración propia a partir de las bases de datos de OCDE (2010b:158-170).

Notas:

¹ De acuerdo con las especificaciones internacionales el número mínimo de alumnos que deben participar es de 4,500 estudiantes y deben participar mínimamente 150 centros escolares por país.

² Estos datos no son estimaciones, ni presentan condicionamiento estadístico.

³ La prueba de PISA mide las competencias necesarias para la vida en sociedad y se le considera una evaluación de tipo no curricular, pero no significa que no tenga una propuesta curricular. Todas las evaluaciones, sin importar la procedencia o el nivel en que se aplique, parten de una postura filosófica y teórica sobre la educación, y discrimina contenidos.

⁴ A continuación se transcribe el texto original en inglés: As readers develop their stores of information, experience and beliefs, they constantly, often unconsciously, test what they read against outside knowledge, thereby continually reviewing and revising their sense of the text. At the same time, incrementally and perhaps imperceptibly, readers' reflections on texts may alter their sense of the world. Reflection might also require readers to consider the content of the text, apply their previous knowledge or understanding, or think about the structure or form of the text.

⁵ A continuación se transcribe el texto original en inglés: Explain how terms or names are interrelated with mental concepts. In showing these interrelations, the definition explains the meaning of words. Explications are a form of analytic exposition used to explain how a mental concept can be linked with words or terms. The concept is treated as a composite whole which can be understood by being broken down into constituent elements and their interrelations with each being given a name.

⁶ A continuación se transcribe el texto original en inglés: The PISA reading literacy assessment is built on three major task characteristics: situation – the range of broad contexts or purposes for which reading takes place; text – the range of material that is read; and aspect – the cognitive approach that determines how readers engage with a text. All three contribute to ensuring broad coverage of the domain. In PISA, features of the text and aspect variables (but not the situation) are also manipulated to influence the difficulty of a task.

⁷ A continuación se transcribe el texto original en inglés: In integrate and interpret tasks, difficulty is affected by the type of interpretation required (for example, making a comparison is easier than finding a contrast); by the number of pieces of information to be considered; by the degree and prominence of competing information in the text; and by the nature of the text: the less familiar and the more abstract the content and the longer and more complex the text, the more difficult the task is likely to be.

⁸ A continuación se transcribe el texto original en inglés: Explain how terms or names are interrelated with mental concepts. In showing these relations, the definition explains the meaning of words. Explications are a form of analytic exposition used to explain how mental concepts can be linked with words o terms. The concept is treated as a composite whole which can be understood by being broken down into constituent elements and their interrelations with each being given a name.

ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Montse Tesouro Cid
María Luisa Palomanes Espadalé
Francesca Bonachera Carreras
Laura Martínez Fernández
Universidad de Girona

RESUMEN

El presente trabajo pretende conocer cómo los adolescentes construyen su propia identidad durante esta etapa tan importante del ciclo vital.

Valoramos la identidad de un grupo de 42 adolescentes entre 11 y 12 años (adolescencia inicial) y entre 14 y 15 años (adolescencia tardía), a partir del EOMEIS-II (Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Estatus creada por Adams, Benion y Huh en 1989) que se enmarca en una conceptualización ericksoniana de la identidad.

En los resultados observamos que los alumnos presentan una mayor puntuación, a nivel global, en los estatus más activos y maduros (identidad alcanzada y moratoria) que en los estatus pasivos e inmaduros (identidad hipotecada y difusa). Los chicos obtienen una puntuación más elevada que las chicas en las medias en identidad moratoria en el tiempo libre e identidad política alcanzada.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, identidad, EOMEIS-II, estatus identitarios, teorías de Erikson, profesión, política, religión, relaciones sociales y ocio.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine how adolescents construct their own identity during this important stage of their lifecycle.

We evaluated the identity of a group of 42 adolescents between 11 and 12 years (early adolescence) and between 14 and 15 years (late adolescence), from EOMEIS-II (Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Estatus created by Adams, Benion and Huh, 1989) which is part of an Ericksonian conceptualization of identity.

In the results obtained we can see that students have higher scores on a global level, the most active and mature estatus (identity achieved and moratorium) in the passive and immature estatus (identity foreclosed and diffused). The boys have a higher score than girls in stating the identity moratorium on free time and political identity achieved.

KEY WORDS

Adolescence, identity, EOMEIS-II, estatus identity, theories of Erikson, profession, politics, religion, social relationships and leisure.

Introducción

El presente estudio pretende conocer cómo los adolescentes construyen su propia identidad durante esta etapa tan importante del ciclo vital.

Valoramos la identidad de un grupo de adolescentes para poder hacer una categorización y ver las posibles diferencias en los estatus identitarios entre los alumnos situados en una adolescencia inicial y los situados en una adolescencia tardía. También valoramos las posibles diferencias asociadas al género.

La investigación se basa en las teorías de Erikson y Marcia sobre el desarrollo de la identidad, dado que gran parte de los estudios teóricos y empíricos sobre esta temática se inspiran en estos autores.

Estudiamos la identidad de 42 adolescentes a partir del EOMEIS-II (Extended Version of the Objective Mida of Ego Identity Estatus creada por Adams, Benion y Huh en 1989) ya que se enmarca en una conceptualización ericksoniana de la identidad y "varias décadas después de su creación sigue siendo ampliamente utilizado en Norteamérica, Europa, Australia (...) y varios estudios corroboran su fiabilidad y validez interna" (Adams, 1998:2).

A continuación, se define brevemente el término adolescencia y se presentan algunas ideas de las teorías de Erikson y Marcia en relación a la identidad que dan forma al estudio y se convierten en su marco teórico.

Aproximaciones conceptuales

Según el Plan Integral de soporte a la infancia y a la adolescencia de la Generalitat de Catalunya (2001) la mayoría de autores, que han estudiado los diferentes cambios que se producen en los seres humanos a lo largo de su ciclo vital, consideran la adolescencia como un período de tránsito entre la infancia y la edad adulta. Este periodo se inicia con la pubertad, momento en el que se producen una serie de cambios físicos y hormonales en el organismo que a su vez propician toda una serie de cambios psicológicos y sociales. Estos cambios sitúan a los chicos y chicas en un periodo de búsqueda de la propia identidad y de reconstrucción constante de la propia personalidad en el intento de dejar de ser niños o niñas para convertirse en adultos (Palacios,1993; Weissmann,2012).

En cambio, la finalización de la adolescencia no se sitúa de manera tan precisa. En la sociedad occidental se relaciona con el momento en que la persona es capaz de asumir las propias responsabilidades sociales, interactuar con otros de manera madura y asumir su rol profesional (siempre que tenga la oportunidad).

Sierra, Reyes y Córdoba. (2010) analizaron cómo el adolescente se ve en una dinámica y feroz lucha por su autodeterminación, la búsqueda de su identidad, de su autonomía e individualidad. Estos autores comentan que durante este proceso el adolescente parece experimentar un aislamiento, una separación de su contexto primario de formación (familia), para refugiarse

principalmente en el grupo de amigos. No obstante, los adolescentes de su estudio manifestaron una sensación de sentirse poco apoyados por su entorno, motivo por el que los medios de comunicación ocupan un amplio espacio en la vida de los adolescentes y absorben muchas horas de su tiempo. Esto posibilita que los demás pierdan importancia y que aparentemente no sean tan necesarios. A pesar de que a los medios de comunicación se les ha acusado de absorber el tiempo de los niños y de los adolescentes, es importante señalar que de acuerdo con lo que mencionan los propios adolescentes, éstos ocupan el espacio que la familia o los propios amigos no les pueden dar. Muñoz y Olmos (2010) en un estudio que realizaron muestran la escasez de valores educativos en su tiempo libre y aprecian diferencias significativas a tener en cuenta en función del nivel educativo. Estos autores también indican que el tiempo libre es un tiempo crucial en la vida de los adolescentes y presenta procesos análogos a los experimentados en el tiempo escolar.

Por otra parte, según teorías ericksonianas, la formación de la identidad personal se da a lo largo de la vida a partir de ocho etapas y es durante la adolescencia cuando la construcción de la identidad alcanza su punto más álgido. Esto es debido a que es el momento donde la persona busca y necesita ubicarse en la sociedad en la que está inmersa. "La principal tarea psicosocial del adolescente se concreta en alcanzar la identidad" (Rice, 1997:329) que le permitirá llegar a ser un adulto único con un papel importante en la vida. Esta identidad se manifiesta principalmente a partir de la elección de una carrera profesional.

Marcia reelabora las teorías de Erikson y define la identidad como "una organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual" (Agulló, 1997:209). Establece cuatro estatus de identidad para las personas adolescentes teniendo en cuenta si, durante su proceso de construcción, se da o no una fase de exploración u otra de compromiso. Según este autor, la fase de exploración se puede definir como un periodo de crisis tras el que el adolescente toma una decisión consciente. En esta misma línea Akman (2007) apunta que la exploración se refiere al momento en el cual el adolescente busca activamente alternativas para solucionar su confusión de identidad de acuerdo con sus objetivos, funciones y creencias sobre el mundo y esta elección proporciona a la vida del individuo dirección y propósito. Vemos que la fase de compromiso implica una inversión personal en una ocupación o un sistema de creencias (ideología). Algunos autores afirman que el compromiso representa un resultado positivo del proceso de exploración, refiriéndose a la elección del individuo acerca de los aspectos que definen su individualidad y el reconocimiento de sí mismo, en relación con cuestiones tales como la selección de una ocupación, rol de género, la amistad, la pertenencia al grupo, cuestiones morales y religión, entre otros, asegurando de esta manera un sentido de logro de identidad (Berman, Weems y Petkus, 2008).

Así, en función del grado de exploración y compromiso, los cuatro estatus de identidad son (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski, 1993):

- **Identidad difusa.** Según Rice (1997), el adolescente situado en este estatus no ha hecho un proceso de exploración significativa para encontrar una identidad ni se ha comprometido a nivel vocacional ni ideológico.

- **Identidad hipotecada.** El adolescente con este tipo de identidad ha asumido un compromiso sin exploración, "mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación precoz como por ejemplo los padres" (Zacarés y otros, 2009:316). Es decir, no ha experimentado una crisis de identidad ni ha hecho una exploración significativa y permanece arraigado y comprometido a los valores aprendidos durante su infancia.

- **Identidad moratoria.** El adolescente, en este caso, está en una fase de exploración activa, busca su identidad, pero aún no ha podido establecer compromisos claros. Necesita experimentar un tiempo para encontrar una identidad y unos roles socialmente aceptables. La identidad moratoria suele ser previa a la alcanzada.

- **Identidad alcanzada.** El adolescente con esta identidad ha finalizado el período de exploración, superando una fase de moratoria, y adopta una serie de compromisos relativamente estables y firmes.

Hay autores que consideran que estos cuatro estatus de identidad se pueden dividir en dos grupos (Zacarés y otros, 2009:316):

- **Estatus "activos" y "maduros".** Son los que están formados por las identidades alcanzada y moratoria y generalmente están asociados a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral).

- **Estatus "pasivos" e "inmaduros".** Formados por las identidades hipotecada y difusa y asociados a características más negativas (bajo nivel de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

Objetivos e hipótesis.

En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de este estudio sobre identidad cabe comentar que se concretan en:

- Conocer el estatus de identidad de cada uno de los adolescentes, según la clasificación elaborada por Marcia.

- Identificar si se producen diferencias significativas entre los adolescentes que forman parte del grupo "adolescencia inicial" y los adolescentes que forman parte del grupo "adolescencia tardía".

- Detectar si existen diferencias significativas asociadas al género en relación a la identidad de este grupo de adolescentes estudiado.

Finalmente, cabe destacar que las hipótesis previas al estudio se basan en la investigación realizada por Zacarés y otros (2009) sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia y la edad adulta emergente. Se sintetizan de la siguiente manera:

1. Los alumnos presentarán una mayor puntuación, a nivel global, en los estatus más activos y maduros (identidad alcanzada y moratoria) que en los estatus pasivos e inmaduros (identidad hipotecada y difusa).

2. Se producirá una maduración en relación a los estatus identitarios a lo largo de la adolescencia, indicada por un incremento de la puntuación en las dimensiones de identidad alcanzada y moratoria y una disminución en la puntuación de las identidades hipotecada y difusa del grupo de adolescencia tardía respecto al grupo de adolescencia inicial.

3. Las chicas presentarán, en conjunto, un estatus de la identidad más activo y maduro que el de los chicos, manifestado por la presencia de niveles más elevados en identidad alcanzada e identidad moratoria y más bajos en identidad difusa e hipotecada.

Método

Muestra

La población objeto de estudio son 42 alumnos, entre 11 y 12 años (adolescencia inicial) y entre 14 y 15 años (adolescencia tardía), matriculados en un instituto de la provincia de Girona, donde se imparten estudios de ESO (Educación Secundaria Obligatoria de 11-12 años a 15-16 años) y Bachillerato (de 15-16 a 17-18 años). Concretamente la muestra está formada por alumnos de primero y cuarto de ESO.

La muestra del estudio se ha seleccionado a partir de una técnica de muestreo no probabilística. Para conseguir que los grupos de la investigación fueran el máximo de equilibrados entre sí y controlar el efecto de posibles variables extrañas (diferencias acusadas en los niveles cognitivos de los estratos, diferencias de tipo conductual, etc.), se utilizó la "técnica de bloqueo". Fue la profesora de lengua y literatura castellana quien decidió a qué grupos teníamos que pasar el instrumento atendiendo a criterios de equilibrio y similitud entre ellos.

Así mismo, se ha realizado un muestreo por conglomerados dado que se toman los siguientes grupos completos:

- Grupo de "Primero", constituido por 21 alumnos con edades comprendidas entre 11 y 12 años, de los cuales 12 son de género femenino y 9 de género masculino.
- Grupo de "Cuarto", formado por 21 alumnos, con unas edades comprendidas entre 14 y 15 años, de los cuales 9 son de género femenino y 12 de género masculino.

Para realizar el análisis de datos hemos dividido la población por grupos (edad y género) para valorar si se dan diferencias significativas en función del género y de la edad (grupo de adolescencia inicial o tardía).

A su vez, el muestreo no sólo es por conglomerados sino que también es estratificado, definiéndose los siguientes estratos:

- N1: Estrato de adolescencia inicial (11 y 12 años) de género femenino.
- N2: Estrato de adolescencia inicial (11 y 12 años) de género masculino.

- N3: Estrato de adolescencia tardía (14 y 15 años) de género femenino.
- N4: Estrato de adolescencia tardía (14 y 15 años) de género masculino.

Finalmente, la muestra está constituida por 42 alumnos, el 50% de los cuales es de género masculino y el 50% restante de género femenino. Además, el 50% tiene entre 11 y 12 años y el otro 50% entre 14 y 15 años

Instrumento

Siguiendo el modelo progresivo de evolución del estatus de identidad (Waterman, 1982), el instrumento de medida utilizado para valorar la identidad de los alumnos, como se ha comentado con anterioridad, es el cuestionario EOMEIS-II. Está constituido por 64 ítems agrupados en 8 dominios, dimensiones o ámbitos, que permiten una evaluación tanto de la dimensión ideológica del alumno (profesional, política, religión y estilo de vida) como de la interpersonal (relaciones sociales, pareja, roles de género y ocio). Para cada uno de estos dominios se pueden valorar los cuatro estatus de identidad identificados por Marcia.

Previamente se adapta el cuestionario a nuestro entorno y se traduce del inglés al catalán durante el curso 2009-2010 con la colaboración de diferentes expertos lingüistas.

Inicialmente la escala puntúa de 1 a 6 cada uno de los ítems, siendo 1 "completamente de acuerdo" y 6 "completamente en desacuerdo". En el presente trabajo se ha invertido el orden de la puntuación, siendo 1 "completamente en desacuerdo" y 6 "completamente de acuerdo", ya que consideramos que este orden es más habitual en nuestro contexto y facilita el análisis de los datos.

La versión original del cuestionario constaba de 64 ítems si bien se ha reducido a 40 ítems. Se han suprimido las cuestiones referentes a estilo de vida, pareja y roles de género, debido a la dificultad que, en general, supone responder estas cuestiones a un grupo de adolescentes. De este modo, nos quedamos con cinco dominios: profesional, político, religioso, relaciones sociales y ocio. En cada uno de ellos se puede valorar en cada identidad dónde se sitúa el adolescente, con una puntuación entre 2 y 12, debido a que hay dos preguntas para cada una de las cuatro identidades en cada uno de los cinco dominios.

Procedimiento

Este estudio, tal como ya hemos apuntado, utiliza una metodología de encuesta con el fin de poder describir y analizar el desarrollo de la identidad de los adolescentes que configuran la muestra. Consecuentemente, el diseño de encuesta seleccionado es de tipo transversal ya que se pretende ver la evolución en relación a los estatus identitarios de los discentes de diferentes cursos.

Los cuestionarios se pasaron a primera hora de la mañana, tanto en el grupo de 1º curso como en el de 4º curso de ESO. Al principio, en ambos grupos, se hizo una pequeña introducción animándoles a contestar, explicando

brevemente los objetivos de nuestra investigación y ofreciéndoles los resultados de nuestro trabajo. Cabe señalar que los adolescentes fueron respondiendo de manera individual y que tardaron una media hora aproximadamente.

Una vez pasados los cuestionarios, procedimos al análisis estadístico de los resultados mediante el programa SPSSx (versión 19)

Resultados

A partir de los resultados obtenidos con el pase del cuestionario EOMEIS-II, podemos concretar las identidades que presentan cada uno de los alumnos en los cinco ámbitos que se han valorado: profesional, religioso, social, lúdico y político. De entrada, nos damos cuenta de que, en un 97,62% de los casos, la identidad de cada uno de los alumnos no es la misma para todos los ámbitos. En este sentido, varios autores han destacado en otros estudios "la naturaleza asincrónica de la formación de la identidad, es decir, que la construcción de la identidad avanza a diferentes ritmos, en diferentes dominios. De esta manera, un desarrollo más avanzado en un dominio (por ejemplo el ocupacional) puede no significar necesariamente un desarrollo igualmente pronunciado en otra área (por ejemplo la relacional o la política)" (Zacarés y otros, 2009:318-319).

Al analizar las medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio en cada una de las dimensiones, para cada tipo de estatus de identidad y para todos los alumnos (independientemente de la edad, del grupo y del sexo), realizamos las siguientes valoraciones (gráfico 1):

- En las dimensiones profesional, social y de ocio encontramos que las medias que puntúan de manera más elevada se corresponden con un estatus de identidad alcanzada y, por tanto, encontramos un mayor número de alumnos que han podido explorar de manera suficiente y adquirir un compromiso con respecto a la futura profesión, los amigos y las actividades de ocio. En segundo lugar se sitúan los alumnos con una identidad moratoria. Finalmente, las puntuaciones más bajas son para las identidades hipotecadas y las identidades difusas.

- En los ámbitos político y religioso, se observa que las medias más altas corresponden a alumnos con un estatus de identidad difusa y, por tanto, un gran número aún no ha iniciado una fase de exploración ni ha adquirido ningún compromiso en relación a la política y la religión. En segundo lugar se sitúan los alumnos con una identidad moratoria. En tercer lugar los que presentan una identidad alcanzada y finalmente los que tienen una identidad hipotecada.

- En general las desviaciones típicas son muy bajas, si bien cabe destacar que siempre hay una mayor dispersión en los alumnos que presentan un estatus de identidad difusa.

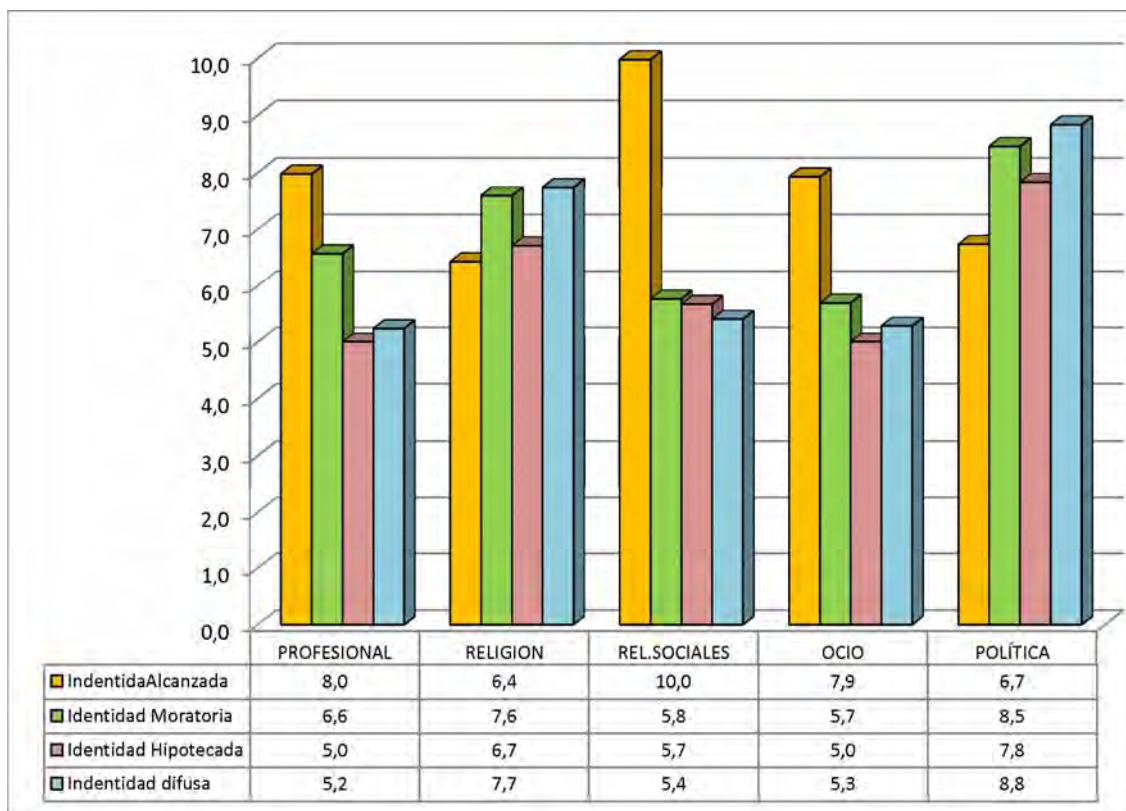


Gráfico 1: Identidades en función de las 5 dimensiones

Por otra parte, para valorar las diferencias obtenidas respecto a las puntuaciones medias según el género se ha realizado la prueba T de student para muestras independientes. Observamos que no hay diferencias significativas según el género, en cuanto al tipo de identidad en cada uno de los 5 ámbitos analizados, dado que la Sig. Bilateral de la prueba T es casi siempre superior a 0'05, excepto en las puntuaciones en identidad moratoria en el tiempo libre (Sig. = 0'012) y en identidad política alcanzada (Sig. = 0'027).

En el caso de la identidad moratoria en el tiempo libre vemos que la media de los chicos es igual a 6'6 y la de las chicas es de 4,8. Por lo tanto, podemos afirmar que los chicos, en relación a las chicas, presentan puntuaciones más altas en identidad moratoria en el tiempo libre. Es decir, se constata que los chicos presentan un nivel de exploración más elevado que las chicas con respecto al ocio (gráfico 2).

Respecto a la identidad política alcanzada vemos que la media de los chicos es 7,5 y la de las chicas es 6. Estos valores nos permiten afirmar que los chicos presentan una media más alta en identidad política alcanzada que las chicas. Además también indican que los chicos tienen las ideas políticas más definidas que las chicas (gráfico 3).

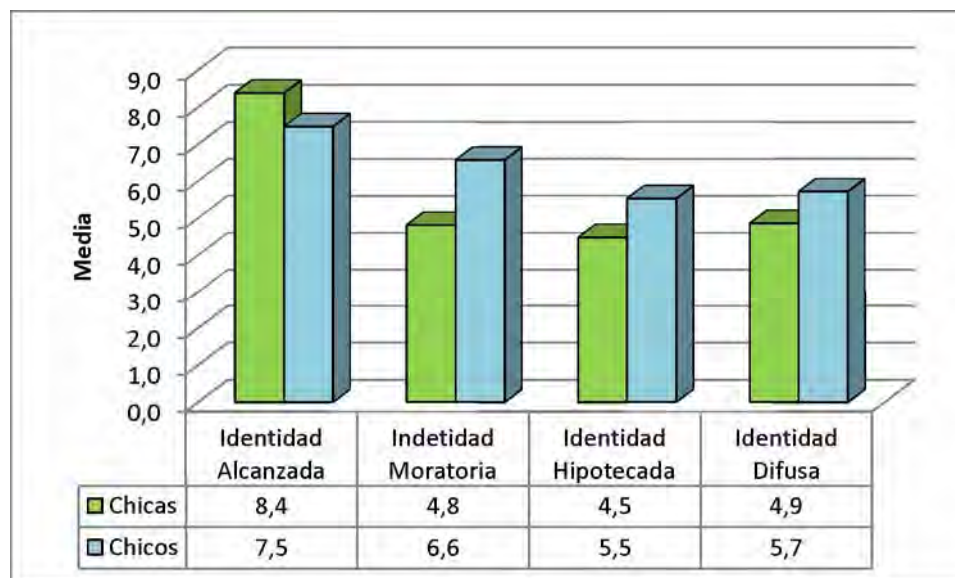


Gráfico 2: Diferencias en el ocio en función del género

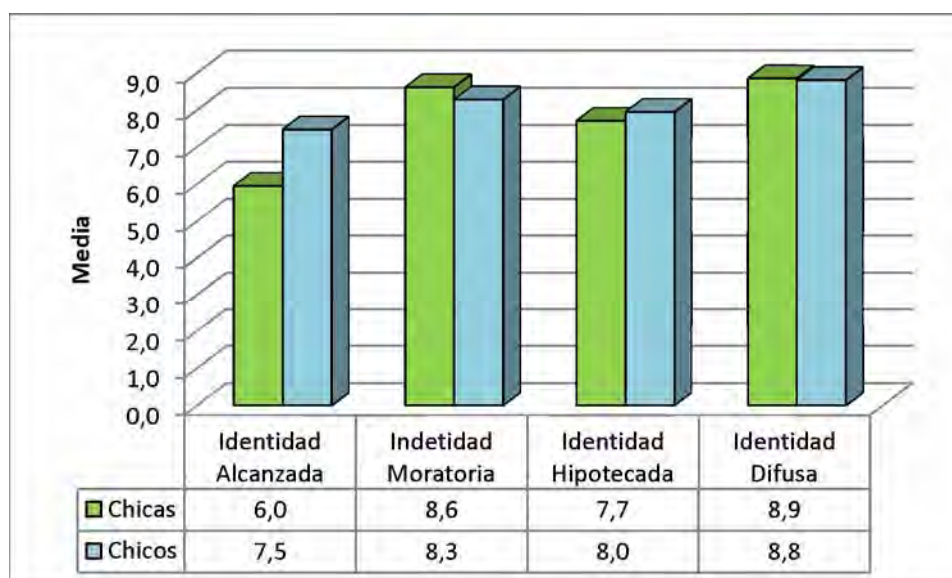


Gráfico 3: Diferencias en la política en función del género

Para valorar las posibles diferencias identitarias entre los alumnos de primero de ESO (adolescencia inicial) y cuarto de ESO (adolescencia tardía) realizamos también la prueba T student para muestras independientes, que nos permitió comparar las medias de cada uno de estos grupos.

Podemos constatar que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$) entre los alumnos de primero de ESO y los de cuarto de ESO con respecto a las identidades política y religiosa.

Valorando las medias en identidad política para cada uno de estos estatus vemos que: la media en identidad alcanzada en el grupo de cuarto de ESO es de 7,6 y la del grupo de primero de ESO es igual a 5,9. Esto indica que los alumnos de cuarto tienen el criterio político más definido que los de primero. En

las identidades hipotecada, difusa y moratoria se observa que el grupo de primero de ESO presenta las medias más elevadas que el grupo de cuarto. Esto nos pone de manifiesto que hay más alumnos de primero (que de cuarto) que aún no han iniciado un proceso de exploración política y que no se han comprometido con una determinada ideología y/o asumen los ideales políticos de sus padres o figuras de identificación primarias (gráfico 4).

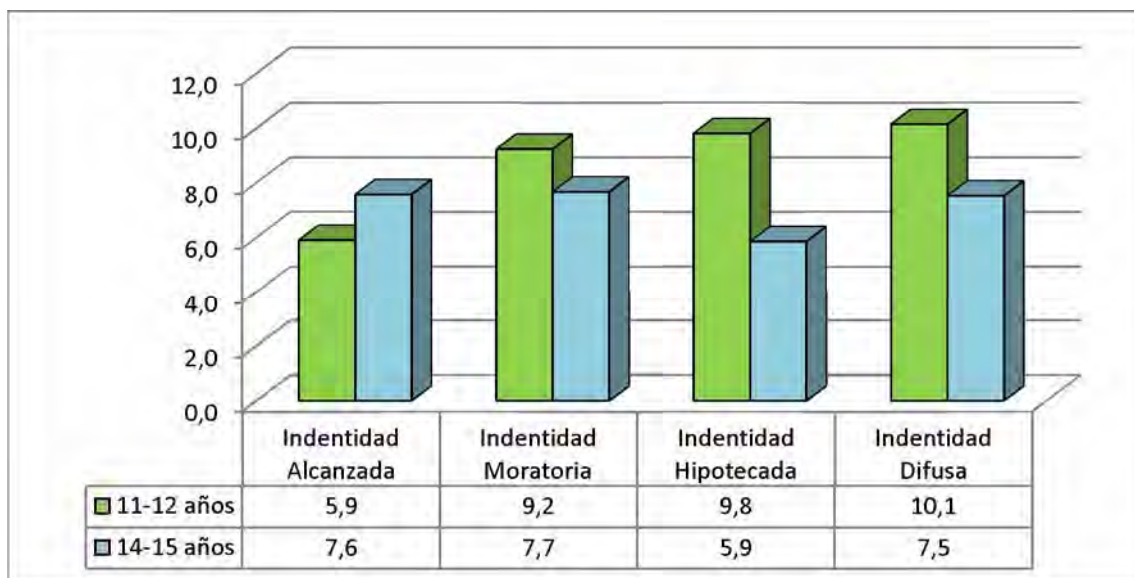


Gráfico 4: Diferencias en la política en función del curso

En cuanto a la religión, vemos que el grupo de primero de ESO presenta una media más elevada en identidad difusa (9) que el de cuarto de ESO (6,5). Esto nos muestra, como en el caso de la identidad política, que hay más alumnos de primero (que de cuarto) que no se han planteado la cuestión religiosa y/o que están en proceso de búsqueda y definición de su sistema de creencias (gráfico 5).

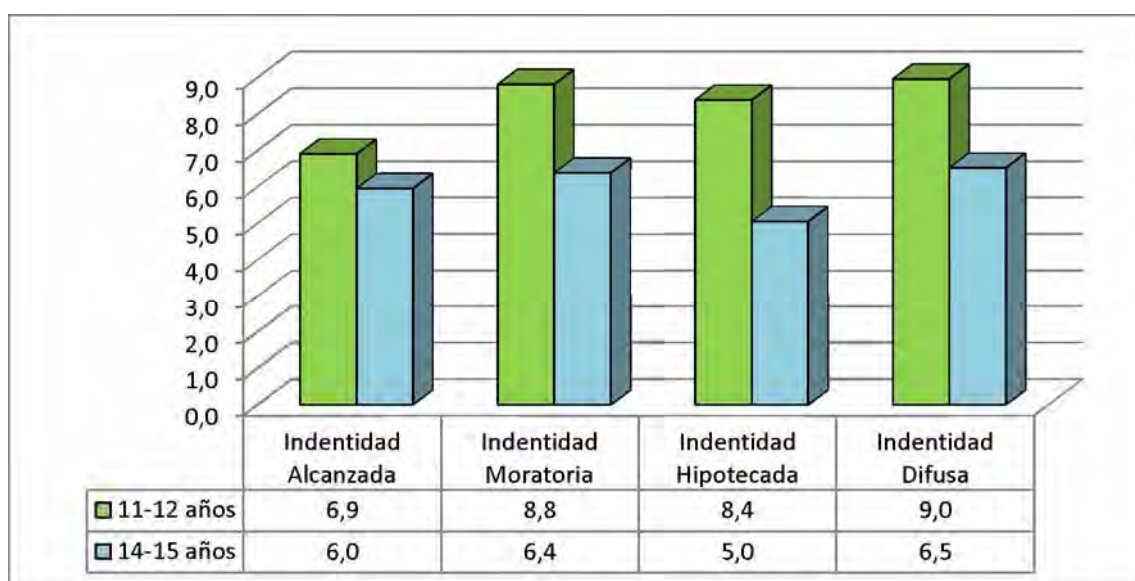


Gráfico 5: Diferencias en la religión en función del curso

Finalmente, para valorar si hay una "correlación" significativa entre las variables edad y puntuaciones obtenidas en los diferentes estatus de identidad y dominios se calcula el coeficiente de correlación de Pearson. Se constata que existe una relación significativa con respecto a las variables edad y las puntuaciones en identidad profesional hipotecada, identidad religiosa moratoria, hipotecada y difusa y en relación a los cuatro estatus de la identidad política.

En el caso de las variables edad y puntuación en identidad profesional hipotecada vemos que el coeficiente de correlación de Pearson es igual a -0,326. Este hecho nos indica que a mayor edad, menor puntuación en identidad profesional hipotecada. Por lo tanto, podemos afirmar que los alumnos más jóvenes están más determinados por las opiniones familiares a la hora de elegir su profesión que los alumnos de cuarto.

Atendiendo a las variables edad y puntuación en identidad religiosa moratoria, hipotecada y difusa, vemos cómo la correlación de Pearson entre las variables es significativa ($p < 0,01$) y negativa (tabla 1). Estos datos nos permiten afirmar que a mayor edad menor puntuación en identidad religiosa moratoria, hipotecada y difusa. Por lo tanto, podemos afirmar que los alumnos más jóvenes han iniciado menos procesos de exploración en cuanto a la religión, adoptan más las creencias de los padres y/o están más en proceso de búsqueda que los mayores.

| | | Moratoria | Hipotecada | Difusa |
|------|---------------------|-----------|------------|----------|
| Edad | Correlación Pearson | -0,531** | -0,638** | -0,459** |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,000 | 0,002 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1: Correlaciones entre la edad y las puntuaciones en identidad religiosa moratoria, hipotecada y difusa

Para finalizar, comentar que en el caso de las variables edad y puntuación en identidad política alcanzada se da una correlación significativa ($p < 0,01$) y positiva (con un coeficiente de Pearson de 0.327). Podemos afirmar que a más edad, mayor puntuación en identidad política alcanzada y, por tanto, los alumnos mayores están más definidos políticamente que los más pequeños.

Respecto a las variables edad y puntuaciones en identidad política moratoria, hipotecada y difusa vemos que se da una correlación significativa ($p < 0,01$) y negativa (tabla 2), indicando que a mayor edad menos puntuación en estos estatus de identidad política. De este modo podemos concluir, como en el caso de la identidad religiosa, que los alumnos más jóvenes han iniciado menos procesos de exploración en cuanto a la política, adoptan más las creencias de los padres y/o están más en proceso de búsqueda que los mayores.

| | | Moratoria | Hipotecada | Difusa |
|------|---------------------|-----------|------------|----------|
| Edad | Correlación Pearson | -0,418** | -0,674** | -0,464** |
| | Sig. (bilateral) | 0,004 | 0,000 | 0,002 |

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2: Correlaciones entre la edad y las puntuaciones en identidad política moratoria, hipotecada y difusa

Conclusiones

En primer lugar mencionar que los resultados expuestos invitan a las siguientes conclusiones en relación a la investigación:

- Los datos obtenidos apoyan la consideración de la adolescencia como un período clave en el proceso de la formación de la identidad. En las dimensiones analizadas los alumnos presentan medias más elevadas (en primer y/o segundo lugar) en los estatus de identidad calificados de activos y maduros (estatus de identidad alcanzada y moratoria) y, por tanto, hay más alumnos en una situación de exploración y de búsqueda activa de la propia identidad que alumnos que no han iniciado un proceso de exploración y/o no han adquirido ningún compromiso. Esta constatación permite corroborar la primera hipótesis formulada para este estudio que se basa en la investigación de Zacarés y otros (2009).

- El proceso de formación de la identidad en la adolescencia no es lineal ya que el 97,62% de los alumnos presentan estatus diferentes de identidad en función de la dimensión que se analiza (política, ocio, etc.). En el estudio de Zacarés y otros (2009) también se destacaba la naturaleza asincrónica de la formación de la identidad.

- Las chicas no presentan, en conjunto, un desarrollo de la identidad con estatus más activos y maduros que el de los chicos, dado que no hay niveles más elevados en cuanto a identidad alcanzada e identidad moratoria y más bajos en identidad difusa e hipotecada en todas las diferentes dimensiones analizadas. La tercera hipótesis planteada para este estudio no se puede corroborar ya que no se han podido detectar diferencias significativas en este sentido, tal y como apuntaba la investigación de Zacarés y otros (2009).

- Con todo, no sólo no se ha podido demostrar que las chicas presentan en conjunto un desarrollo de la identidad más alcanzada que los chicos sino que los resultados de la investigación apuntan que las medias de los chicos en identidad moratoria en el tiempo libre e identidad política alcanzada presentan una puntuación más elevada que las chicas. Por tanto, los chicos se situarían para estas dimensiones en un estatus más elevado y de manera significativa.

- Se produce una maduración en relación al estatus de identidad política alcanzada a lo largo de la adolescencia, indicada por un incremento de la puntuación media en las dimensiones de identidad alcanzada del grupo de adolescencia tardía respecto al grupo de adolescencia inicial. También se objetiva una media significativamente más elevada en los estatus más

inmaduros de la dimensión religiosa en los alumnos de primero de ESO, lo que indica que en este sentido son menos maduros que los de cuarto de ESO. Sin embargo, en relación a las otras identidades y dimensiones no se dan diferencias significativas y no podemos afirmar que haya una maduración global a lo largo de la adolescencia, tal y como apuntaba el estudio de Zacarés y col. (2009). Consecuentemente tampoco podemos acabar de confirmar la segunda hipótesis de nuestra investigación.

- A partir del coeficiente de correlación de Pearson, aunque se demuestre que a mayor edad mayor puntuación en identidad política alcanzada y menos en los estatus más inmaduros (hipotecada y difusa) de las dimensiones religiosa y política, deducimos que, en global, los alumnos adolescentes de más edad no son más "maduros" (sólo para algunas dimensiones).

Referencias bibliográficas

- Adams, G.R (1998). *Objective Measure of Ego Identity status: A Reference Manual*. En: «http://www.uoguelph.ca/~gadams/OMEIS_manual.pdf» (consultado el 22 de diciembre de 2011).
- Adams, G.R., Bennion, L. Y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Estatus: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Akman, Y. (2007). Identity estatus of turkish university students in relation to their valuation of family problems. *Social Behavior and Personality*, 35, 79-88.
- Berman, S., Weems, C. Y Petkus, V. (2008). The prevalence and incremental validity of identity problems symptoms in a high school sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 183-195.
- Generalitat de Catalunya (2001). *Pla Integral de Suport a la Infància i l'Adolescència de Catalunya*. En: «<http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/ambits/fi/Pdf/fipla.doc>» (consultado el 6 de julio de 2012).
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L.(1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York.: Springer-Verlag.
- Muñoz Rodríguez, J.M. y Olmos Miguelangel, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XX1*, 2(13), 139-162.
- Palacios, J (1993). Introducción conceptual a la psicología evolutiva. En C. Triadú (Coord.) *Psicología evolutiva*. UB, UAB, (pp 21-22). Barcelona: Eumo.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Sierra, J., Reyes, P.O y Córdoba, M.A. (2010). El papel de la comunicación en la búsqueda de la identidad en la etapa adolescente. *Adolescencia: identidad y comunicación. Vivat Academia*, 110,1-20
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Weissmann, P (2012). Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF> (consultado el 6 de julio de 2012).
- Zacaré, J., Iborra, A., Tomás, J. Y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global Frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 2 (25), 316-329.

HACIA LA PLENA SIGNIFICATIVIDAD DEL TEXTO LITERARIO EN LA ESO: DE LA LECTURA COMPRESIVA A LA COMPETENCIA LITERARIA A TRAVÉS DEL INTERTEXTO

Víctor Cantero García
Universidad Pablo Olavide, Sevilla

RESUMEN

La mayor parte de las pruebas internacionales detectan en nuestros escolares de la ESO niveles bajos en relación con la comprensión lectora, tanto de textos en formato papel como digitales. La presente colaboración parte de esta realidad y pretende aportar al lector sugerencias para invertir esta tendencia. Dado que la competencia literaria no puede adquirirse y menos desarrollarse sin la ayuda de una adecuada comprensión lectora, en este artículo se ofrece al lector una propuesta didáctica para la práctica de la citada comprensión por medio de la lectura intertextual e interpretativa en el aula. Mediante el diseño de una secuencia didáctica mostramos al docente interesado una vía para promover la motivación de sus alumnos hacia una lectura significativa y provechosa.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, intertextualidad, competencia literaria, lector crítico.

ABSTRACT

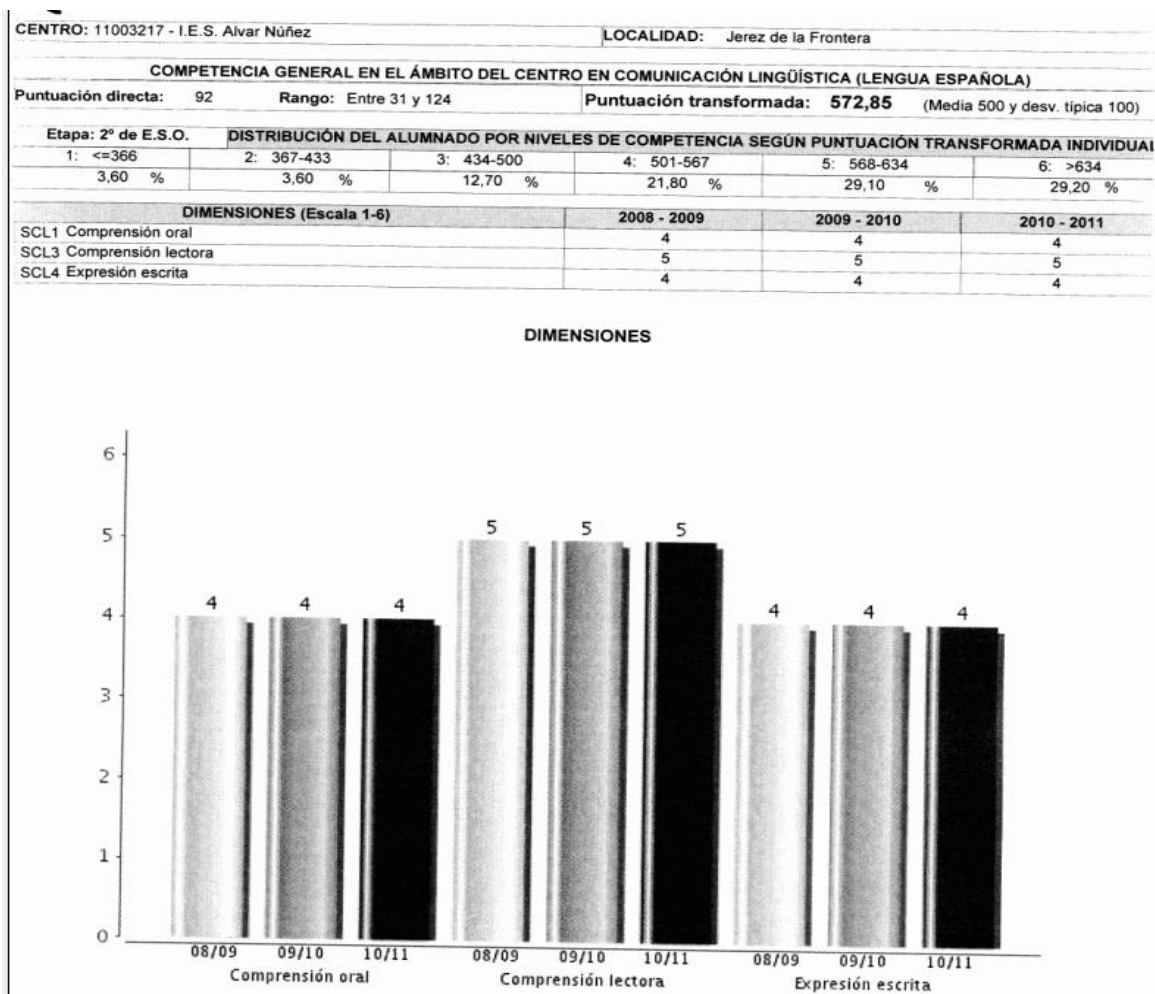
Most international tests detected in our school ESO low standard in relation to the reading comprehension of both texts on paper and digital. This collaboration come from this reality and aims to provide the reader with suggestions for reversing this trend. As you can not acquire literary competence without the aid of an appropriate reading comprehension, this article provides the reader with a didactic approach to the practice of that understanding through intertextual and interpretative reading in the classroom. By designing a teaching sequence to the teachers concerned show a way to promote the motivation of students to a meaningful and profitable reading.

KEY WORDS

Reading comprehension, intertextuality, literary competence, critical reader.

1.- Introducción

Curso tras curso los docentes andaluces de la ESO nos percatamos de un hecho más que evidente; a saber: que las Pruebas de Diagnóstico (PDI) aplicadas a nuestros alumnos muestran muchas de las carencias de estos en comprensión lectora. Una realidad que puede comprobarse analizando los datos que al respecto facilita la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Deficiencias que al no subsanarse en su momento se van arrastrando hasta llegar a la postobligatoria. Al discrepar con esta realidad, los miembros de nuestro Dpto. Didáctico nos paramos a reflexionar sobre lo que se podría hacer para poner freno a esta tendencia. Y nuestros esfuerzos se encaminaron hacia la búsqueda de propuestas alternativas que se concretasen en un nuevo enfoque de la lectura como práctica escolar, de la que dependen muchos de los aprendizajes. Conscientes de que era necesario promover este cambio, comenzamos por analizar a fondo los últimos resultados logrados por nuestros alumnos en las PDI en el último curso, ello con el fin de contar con datos objetivos sobre los niveles de comprensión lectora en 2º curso de la ESO en nuestro IES. Y para que el lector cuente con una muestra clara del hecho al que aludimos, adjuntamos una síntesis de los resultados de medición referentes a la “Competencia General en el Ámbito de la Comunicación Lingüística” (Lengua Española) de las PDI, 2011.¹



¹ Fuente: CEJA. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Informe de Resultados de las PDI, 2011.

De entrada hemos de precisar que son tres los elementos básicos de la competencia lingüística que se miden a través de los cuestionarios de estas pruebas: SCL1, comprensión oral, SCL3, comprensión lectora y SCL4, expresión escrita. Tal como el lector puede observar, el gráfico es una representación de las tres dimensiones que se indican, correspondientes a los tres últimos cursos escolares. Los datos ponen de manifiesto que es en comprensión oral y en expresión escrita donde los resultados son más bajos, así como en comprensión lectora, parcela en la que no se alcanza el nivel óptimo en ninguno de los tres años objeto de la evaluación. Dado que entendemos que la comprensión lectora es la base para alcanzar el éxito en las otras dos dimensiones, es por ello que dedicamos nuestro empeño en mejorar la práctica de la lectura comprensiva entre nuestros alumnos.

Una mejora que es necesaria, toda vez que según los datos numéricos que figuran el gráfico anterior existe un margen para incrementar las puntuaciones directas alcanzadas por los alumnos en los indicadores de medición individuales, en relación con las dimensiones objeto de evaluación. Dicho margen se hace evidente cuando se consulta el listado de subcompetencias que han sido objeto de medición en el ámbito de la comprensión lectora, las cuales no son dominadas en el grado que se debiera por los alumnos/ que han realizado las pruebas:

| |
|---|
| <p>EDUCACIÓN SECUNDARIA. COMPETENCIA BÁSICA DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (PCL3: Comprensión lectora)</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>SCL3.1 Identificar la idea general y la intención comunicativa en textos escritos continuos y discontinuos próximos a la experiencia del alumno, incluyendo los del ámbito académico y educativo.</p> |
|--|

| |
|--|
| <p>SCL3.2 Extraer informaciones concretas o precisas de textos escritos, realizando las inferencias que sean necesarias.</p> |
|--|

| |
|---|
| <p>SCL3.3 Seguir normas o instrucciones de cierta extensión expresadas por escrito.</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>SCL3.4 Identificar los enunciados en los que está explícito el tema general.</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>SCL3.5 Distinguir las partes de un texto escrito y relacionarlas con la organización de la información que el texto presenta.</p> |
|--|

| |
|---|
| <p>SCL3.6 Interpretar y valorar el contenido y los elementos formales básicos de los textos escritos.</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>SCL3.7 Interpretar y valorar el contenido de textos escritos relacionándolo con los conocimientos propios.</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>SCL3.8 Reconocer y comprender los rasgos característicos de los diversos tipos de textos: continuos y no continuos, literarios y no literarios.</p> |
|--|

| |
|--|
| <p>SCL3.9 Comprender el vocabulario básico de textos escritos y deducir el significado contextual de las palabras.</p> |
|--|

| |
|---|
| <p>SCL3.10 Integrar informaciones extraídas de diferentes textos o hipertextos acerca de un mismo tema para elaborar una síntesis en la que se incluyan los aspectos principales.</p> |
|---|

SCL3.11 Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los usos sociales de la lengua en textos escritos.

SCL3.12 Identificar y comprender el uso de categorías y elementos gramaticales básicos.

Estos son los datos numéricos que están reclamando nuestra intervención, la cual tiene que sustentarse en un método o procedimiento contrastado, a los efectos de poner freno a las deficiencias en comprensión lectora detectadas en nuestros escolares. Sin embargo, nuestro intento por invertir esta tendencia no podía pecar de altruista, antes al contrario debía contar con algún referente externo que nos sirviese de pauta y de orientación. Se hacía preciso contar con un método, con un procedimiento que ordenase nuestra intervención en este ámbito. Por ello a la hora de articular nuestras propuestas de mejora de la comprensión lectora de los alumnos y de cara a contar con parámetros fiables de medición, nos inclinamos por el modelo utilizado en el Proyecto PIRL (Estudio Internacional para la Evaluación en el Progreso de la Comprensión Lectora), Edición de 2006, (Inna U.S Mills et al, 2006: 12-17) el cual está avalado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico. Un modelo de evaluación para las competencias básicas en el área de lengua materna, en el cual se contemplan gran parte de las subcompetencias de área medidas por las PDI. Por ello los indicadores del Proyecto PIRL nos sirven de base, tanto para fundamentar nuestra propuesta de mejora de la competencia lectora de los alumnos, como para articular una secuencia didáctica para la práctica de la intertextualidad en el aula. Dichos objetivos quedan formulados del siguiente modo:

- a) El primer reto en el campo de la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de la ESO consiste en que demuestre que son capaces de utilizar sus habilidades y destrezas para construir significados a partir de los textos dados. Para ello han de saber localizar y recuperar información específica contenida en los textos. En otras palabras, la aplicación de este indicador nos proporciona información sobre el grado en que los alumnos logran detectar y entender la información y las ideas más relevantes indicadas de forma explícita en el texto. En definitiva, este parámetro nos ofrece pistas claras a la hora de elaborar las actividades de comprensión lectora que se han de incluir en nuestra secuencia didáctica.
- b) El segundo de los indicadores, objeto de comprobación por el modelo PIRL, hace referencia a la capacidad del estudiante para hacer inferencias directas, a partir de lo que lee. El lector debe contar con la habilidad de trascender el significado superficial del contenido del texto y extraer inferencias directas basadas en la lectura reflexiva del mismo. Como buen lector debe deducir que unos acontecimientos dan pie a otros, debe apreciar el progreso de la secuencia causa-efecto en una argumentación, tiene que saber determinar el referente de un pronombre, identificar las generalizaciones efectuadas en el texto, reconocer la relación que existe entre los personajes que intervienen en el fragmento, etc. Este indicador nos ayuda a la hora de proponer en nuestra secuencia didáctica un modelo de actividad que promueve el ejercicio de las inferencias, a saber: que el alumno demuestre su pericia para conectar

- los fragmentos de información del texto en los que las ideas están claramente expresadas pero no su conexión.
- c) En un tercer momento, este modelo de medición de la comprensión lectora pone el acento en la necesidad de que los alumnos demuestren su destreza a la hora de interpretar correctamente lo que leen e integrar de forma comprensiva ideas e información. Hablamos de un proceso en el cual el lector debe poner al servicio de la interpretación del texto los conocimientos previos que posee del mundo y de la realidad. En este caso se trata de evidenciar su pericia para establecer conexiones entre lo que ya sabe y las ideas e informaciones que se desprenden del texto. El lector debe mostrar que es capaz de interpretar correctamente el texto leído y de reconocer la intencionalidad del autor del mismo. Una propuesta de medición que conecta adecuadamente con nuestro propósito, toda vez que lo que pretendemos con nuestra secuencia didáctica es fomentar una lectura interpretativa y significativa de los textos dados.
- d) En último lugar el modelo elegido incide en la necesidad de medir la capacidad del alumno para analizar y evaluar el contenido de los textos, el lenguaje que en ellos se emplea y los elementos textuales que los integran, todo ello desde una perspectiva crítica. En este proceso se incide en lo importante que es el hecho de que el estudiante personalice los textos, que interprete personalmente las afirmaciones que se hacen en los mismos. Un proceso que nos da pie a proponer en nuestra secuencia didáctica ejercicios que vayan en esta dirección, es decir que nos garanticen que el lector consigue comprender plenamente el contenido de los textos que lee.

La aplicación de estos indicadores del Proyecto PIRL a nuestra propuesta de secuencia didáctica debe garantizar que los alumnos sean capaces de hacer suyo lo que leen, tienen que dar plena significación a los textos literarios que analizan, a la par que los convierten en una herramienta útil para la resolución de los problemas de su vida diaria. Sin embargo, en nuestro intento por explicitar nuestra concepción de la lectura comprensiva y de aportar propuestas claras para su mejora no es suficiente con contar con un marco teórico que sustente nuestras pretensiones. Lo que nos proponemos es fomentar la práctica de la lectura intertextual e interpretativa como ejercicio a realizar en el aula, gracias a la cual mejoren los niveles de comprensión lectora del alumnado de la ESO, por ello se hace necesario que especifiquemos nuestro modo de entender la intertextualidad como proceso del que se desprende una lectura plenamente significativa. Una concepción del intertexto que no puede desligarse de los procesos de interpretación y reflexión sobre los textos literarios, los cuales hacen más cercana al lector la sustancia que se contiene en los mismos.

Todo lo anterior constituye el paso previo a la confección de una secuencia didáctica en la que se pongan al servicio del docente aquellos recursos que incidan en la mejora de la comprensión lectora por medio de un acercamiento voluntario y motivado de los estudiantes a los textos seleccionados por el mismo. Terminamos nuestra colaboración con un breve apartado dedicado a las conclusiones, en las cuales destacamos el hecho de que cuando el alumno recibe del docente los textos literarios cuidadosamente

seleccionados y adecuados a su nivel competencia lectora y a sus habilidades como intérprete de los mismos, la lectura adquiere los índices de comprensión esperados. Nos referimos a aquellos textos que conectan con los intereses personales del lector y que le ayuden a conocerse más y mejor a través de lo que lee.

2.- Revisando los principios metodológicos que sustentan nuestra práctica de la lectura literaria

Tras una lectura detallada de los aspectos dedicados en nuestra Programación Didáctica al acto lector y tras reflexionar sobre los principios pedagógicos sobre los que se asienta el articulado tanto del Decreto 217/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, (BOJA, nº 156, de 8.8.2007), como de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de la ESO en Andalucía, (BOJA, nº 171, de 30.8.2007) nos percatamos de que nuestros principios metodológicos en relación con la lectura son similares a los recogidos en el Anexo I (Enseñanzas propias de la C. A. Andaluza), Área de Lengua Castellana y Literatura, que forma parte del articulado de la Orden antes citada, en cuya página 48 se alude a la lectura como:

Un proceso de interacción entre el lector y el texto que siempre implica la actuación de un lector activo, el cual lee con alguna intención. Este planteamiento llevado al desarrollo y mejora del aprendizaje lector requiere impregnar de un continuo enfoque funcional cualquier lectura.

Este es nuestro modo de concebir el acto lector, a saber: como un aprendizaje significativo y funcional del texto, de tal forma que nuestros alumnos sean capaces de leer de forma efectiva diversos tipos de textos, escritos con diferente intención y que cumplen diversas funciones comunicativas. Hablamos de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la práctica lectora en el que el docente ayuda a sus alumnos en la tarea de interpretación de textos literarios con dificultades de comprensión creciente, y ello con el fin de que progresen en su autonomía lectora, ejerciten las destrezas específicas del acto lector y tomen conciencia de su importancia. En definitiva nos referimos a un modelo de aprendizaje de la lectura que hunde sus raíces en dos principios psicolingüísticos esenciales: de un lado, el llamado aprendizaje significativo, emanado del constructivismo, y de otro, el principio de funcionalidad, más ligado a los postulados de la lingüística comunicativa o del texto. Ambos modelos recomiendan la importancia de partir de los conocimientos previos de cada lector si queremos que la lectura resulte para él un acto de aprendizaje significativo. Lo que supone en la práctica contar con las posibilidades reales de nuestros alumnos para razonar y aprender partiendo de lo que ya saben. Sus conocimientos previos son para ellos instrumentos para la correcta interpretación de las nuevas informaciones que se les presentan en la lectura. Por ello a la hora de concretar los postulados del constructivismo en un procedimiento lo más adecuado posible para desarrollar en nuestros estudiantes la comprensión lectora de los textos literarios, recalamos en las tres operaciones metodológicas que B. Bloom (1972: 245) determina como propias del proceso de comprensión lectora, las cuales se ajustan plenamente a

nuestras intenciones, al fomentar entre los alumnos una práctica lectora lo más crítica, interpretativa y reflexiva posible. Dichas premisas son:

La traducción; o capacidad para expresar la información recibida de un modo personal, sin falsearla (y así se trasciende la pura memorización mecánica), la interpretación; o capacidad para reagrupar de otro modo los elementos recibidos; y la extrapolación e interpretación; o capacidad para hacer deducciones o inferencias sencillas a partir de una información dada.

No obstante, en esta búsqueda de los cimientos de nuestra propuesta de mejora de la comprensión lectora no podemos olvidarnos de la importancia del llamado principio de funcionalidad. Nos referimos al paradigma funcional del acto de habla, el cual tiene como objetivo mostrar la importancia de explicar el hecho lingüístico en conjunción con los factores sociales, discursivos y pragmáticos, es decir; analizar la producción lingüística en función del hablante. Un modelo funcional que, aplicado al caso que nos ocupa, supone que el lector es capaz de descubrir que los contenidos del texto literario tienen un nexo con su vida, conectan con sus experiencias y vivencias y le ayudan a ponerse en contacto con los autores, como un modo idóneo de participar de las intenciones comunicativas reales o imaginarias que se encierran en el texto; a la par que comparte lo aprendido con el resto de sus compañeros de clase, actividad que le abre a un universo de nuevas interpretaciones. Este es un pilar esencial de nuestro modelo lector, pues a medida de que el alumno comprende lo que lee se siente más motivado para seguir leyendo, para seguir aprendiendo a partir de lo leído, dado que los aprendizajes adquiridos van modificando sus estructuras cognitivas anteriores. Hacer nuestro este presupuesto de la funcionalidad implica proporcionar a nuestros aprendices habilidades para realizar una organización lógica y bien estructura de los textos literarios leídos. Organización que ha de venir acompañada de una visión interdisciplinar de los contenidos textuales, y ello con el objeto de que la práctica de la lectura intertextual se convierta en un recurso apropiado para facilitar un plena comprensión de lo que el estudiante lee.

3.- De los presupuestos teóricos a la experimentación en el aula: de la intertextualidad a la lectura intertextual.

Conscientes de que la comprensión lectora de nuestros alumnos es susceptible de mejora si logramos que analicen y entiendan el contenido de los textos literarios desde todas las perspectivas posibles, vamos a precisar qué entendemos aquí por intertextualidad y cómo la lectura intertextual puede convertirse en un recurso didáctico muy válido para lograr nuestros propósitos. Muchos son los significados y matices que se aprecian en la definición de la intertextualidad, sin embargo nosotros hacemos aquí hincapié solo en aquellos que se relacionan con el acto lector y con la competencia literaria, dejando para otras investigaciones empíricas la descripción minuciosa de los fundamentos teóricos de dicho concepto. Es decir que vamos a seleccionar aquellos aspectos del intertexto que luego nos ayuden a confeccionar nuestra secuencia didáctica, toda vez que nuestro interés no se centra en el debate teórico, sino en cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes mediante una ejercitación de la lectura intertextual que se ajusta a las recomendaciones que al respecto nos aporta la Profesora Teresa Colomer (1993:23) según la cual:

Las condiciones para la mejora de la enseñanza de la lectura y de la escritura hallan su marco adecuado en la línea de lo que ha venido a denominarse pedagogía por proyectos. La adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de lectura y escritura.

Precisamos aquí lo que entendemos como modelo pedagógico basado en la realización de proyectos. El trabajo por proyectos en el ámbito de la educación literaria se postula como una forma de programación que se ajuste al objetivo de desarrollar la competencia literaria del alumno. Para concretar la adecuación de los planes de trabajo del aula al nuevo modelo de educación por proyectos, este nuevo paradigma metodológico pretende sustituir la aspiración tradicional de convertir a los alumnos de secundaria en lectores especializados por lectores con hábitos de lectura consolidados, capaces de comprender los textos literarios. Este nuevo enfoque deja de entender el aprendizaje literario como una acumulación de conocimientos para concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Se trata de dejar atrás la actividad lectora centrada en la reproducción memorística y dar cabida a una auténtica formación de lectores literarios.

Es en el contexto de este modelo de aprendizaje por proyectos donde insertamos nuestra propuesta de intertextualidad. Mucho ha llovido desde que en 1967 J. Kristeva (1966: 432-465) introdujera este término –proponiéndolo como análogo al de intersubjetividad aportado por Mijail Bajtin– en el ámbito de los estudios teórico-literarios y entendiendo por tal: *«las huellas, citas y alusiones a otras obras literarias que pueden observarse en cada texto.»* De esta primera definición se deriva la noción del texto como unidad organizada en partes dotas de sentido e intención comunicativa, cuyo significado global hemos de desentrañar en toda su extensión y en sus distintas vertientes: pictórica, sonora, icónica, musical, etc. Se trata de desplegar una labor de interpretación textual, gracias a la cual han de aflorar los distintos discursos que en el texto se contienen: literario, artístico, actitudinal; así como los contextos en los que ha sido elaborados. De aquí que en nuestras clases de lectura literaria acercamos los textos a los alumnos como si fueran un mosaico de ideas, de observaciones, de asimilaciones de otros textos, pues tal como señala Rosario Mañalich Suárez (2009: 235) los textos son fuentes constantes de riquezas y: *«cuentan con claras potencialidades de ámbito cognitivo y axiológico: es decir, que el texto es una vía de acceso a nuevos conocimientos, una vía de formación en valores. Por ello el acercamiento al texto literario desde la óptica intertextual desarrolla la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico del lector.»*

Este es el punto de partida de nuestra forma de comprender el intertexto, nos referimos al hecho de admitir la existencia de tantos textos como lectores dispuestos a interpretarlos. De aquí que la finalidad de nuestra secuencia didáctica se centre en lograr que los alumnos de 2º de la ESO sean capaces de leer determinados fragmentos literarios, contando para ello con las claves, con los antecedentes y con las influencias que sobre los autores de los mismos ejercieron otros artistas: músicos, pintores, escultores, etc. Un modo de afrontar la lectura en la que la práctica de la interpretación significativa, reflexiva y crítica de los textos se transforma en una actividad habitual en nuestras clases de Lengua Española. Y con ello nos referimos a un ejercicio de la lectura intertextual que ha de desarrollar en los estudiantes sus hábitos

indagadores en busca de nuevos conocimientos, toda vez que tal como nos señala Emilio Hernández (1998: 38), este modo de leer:

«Les ayudará a comprender que el texto literario es un catalizador que propicia el acercamiento a otros textos en diferentes estilos funcionales, pues sabemos que las estructuras lectoras están histórica y culturalmente condicionadas y cada etapa histórico-cultural tiende a imponer un tipo de estructura lectora o estilo de recepción del texto. Pero cuantas más relaciones establezca el lector-alumno entre textos de diversas tipologías y funciones (intertextualidad) mayor será la perdurabilidad en su memoria de lo que lee.»

Este es el efecto de la lectura intertextual que nosotros queremos trasladar a los alumnos; a saber: lograr que los contenidos más significativos de los textos literarios perduren en su memoria más allá de la primera impresión, pues a juzgar por lo que nos dice Michael Rifaterre, citado por Desiderio Navarro (1997:163):

La intertextualidad es un modelo de percepción del texto, es el mecanismo propio de la lectura literaria. Solamente produce, en efecto, la significación; mientras que la lectura lineal, común a los textos, solo produce el sentido. El sentido únicamente referencial: resulta de las relaciones reales o imaginarias de las palabras con los elementos no verbales correspondientes a ellas. Por el contrario, la significancia (el significado) surge de las relaciones entre esas mismas palabras y los sistemas verbales situados fuera del texto (pero a veces parcialmente citados en ese texto) que se hallan en estado potencial en la lengua o ya actualizados en la literatura.

Este modelo de intertextualidad nos ayuda a trasladar a los estudiantes la idea de que los textos literarios no son solo un conjunto de lexemas organizados en sintagmas, sino que son la suma de proposiciones provenientes de otros textos, las cuales alcanzan plena significación en función de las relaciones semánticas que se establezcan entre ellas y entre los textos a los que dan forma. Nos referimos con ello a las relaciones dialógicas que se establecen en un texto entre la palabra autoral y la ajena. Relaciones que, en opinión de Roland Barthes (1974: 24) contienen la esencia de la intertextualidad, toda vez que: *«el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo, perdido en ese tejido, en esa textura, en ella el sujeto se deshace lo mismo que una araña que se disuelve en las segregaciones contrastivas de su tela (...). El placer del texto es eso: el valor llevado al rango sustancioso de lo suficiente.»* Relaciones que, en definitiva, son las que plasman en el texto el mundo cultural del autor y de su época y que contribuyen a que la lectura inteligente de los textos nos evoque ideas ya leídas, nos despierte vivencias ya experimentadas todas ellas útiles para una correcta interpretación del texto.

Este entramado, esta red de textos es la que da sentido a nuestra propuesta de lectura intertextual, pues tal como precisa Antonio Mendoza Fillola (1994: 63) la intertextualidad: *«es un tejido de voces que se constituyen a partir de la combinación de distintos códigos que hemos leído antes, visto o escuchado en algún momento de nuestra vida.»* Una combinación que toma forma cuando en el aula practicamos la lectura intertextual y superamos la lectura mecánica de los textos literarios, dando lugar con ello a la formación en la mente del alumno de mapas cognitivos con los que interpretar críticamente dichos textos en toda su complejidad. Un acercamiento a los intertextos que solo se produce cuando: *«el lector es capaz de establecer conexiones entre la actividad receptora y comprensiva y las diversas relaciones textuales.»* (Ibídem: 87). En definitiva, hablamos de un lector activo que realiza un trabajo

productivo con el texto, que lo rescribe para sí y que, en palabras de Rafael Areiza Londoño (2000: 70): *«es capaz, a partir del deseo y de esquemas cognitivos bien cimentados, desplazar sentidos, desviar el texto, reutilizar sus conceptos, introducir variantes conceptuales y en general de construir su propio texto.»*

Tras lo expuesto hasta ahora ha quedado claro que la práctica de la lectura intertextual es un recurso muy útil para desarrollar en los alumnos de la ESO su competencia lectora, pues si en algo incide este ejercicio es en asumir los textos como unidades coherentes, perfectamente ensambladas, en las cuales, tal como sostiene Antonio García Berrio (1994: 187): *«la intertextualidad es una actividad polisotónica que se sostiene en el constante desplazamiento de las piezas textuales y la articulación de dicho texto depende de aquel equilibrio de tendencias, condición inherente a la dinámica de la producción textual.»*

Un equilibrio de tensiones que convierte al texto en un juego de colisiones significativas y en huella de otros textos, pues en palabras de Enrique Martínez Fernández (2002:70): *«cada palabra conserva la huella de las que le precedieron y se abre a huellas de las palabras que le siguen.»* Hablamos del texto como tejido lingüístico de un discurso en el que se emancipan un sinnúmero de categorías participantes de distinta manera y con variable intensidad en el juego textual, así como en el advenimiento de la intertextualidad concebida como modo de ser del texto, es decir como: *«un trabajo de transformación y de asimilación realizado por un texto centrador que mantiene la leadership de sentido.»* Jenny (1997: 262)

Queda claro que cuando aludimos aquí a la lectura intertextual en el aula lo hacemos buscando que los alumnos/as descubran los intertextos, así como las relaciones entre el autor y otros autores. Relaciones que se explicitan en la crítica contenida en el texto en relación a otros y en el uso de la cita, la referencia, la imitación, la parodia, el humor y la ironía. Por ello la intertextualidad llevada al aula debe tener presentes, en palabras de Manfred Pfister (1999:92) los siguientes aspectos:

- 1.- *La dimensión horizontal (sincrónica) y vertical (diacrónica) del texto.*
- 2.- *El texto usado como texto o como pretexto.*
- 3.- *El texto como un conjunto de relaciones con otros textos.*
- 4.- *Los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura.*
- 5.- *La paratextualidad: relaciones entre un texto, su título, su prólogo y epílogo.*
- 6.- *La metatextualidad: referencias críticas de un texto a un pre-texto-.*
- 7.- *La hipertextualidad: un texto toma a otro como fondo, imitación, adaptación, continuación.*
- 8.- *La architextualidad: las relaciones genéricas de un texto.*
- 9.- *El intertexto: texto que desencadena asociaciones en la memoria del receptor.*
- 10.- *La intertextualidad crítica: un crítico habla del discurso de otros.»*

Estos son, en cierto modo, los contenidos que se desarrollan en nuestra secuencia didáctica, toda vez que tal como nos precisa José Antonio Álvarez Amorós (1999: 9-10), a propósito de su descubrimiento de la intertextualidad en *El Ulises*, de J. Joyce, al lector le corresponde: *«descubrir la presencia de las diversas voces que intervienen en una determinada narración, lo cual suele comportar de modo automático la referencia a diversos puntos de vista y, tradicionalmente, a varios narradores, y grados de distancia narrativa, de igual manera descubrir modificaciones en una de esas facetas equivale a presumirlas en las demás.»* Un descubrimiento que presupone que el

estudiante cuanta con una adecuada competencia intertextual, es decir, que es un lector capaz de situar el texto, de enmarcarlo en su contexto y de localizar los elementos que le confieren coherencia y cohesión. En otras palabras, se trata de un lector activo, el cual comprende, en palabras de Mijail Bajtin (1982: 257) que: *«la comprensión pasiva del discurso es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa, la cual implica una respuesta (...) Tarde o temprano, lo escuchado, lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en las conductas del oyente.»* Una comprensión plena y significativa del texto, la cual, en opinión de Gabriela Reyes (1994: 45): *«es una condición sine qua non que nos ayuda a situar y dar forma al texto, y que junto con la palabra intrínseca del mismo son los mecanismos de comprensión. Esto siempre que contemos con un lector dotado de competencia intertextual.»*

4.- Las claves para dar el salto de la interpretación textual a la comprensión significativa de los textos literarios.

El segundo eje sobre el que se asienta la comprensión lectora significativa se centra en lograr la correcta interpretación de los textos literarios por parte del alumno. A juicio de este articulista merece la pena que nos detengamos a considerar los aspectos más relevantes de la interpretación textual que hacen al caso, los cuales son esenciales para facilitar la completa decodificación de los signos que se contienen en el lenguaje de los textos, y en cierto modo determinan el aprovechamiento lector de los mismos. Tal como señala Araceli Herrero Figueroa, (2008: 633) nosotros partimos de la idea de que: *«el lenguaje en la literatura no es un uso particular de la lengua, sino que supone la plena funcionalidad de la misma o la actualización de sus posibilidades, por ello se hace necesario incrementar en los alumnos la capacidad de comprensión lectora y de interpretación de los textos literarios.»* Esta es la razón por que traemos aquí a cuento el acto lector y el aprendizaje del discurso literario dentro de la escuela, como la realización más plena del uso de la lengua. Una realización que solo podrá alcanzar tal plenitud cuando los estudiantes logren el máximo nivel de comprensión lectora; es decir, cuando sean capaces de entender, decodificar e interpretar los textos literarios en toda su extensión y profundidad, siendo este uno de los objetivos principales de la propuestas curriculares para el Área de Lengua Castellana y Literatura para la ESO. Una realidad que, citando palabras de E. Coseriu (1987: 25), implica entender que: *«el empleo del lenguaje en la vida cotidiana es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en las ciencias es un uso. Pero no el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular, sino que representa la plena funcionalidad del mismo o la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades.»* Sobre este principio de plena funcionalidad del texto literario se asienta nuestra propuesta, toda vez que sin la correcta interpretación del mismo, su funcionalidad queda anulada.

En este avance hacia la lectura interpretativa se hace necesario que distingamos entre lectura cognitiva, entendida como lectura de los textos que requiere del lector unos conocimientos previos, concretos y bien definidos, pero que no posibilita interpretaciones; frente a lo que se entiende por lectura literaria, la cual demanda del lector una plena colaboración con el fin de poder recodificar el mensaje contenido en el texto. Por ello, tal como sostiene Fernando Lázaro Carreter (1987: 116) el texto literario: *«exige una mayor*

participación del lector. En el literario, el lector debe interpretar y concretar su valor plurisignificativo, un valor con el que no cuenta el funcional, al ser necesariamente unívoco y unidireccional.» Sabemos, pues, que el texto literario cuenta con muchas posibles interpretaciones, por ello con la ayuda de la lectura crítica debemos desarrollar en el aula una práctica de la lectura literaria acompañada con un amplio muestrario de textos, no solo los tradicionales. Un abanico de textos literarios en los que el alumno se sumerja buscando la información que se le pide, a la par que descubre el hecho literario desde dentro de los propios textos. Solo desde la lectura interpretativa y crítica es posible paliar las deficiencias de comprensión lectora de nuestros alumnos, por ello insistimos en la necesidad de trabajar en el aula los contenidos literarios, un propósito que concuerda con lo que D. Lerner (2001: 100) nos señala al respecto cuando precisa que: *«ejercer la práctica de la lectura y de la escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ello.»* Una reflexión que ayuda a los alumnos/as a convertirse en lectores inteligentes y críticos, capaces de apropiarse del texto, pues tal como señalaba Goethe cuando se lee no solo se aprende algo, sino que el lector se convierte en alguien. Hablamos de una lectura deseada, buscada, planificada que nos proporciona felicidad, pues como indica Daniel Pennac (1992:11): *«el verbo leer no tolera el imperativo, es una aversión que comparte con algunos otros verbos como amar y soñar.»*

Este es el perfil del lector-receptor crítico que nosotros pretendemos desarrollar en nuestras aulas. Un perfil cercano al del lector ideal o moderno diseñado por U. Eco (2002: 79): *«el cual debe superar el nivel del lector semántico, que se conforma con saber cómo termina la obra, para lograr el nivel del lector inteligente; es decir, aquel que desea descubrir los procedimientos de construcción del sentido del texto.»* Se trata de un lector que, en palabras de Luz Eugenia Aguilar González (2006: 6) conoce: *«el funcionamiento del texto, lo comprende en profundidad, y por ello puede gozar más de él, pues puede relacionar ideas, significados, temas, y por ello apreciar la complejidad y simplicidad en la construcción del mismo.»* Hablamos de un lector que sabe que para cada texto hay más de una posible interpretación, por lo que la lectura y el análisis de un relato, cuento o poema contribuye a un mayor acercamiento a otros relatos, cuentos o poemas, de modo que el lector crítico puede hallar convergencias de percepción a través del tiempo, logrando al final del proceso crear su propio texto. Esto quiere decir que el dominio de la competencia literaria se adquiere mediante su ejercicio, pues tal como precisa Jonathan Cullers (1978: 112): *«la noción de competencia literaria acaba haciendo de base de una interpretación reflexiva de los textos.»* Por tanto, de lo que se trata es de educar a nuestros estudiantes en la recepción crítica de los textos, lo que supone contar con estrategias adecuadas que les ayuden a asumir posturas críticas, de resistencia ante la imposición de determinados significados e interpretaciones impuestas desde el poder. Tal como señala P. MacLararen (1994: 215) hemos de:

«Desarrollar en nuestros alumnos un método de pensamiento crítico a la hora de leer, en congruencia con los métodos freinianos se trata de un método que debe surgir del sujeto, con la ayuda de padres y maestros. Un método de interpretación que debe abarcar todas las posibilidades culturales: películas, internet, televisión, pintura, al objeto de conseguir una interpretación lo más completa posible del texto, a la par que lograr la educación de un ciudadano más libre y más crítico.»

Hablamos de un método de pensamiento que al poner el acento en la interpretación crítica de los textos, requiere la ejercitación del dialoguismo intertextual, toda vez que tal como nos precisa Fabio Jurado Valencia (1999:90): *«por medio del dialoguismo intertextual en el aula, el lector pone en juego su capacidad para reconocer los diversos textos que hay dentro de un texto.»* Una capacidad como lector crítico que se adquiere estando en contacto con otras personas, las cuales actúan como interlocutores, con ellos el lector intercambia los mundos que construye en su mente tras la experiencia lectora. Por ello la escuela debe formar lectores críticos, los cuales, tal como sostiene Felipe Garrido (1999:66), sean:

«Capaces de comprender el texto en toda su extensión y profundidad, capaces de desentrañar e interpretar su significado. Es un lector que siempre se pregunta por el doble significado que las palabras pueden tener en el texto, no se conforma con el significado literal de las cosas, sino que tiene que inferir y deducir los significados implícitos. Es aquel que mantiene una actitud irreverente frente al texto, una actitud crítica frente a lo que nos pueda decir.»

Por ello, nuestra insistencia en la necesidad de practicar una lectura interpretativa de los textos literarios, pues de ella ha de desprenderse una visión por parte del alumno de la complejidad de situaciones que se le ofrece en dichos textos, las cuales tienen clara incidencia en su vida diaria, pues tal como señala Margaret Lee Zoreda (1999: 155) por medio:

«De la lectura literaria el alumno ha de ser capaz de ampliar su visión del mundo que le rodea, ha de percatarse de que la literatura tiene que ver mucho con su propia vida, que le afecta a lo que puede aprender en situaciones académicas y que le afecta a cómo puede resolver sus problemas en el trabajo y en la vida. »

De estas palabras se deduce que la literatura nos estimula a mantener nuestra conexión con los demás y nos ayuda a descubrir el pluralismo intrínseco de significado que hay en las cosas. En resumen, tal como nos precisa Judith Langer (1995: 145) la literatura: *«afecta a cómo aprendemos en situaciones académicas y a cómo resolvemos los problemas en el trabajo y en la casa.»* En definitiva, no podemos quedarnos en lo que Louise Roseblat (1938: 234-235) denomina lectura eferente del texto, aquella en la el lector solo se preocupa de lo que puede extraer de lo leído (información, resolución de problemas, etc), lo que nos va a servir para algo después de leer; sino que el lector debe lograr la plena conexión, la completa simbiosis entre su persona y el texto, de tal forma que: *«los valores estéticos del texto literario entren a formar parte de la vida del lector, el cual vive, siente de verdad lo que está experimentando en su relación con el texto durante su lectura. »*

Esta es la razón de nuestro interés por practicar con los alumnos de la ESO la lectura interpretativa de los textos literarios; a saber: que descubran el hecho de que el placer lector emana de que los textos no tienen un solo sentido, sino una pluralidad de ellos, los cuales implican al lector en el proceso de producción de los mismos de acuerdo con una variedad de procedimientos analíticos e interpretativos. Cuando realizamos el análisis y la interpretación del texto pretendemos hacer explícito todo lo que está implícito en el mismo. Por ello la interpretación no consiste en recuperar el significado oculto de la obra, sino que tal como señala Jorge Ramírez Caro (2002: 64) la interpretación: *«es un intento de observar y participar en el juego de los significados posibles a*

que el texto da acceso, en desmontar la pluralidad semántica que constituye el texto de ficción.» Y para que nuestros alumnos/as puedan apreciar esta pluralidad semántica tienen que ser capaces de descifrar la diversidad de lenguajes, los distintos códigos, la pluralidad de sentidos contradictorios y plurívocos que contienen los textos. A tal fin le corresponde al docente abrirles los ojos, facilitarles las claves analíticas e interpretativas más adecuadas a cada caso. Se trata de despertar en el estudiante su conciencia como lector crítico, capaz de entender que todo texto es un conjunto de voces interpretativas y no identificables que rozan unas con otras y que producen deleite e incertidumbre en el lector.

Y dotar a nuestros adolescentes de la formación necesaria para que puedan actuar como lectores intérpretes de los textos literarios, supone lograr que pongan en juego su competencia comunicativa y su competencia textual, así como sus experiencias y vivencias previas, pues tan como señalan Dan Munteanu Colán y Vicente Marrero Pulido (1988: 216):

El lector introduce en la interpretación de los textos los datos almacenados en su memoria como usuario de todos los textos leídos anteriormente, que constituyen su enciclopedia, en palabras de Umberto Eco. Por ello el receptor del texto, en su calidad de intérprete, recupera la información semántica del mismo y todos los demás elementos que podemos denominar globalmente dominio epistemológico, es decir, todo lo que sabe (conoce) el usuario del lenguaje y no puede estudiar con medios puramente lingüísticos, o conjunto de proposiciones conocidas como verdaderas sobre un objeto, que permiten al lector u oyente establecer relaciones entre lexemas que no poseen rasgos semánticos comunes.»

Una labor de intérprete en la que le será de gran utilidad contar con una tercera competencia, la competencia intertextual. Habilidad que permite a todo lector inteligente situar y enmarcar el texto para comprenderlo en toda su complejidad, que le ayuda a situar el texto literario en un contexto extralingüístico más amplio, en sus coordenadas socioculturales, históricas, ideológicas, emocionales, etc.

5.- De la teoría a la práctica: propuesta de secuencia didáctica para la formación del lector crítico y reflexivo.

Nuestro propósito de practicar con nuestros los alumnos/as de la ESO un modelo de lectura intertextual, crítica e interpretativa se concreta en la presentación de una secuencia didáctica que les ayude a realizar un aprendizaje plenamente significativo de los textos literarios. Con esta intención pasamos a ofrecer al lector un recurso útil para desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora. Una secuencia que de entrada se asienta sobre los siguientes principios relativos a la competencia lectora y la competencia literaria:

a.- *Descripción de principios esenciales que sustentan el acto lector e la secuencia didáctica:*

1.- La lectura crítica, reflexiva e interpretativa implica el desarrollo y consolidación de la competencia lectora.

El alumno que realiza este tipo de lectura tiene que poner su competencia lectora al servicio de las exigencias del texto que el profesor selecciona para él, tiene que ubicar todos sus conocimientos previos en la misma dirección, con el fin de responder adecuadamente a los estímulos y exigencias que provienen de los textos. Todo ello en un complejo proceso

de construcción del significado, de aquí que a un mayor grado de competencia literaria le corresponde una interpretación de mayor calidad del texto leído. Por ello, nos corresponde a los docentes de la ESO formar a los alumnos en la adquisición de esta competencia literaria, con el fin de que adquieran la madurez lectora que les corresponde en cada etapa de su vida, pues tal como señala Antonio Mendoza Fillola (1998b: 39) las:

Diferentes etapas de la vida están acompañadas (marcadas en parte) por el tipo de textos u obras y por el modo de realizar sus lecturas. Desde la lectura oral realizada para otros receptores hasta la lectura explicativa del crítico, la lectura de textos ocasionales (publicidad, información intrascendente) y la lectura de estudio (académica, canónica, técnica) o las estético-recreativas. Esta trayectoria evolutiva además se ve reforzada por la existencia de las relecturas, que suelen ser mayormente enriquecedoras cuando significan para la persona una constatación de su madurez receptora, reflexiva, intelectual; es decir, cuando refuerzan su integración (comprensión voluntaria y crítica) en el entorno sociocultural en el que participan.»

Esta necesaria implicación del alumno en la construcción del significado de los textos que lee determina las líneas prioritarias de nuestra actuación en cuando a formadores de lectores con la competencia literaria acorde con su edad y capacidad cognitiva. Dichas líneas quedan sintetizadas del siguiente modo:

- a) Entendemos que la formación literaria y la formación lingüística del estudiante son dos realidades que van unidas y que mantienen una clara conexión por el uso pragmático y estético que desde la perspectiva de enseñanza/aprendizaje se hace de ellas. Nos referimos a una interrelación que pone en contacto los aspectos de producción/expresión con los de recepción/comprensión.
- b) Que la lectura es una habilidad que se desarrolla mediante su ejercicio, es decir que la habilidad lectora es la base de una competencia que integra habilidades y estrategias. Mediante la práctica de estas habilidades el lector identifica el tipo de discurso y el género literario objeto de la lectura, lo cual, a su vez determina la orientación de los saberes que componen su competencia literaria. Está claro que en todo caso hablamos de buenos lectores, los cuales en opinión de P. Winograd y L. A. Smith (1987: 306-307): *«emplean la lectura para obtener información específica, para disfrutar, o tal vez escapar del aburrimiento. (...) Los buenos lectores son capaces de combinar estrategias para alcanzar los fines que se proponen. Los malos lectores, por el contrario, carecen del repertorio necesario de estrategias y no distingue con claridad el tipo de estrategias más convenientes en cada ocasión.»*
- c) Que asumimos la importancia que tiene la funcionalidad de los textos seleccionados para se leídos en el aula, toda vez que la competencia lectora del alumno se desarrolla leyendo textos funcionales con los cuales puede interactuar. De tal modo que a partir de su interacción con el texto puede lograr la construcción de su significado y la correcta interpretación del mismo.
- d) Entendemos que por medio de la lectura el alumno se familiariza con los diferentes usos, formas, convenciones expresivas y discursos del texto literario. Y este conocimiento posibilita su formación literaria, una

formación que es imprescindible, toda vez que la lectura es el procedimiento básico para acceder al conocimiento de saberes discursivos, estratégicos y metaliterarios.

2.- La competencia lecto-literaria de un individuo es el resultado de sus experiencias lectoras:

Con el fin de desarrollar la competencia lectora del alumno, así como ejercitar su competencia literaria, se hace preciso lo siguiente:

a) Que establezcamos con claridad los factores que ponen en relación el canon, es decir, el corpus de obras o materiales seleccionados, y la competencia literaria del lector; a saber: los saberes y habilidades que constituyen el objeto de su formación lecto-literaria. Dichos factores son en esencia dos:

1.- *La participación receptora del lector, que es el agente de la actualización del texto.*

2.- *La capacidad del lector para establecer relaciones y percepciones.*

b) Que la competencia literaria se forma a través de las múltiples actividades que implica el proceso de lectura. Actividades que están encaminadas a conseguir que los estudiantes accedan con autonomía a los textos literarios, gocen con su lectura y establezcan valoraciones e interpretaciones de los mismos.

b) Modelo de secuencia didáctica y fases de su desarrollo:

El modelo de trabajo aplicado en la elaboración de la secuencia didáctica es el denominado método de *trabajo por proyectos*, el cual a juicio de Ana M^a Margallo (2009: 44-45) constituye: «*una de las apuestas de renovación de la enseñanza literaria que mejor responde al marco de referencia en el que hoy día se sitúa la Didáctica de la Literatura.*» Consiste en una metodología que se encamina hacia la elaboración de una tarea final por parte de los alumnos/as, la cual ha de resultar exitosa si pretendemos que los estudiantes dominen los contenidos estudiados. En nuestro caso, esta tarea final consiste en la elaboración por alumnos de 2^o de ESO de las correspondientes propuestas de lectura intertextual e interpretativa a partir de los ejercicios realizados en clase. Los pasos a seguir en el desarrollo de nuestro proyecto de trabajo son los siguientes:

1.- *Definición y alcance del proyecto.*

2.- *Trabajo sobre modelos para la lectura intertextual e interpretativa.*

3.- *Propuesta de tarea final.*

4.- *Evaluación de los aciertos y errores.*

1.- Definición y alcance del Proyecto:

Nuestra secuencia didáctica se centra en la lectura comprensiva de una serie de fragmentos literarios, cuyo contenido debe ser interpretado por los alumnos de 2^o de ESO. Una vez demostrado un adecuado nivel de comprensión textual pasamos a la siguiente fase: la lectura intertextual e interpretativa, por medio de ella los alumnos/as se percatan del hecho de que todos los textos cuentan con antecedentes o fuentes de inspiración, a la

par que logran interpretar el contenido de los mismos. Se le ofrecen al estudiante una serie de pistas y de sugerencias para que se él quien desentrañe el contenido de los textos. Su tarea final consiste en escribir su propuesta de interpretación textual partiendo de los modelos dados.

2.- Trabajo sobre modelos para la lectura intertextual e interpretativa:

Texto 1 A: Fragmento del *Lazarillo de Tormes*.

Pues sepa **vuestra merced**, ante todo, que a mí me llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, razón por la cual tomé el sobrenombre, y fue de esta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía el encargo de atender una **aceña** que está en la orilla de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, se le presentó el parto y allí me parió; de manera que en verdad me puedo considerar nacido en el río.

Siendo yo un niño de ocho años, acusaron a mi padre de hacer cortes en los sacos de los que allí venían a moler, por lo cual fue llevado preso, y confesó y no negó, y padeció persecución por la justicia. Espero que Dios lo tenga en la gloria, pues el Evangelio llama bienaventurados a los perseguidos.

En este tiempo se organizó una expedición naval para luchar contra los **moros**, y en ella fue mi padre, que entonces estaba desterrado a causa del desastre y dicho, con el oficio de cuidar mulas de un caballero que allí fue, y con su señor, como criado fiel, acabó su vida.

Mi viuda madre, al verse sin marido y sin protección, decidió arrimarse a los buenos para ser uno de ellos, y se vino a vivir a la ciudad y alquiló una casilla, y se metió a guisar para unos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del **Comendador** de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas. [...]

En este tiempo vino al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo serviría para guiarle, me pidió a mi madre, y ella me entregó a él, diciéndole que yo era hijo de un buen hombre, el cual, por defender la fe, había muerto en la batalla de los Gelves, y que ella confiaba en Dios que yo no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba que me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría y que me recibía, no por **mozo**, sino por hijo. Y así comencé a servir y a guiar a mi nuevo y viejo amo. (Anónimo, *Lazarillo de Tormes*, Anaya (Clásicos a medida))

1.- Fomentando la comprensión del texto:

a) Sobre el contenido de la lectura:

- 1.- Busca en el diccionario del significado de las palabras que están en negrita.
- 2.- ¿A qué se debe el "sobrenombre" del protagonista?
- 3.- ¿Cómo murió el padre de Lázaro?
- 4.- ¿A qué ciudad se fue a vivir la madre de Lázaro cuando enviudó?
- 5.- ¿Crees que el padre de Lázaro era un hombre honrado?
- 6.- ¿Piensas que la madre de Lázaro era sincera?

b) Sobre las características del texto y su léxico:

- 1.- ¿Por qué afirmamos que se trata de un texto literario narrativo? Analiza el uso del tiempo y del espacio que se da en el mismo.
- 2.- Busca léxico actual para sustituir a las palabras que están en negrita.
- 3.- La palabra *desterrado* viene de tierra. Escribe otras tres palabras que proceden del mismo término.
- 4.- En el texto podemos encontrar tres palabras que pertenecen a la misma familia léxica. Localízalas con la ayuda de las siguientes definiciones:
 - a) *persona que pertenece a la antigua nobleza.*
 - b) *nombre común de un mamífero unguilado grande.*
 - c) *lugar destinado a los caballos y bestias de carga.*

c) Sobre la estructura del texto:

Pon en orden los acontecimientos que se suceden en el fragmento:

- 1.- El padre de Lázaro se pone al servicio de un caballero.
- 2.- Lázaro se pone al servicio de un ciego.
- 3.- La madre de Lázaro se traslada a la ciudad.
- 4.- El padre de Lázaro es desterrado.
- 5.- El padre de Lázaro es detenido.
- 6.- La madre de Lázaro se dedica a guisar y a lavar ropa para otras personas.

2.- Avanzando en la búsqueda del intertexto:

Texto 1 B: Fragmento: *Vivir en las grandes ciudades*

La vida en las grandes aglomeraciones urbanas resultaba, si bien menos solitaria, más corte que en el campo. Pobreza, suciedad y embrutecimiento se daban en proporciones iguales. Los efectos de la falta total o escasez de higiene y sanidad públicas pueden ser relativamente imperceptibles en aquellos lugares donde las poblaciones están dispersas en pequeños grupos de unos cuantos cientos de personas tan solo, pero donde la gente vive arracimada por miles se originan condiciones en las que pueden florecer toda clase de enfermedades. Hay además algunos tipos de enfermedades epidémicas que se propagan con mucha mayor facilidad en villas y ciudades. El constante movimiento de la gente dentro y fuera de las ciudades por motivos administrativos y comerciales, servía también para aumentar el riesgo de contagio. En algunas zonas de Europa a esos peligros de la vida urbana se sumaba el riesgo de que, cuando la cosecha era mala, los que vivían en la ciudad y dependían enteramente, para su subsistencia, de sus ingresos monetarios resultaban más afectados por la escasez y alto precio del grano que la mayoría de los propietarios agrícolas, quienes podían o bien poseer propiedades y por lo tanto disponer de una fuente de alimentos bajo su propio control, o bien suplir las deficiencias alimenticias espigando los terrenos marginales, los campos comunes, los bosques y los campos abiertos.

Existían, sin embargo, excepciones importantes a algunas de estas generalizaciones globales. Cuando los habitantes de la ciudad eran más ricos que los campesinos podían perfectamente conseguir estar abastecidos de alimentos en épocas de escasez, sobre todo dado que el acceso a otras zonas donde los alimentos fueran menos escasos estaba normalmente más al alcance de la ciudad (que se encontraba a menudo situada cerca de aguas navegables) que del campo. (E. A. Wrigley: *Historia y población*, p. 95)

- a) Buscando el intertexto: localización de los aspectos socioeconómicos de la época, los cuales debieron influir en el autor a la hora de redactar *El Lazarillo*. Leídos y analizados los dos textos realiza la siguiente actividad:
- b)

| Lo que sabemos de El Lazarillo | Lo que pudo influir en su redacción |
|--|--|
| 1.- Los padres de Lázaro: Tomé y Antonia pasan muchas necesidades para alimentara a sus hijos, 2.- En el texto se habla del traslado de la familia del campo a la ciudad. 3.- En el fragmento Antonia entrega a su hijo a un ciego para que le sirva de guía. 4.- El padre de Lázaro era molinero y trabajaba a sueldo para quienes le encargaban la molienda | 1.- Escribe los datos que se te aportan en el texto de Wrigley referentes a la penuria económica que azotaba a Europa en la época en la que se escribió <i>El Lazarillo</i> . 2.- ¿A qué se debían los movimientos de la población del campo a la ciudad? ¿Sucede algo similar en <i>El Lazarillo</i> ? Explícalo. 3.- ¿Qué necesidades soportaba la gente del campo? ¿Son parecidas a las que soporta la familia de Lázaro? 4.- Tomé pertenece al grupo de población que podía mantener los alimentos básicos bajo su control. ¿Por qué? |

- c) En el intento de hacer una correcta interpretación de lo leído:
 Leídos y analizados ambos textos en clase, contesta a lo que se te pregunta:

| Preguntas | Respuestas |
|-----------|------------|
|-----------|------------|

| | |
|--|----------|
| 1.- ¿Por qué se considera Lázaro como nacido en el río? | 1.-..... |
| 2.- El sustantivo <i>aceña</i> procede del árabe: <i>assiña</i> . ¿Qué significa este término árabe? | 2.-..... |
| 3.- ¿Qué se entiende en el texto por <i>dar cortes en los sacos de harina</i> ? | 3.-..... |
| 4.- El padre de Lázaro fue reclutado para formar parte de una expedición naval contra los moros. ¿Por qué eran frecuentes en la época este tipo de empresas bélicas? | 4.-..... |
| 5.- ¿Qué misión tenía encomendada el Comendador de la Magdalena en esas fechas? | 5.-..... |
| 6.- El padre de Lázaro muere en la batalla de Gelves. ¿Qué sabes de dicha batalla? | 6.-..... |

Texto 2 A: *La leyenda de Carlomagno.*

El emperador Carlomagno se enamoró, siendo ya viejo, de una muchacha alemana. Los nobles de la corte estaban muy preocupados porque el soberano, poseído del ardor amoroso y olvidado de la dignidad real, descuidaba los asuntos del Imperio. Cuando la muchacha murió repentinamente, los dignatarios respiraron aliviados, pero por poco tiempo, porque el amor de Carlomagno no había muerto con ella. El Emperador, que había hecho llevar a su aposento el cadáver embalsamado, no quería separarse de él. El arzobispo Turpín, asustado de esta macabra pasión, sospechó un encantamiento y quiso examinar el cadáver. Escondido debajo de la lengua muerta encontró un anillo con una piedra preciosa. No bien el anillo estuvo en manos de Turpín, Carlomagno se apresuró a dar sepultura al cadáver y volcó su amor en la persona del arzobispo. Para escapar de la embarazosa situación, Turpín arrojó el anillo al lago Constanza. Carlomagno se enamoró del lago y nunca quiso alejarse más de sus orillas. (*Seis propuestas para el próximo milenio*, Italo Calvino, Siruela)

1.- Fomentando la comprensión del texto: estimulando la comprensión lectora.

a) Sobre el texto literario:

1.- El texto leído es un fragmento narrativo, señala sobre el mismo los siguientes aspectos:

- a) Narrador
- b) Nombra a los personajes.
- c) Precisa el tiempo y el espacio de la acción.
- d) Describe el conflicto que motiva la acción.

2.- El texto presentado tiene una determinada estructura, precisa de qué tipo de estructura se trata:

- a) Es anterior, lineal o no lineal.
- b) Es abierta o cerrada.
- c) Divide al texto en planteamiento, nudo y desenlace.

b) Sobre el protagonista del cuento:

- 1.- ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué otros personajes aparecen además de él?
- 2.- ¿Es el lago Constanza otro personaje del relato?
- 3.- Según lo leído, ¿qué cualidades son propias de Carlomagno? ¿Cómo está dibujado psicológicamente?
- 4.- Este cuento, ¿puede ser considerado un texto literario? Explica tus razones.
- 5.- ¿Qué importancia se le concede al anillo en el texto? ¿Por qué?

c) Sobre la situación comunicativa y los elementos lingüísticos del texto:

- 1.- Crea una situación comunicativa en la que recompongas la declaración de amor de Carlomagno a la muchacha alemana. Precisa todos los elementos del acto comunicativo.

2.- Subraya todos los conectores que unen las oraciones del texto y precisa de qué tipo es cada cual.

d) Sobre la capacidad evocadora de lo leído:

Escribe un texto de no más de 15 líneas en el que se contenga una declaración de amor hacia la persona con la que más desees compartir tu tiempo.

2.- Progresando en la búsqueda del intertexto:

Texto 2 B: *El poder absoluto del Príncipe.*

(...) La majestad es la imagen de la nobleza de Dios reflejada en la persona del príncipe (...) El poder de Dios se hace sentir en un cerrar y abrir de ojos de una extremidad a otra del mundo; el poder real actúa simultáneamente en todo el reino. El poder real tiene entre sus manos todo el reino, de igual forma que Dios tiene entre las suyas el mundo entero (...)

Parémonos a contemplar al príncipe en su gabinete de trabajo. De ahí emanan las órdenes que hacen ir de concierto a los magistrados y a los capitanes, a los ciudadanos y a los soldados, a las provincias y a los ejércitos por mar y por tierra. Es la imagen misma de Dios quién, sentado en su trono en lo más alto de los cielos, guía con mano firme toda la naturaleza (...)

Contemplad a un pueblo inmenso agrupado en una persona única; contemplad ese poder sagrado, paternal y absoluto; contemplad la razón secreta que gobierna todo el cuerpo del Estado, encerrada en una sola cabeza; al ver la imagen de Dios en los reyes, os podéis hacer una idea de lo que es la majestad real (...) (J. Bossuet: *Politique tirée des proles paroles de l'Écriture sainte*, 1709, p. 138)

a) Buscando el intertexto: localizamos los presupuestos políticos y sociales que subyacen en la consideración de Carlomagno como un príncipe investido con poderes absolutos. Leídos y analizados los textos en clase, contesta a los siguiente:

| Texto de Italo Calvino | Texto de Bossuet: el poder del rey |
|---|---|
| 1.- Carlomagno tiene unas obligaciones como Emperador, no las puede descuidar. Cítalas 2.- El Emperador descuida temporalmente los asuntos de gobierno. ¿Por qué motivo? 3.- ¿En qué se aprecia que el texto es un cuento, una ficción? 4.- Según el relato en Carlomagno pudo más la pasión que las obligaciones del cargo. ¿Puede darse esta situación en la realidad? | 1.- Señala los atributos y competencias propias del rey que se señalan en el texto. 2.- Según el texto, ¿en qué consiste la majestad real? ¿Quién confiere poder absoluto al monarca? ¿Cuenta Carlomagno con esos atributos? 3.- ¿Por qué los reyes son la imagen de Dios en la tierra? ¿Quién teme que Carlomagno no cumpla con sus obligaciones? 4.- ¿Qué conducta debe observar todo buen monarca? ¿Es lo que hizo Carlomagno? |

b) En el intento de hacer una correcta interpretación de lo leído:

Leídos y analizados ambos textos en clase, contesta a lo siguiente:

| Cuestiones | Respuestas |
|--|--------------|
| 1.- ¿Qué indicios nos informan que Carlomagno es un Emperador? | 1.- |
| 2.- ¿Por qué se preocupan tanto los nobles y cortesanos de que descuide los asuntos de gobierno? | 2.- |
| 3.- ¿Qué te sugiere el hecho de que si el Emperador no gobierna nadie lo pueda | |

| | |
|--|--------------|
| sustituir? | 3.-..... |
| 4.- ¿Por qué el arzobispo Turpín está envuelto en los asuntos personales del Emperador? | 4.- |
| 5.- ¿A quién se refiere el texto cuando habla de <i>dignatarios</i> ? | 5.-..... |
| 6.- ¿Por qué el cuento nos presenta este comportamiento caprichoso como posible en un Emperador? | 6.- |

3.- Propuesta de tarea final: realización de las propuestas de lectura intertextual e interpretativa.

| |
|---|
| A.- <u>Para el texto de <i>El Lazarillo</i>:</u> |
| Redacta un breve texto en el que expliques cómo eran las ciudades españolas en las que Lázaro sirvió a sus diversos amos. Aporta todos los datos que a tu juicio debieron ser tenidos en cuenta por el autor del libro a la hora de ubicar a Lázaro en los diversos escenarios. |
| B. <u>Para el texto: <i>Leyenda de Carlomagno</i>:</u> |
| Compón un relato breve en el que se explique el modo de actuar y gobernar de otros reyes y/o emperadores españoles: Felipe II, Carlos V, etc. Describe con detalle aquellos aspectos que subrayan su modo particular de ejercer el poder. |

4.- Evaluación de los objetivos previstos:

Una vez acabada la tarea final y las actividades de aula, el docente realiza su propia autoevaluación sobre el grado de consecución de los objetivos previstos en la secuencia:

1.- En cuanto a la comprensión oral:

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) ¿He seleccionado los textos más adecuados a las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| b) ¿He tenido la imaginación suficiente como para preparar una serie de actividades previas a la lectura comparada y crítica que estimulen en los alumnos sus aptitudes para la comprensión lectora? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| c) He preparado actividades que ayuden al alumno a practicar las diversas modalidades de comprensión lectora? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| d) ¿He puesto al servicio del alumno los recursos suficientes para que sea capaz de percibir e interpretar las características propias de los textos en su vertiente oral? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| e) ¿He desarrollado en los estudiantes una visión crítica de lo que oyen? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |

2.- En cuanto a la comprensión lectora:

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) De cara a la práctica de la lectura intertextual, ¿he seleccionado los textos más adecuados a las necesidades de los alumnos? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| b) ¿He planificado actividades previas a la lectura, que han estimulado a | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| los alumnos a activar sus estrategias para la comprensión lectora? | 5 | | | |
| c) ¿He propiciado que los alumnos sean capaces de leer los textos contando con las aportaciones previas dadas en el aula? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| d) He promovido en los estudiantes sus aptitudes como lectores críticos, capaces de relacionar los lenguajes verbal e icónico? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| e) He organizado tareas posteriores a la secuencia, con el fin de que los alumnos puedan seguir practicando la lectura intertextual en otras áreas del currículo? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |

6.- A modo de conclusión

Iniciábamos nuestra colaboración señalando la perentoria necesidad de poner freno a los malos resultados en comprensión lectora por parte de los alumnos de 2º de ESO. En el cuerpo de nuestra exposición hemos dejado claro lo importante y lo valiosa que resulta la lectura intertextual e interpretativa de los textos literarios para poner fin a este déficit. Ha llegado el momento de cerrar nuestra intervención concluyendo que nuestros intentos van por el buen camino. En primer lugar, precisamos la necesidad de realizar un cambio de mentalidad de los docentes en aquello que afecta a la práctica de la lectura en el aula. Debemos dejar atrás una lectura cuantitativa y superficial de los textos literarios para ejercitar una lectura cualitativa, selectiva y reflexiva de los mismos. Por ello, nuestra propuesta de secuencia didáctica ofrece al docente una oportunidad para desarrollar entre sus alumnos/as sus dotes de observación, comprensión, interpretación, recepción y respuesta frente a los textos leídos.

En segundo lugar, con nuestra iniciativa acercamos a los estudiantes los beneficios de la lectura literaria. Y ello con el fin de que sus contactos con los poemas, cuentos, relatos o novelas sean experiencias únicas, las cuales acrecienten su sensibilidad, enriquezcan y afiancen sus conocimiento de la vida y les permitan dialogar con otros lectores, aprendiendo de ellos y completando su propia visión de los hechos con la que tienen los demás. Por último, entendemos que propuestas como la nuestra renuevan el interés de los docentes por hacer de la lectura una actividad apetecible para sus alumnos/a, aunque esta actividad les exija disciplina y rigor, y ello porque al final del proceso lector encuentran sentido a todo lo que leen, porque se consideran miembros activos del grupo al que pertenecen y responsables de su propio aprendizaje.

Entendemos que cuando la lectura crítica y reflexiva se adueña del aula, esta se transforma en un ejercicio motivado y vinculado a tareas concretas. A partir de ese momento son los propios alumnos los que nos demandan nuevos textos y nuevos autores, con cuya lectura ampliar su horizonte y su visión tanto del pasado como del presente. Cuando el estudiante se encamine de forma voluntaria hacia la lectura interpretativa del texto literario ya habremos logrado nuestro objetivo, pues desde ese momento el proceso de interacción entre el lector y el texto resultará imparable.

7.- Referencias bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2011). *Informe de resultados de las PDI. Extracto de Resultados para centro escolar de referencia*. Sevilla: CEJA.
- Aguilar González, M. E. (2006). «La intertextualidad: estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas» en *Segundo foro nacional de estudios de Lengua*. Chetumal, Quintana Roo, 17-17 noviembre.
- Álvarez, J. A. (1999). *Ulysses como paradigma de la intertextualidad*. Madrid: Palas-Atenea.
- Ariza, R. (2000). «Implicaciones extralingüísticas e intertextuales en la lectura». En *Revista de Ciencias Humanas*, 23, 68-81.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de las metas educativas*. Vol. I. Alcoy: Marfil.
- Bossuet, J. (1709). «Politique tirée de propes paroles de l'Écriture sainte». En Giralt, Ortega Roig. *Textos, mapas y cronología de la Historia Moderna*. Barcelona: Teide, 1979
- Colomer, T. (1993). «La escritura por proyectos. Tú eres el autor». En *Aula*, 14: 23-28.
- Coseriu, E. (1987). «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura». En *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura*. Madrid: MEC.
- Cullers, J. (1978). «La competencia literaria». En *Selección de lecturas de teoría y Crítica Literaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Océano.
- García A. (1994). *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Madrid: Cátedra.
- Garrido F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- Herrero Figueroa, A. (1988). «Lectura literaria y competencia intertextual: criterios para la selección del texto literario y su transposición fílmica». En *ASECS, Actas IX Congreso*: 633-642.
- Hernández, J. E. (1998). *La construcción de significados en la construcción del texto*. Tesis de Mestría. La Habana.
- Jeny, L. (1997). «La estrategia de la forma». En *Intertextualité. Francia en el origen del término y el desarrollo del concepto*. La Habana: Casa de las Américas. Embajada de Francia en Cuba.
- Jurado Valencia, F. (2008). «La formación de lectores críticos en el aula». En *Revista Iberoamericana de Educación*, 6: 89-105.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature*. New York. Teacher College Press: Columbia University.
- Lázaro Carreter, F. (1987). «La literatura como fenómeno comunicativo». En A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arcos Libros.
- Lee Zoreda, M. (1999). «La lectura literaria como arte de performance. Teoría transaccional de Louise Rosemablat». En *Signos literarios y lingüísticos*, 1.1. (junio, 99): 155-168.
- Lerner L. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mañalish, R. (2009). «Lectura e intertextualidad en la creación literaria de los niños y adolescentes». En *Memorias del Congreso Internacional de Lectura*. La Habana: 215-240.

- Margallo, A. M^a. (2009). «La lectura en los proyectos de trabajo». En *Revista Iberoamericana de lectura*, 3 (39): 44-55.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía práctica: resistencia cultural y producción del deseo, Argentina*, REI.
- Mendez A. (2009). «El niño como receptor literario». En J. García Padrino, *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 111-137.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla, 63 y 65.
- Mendoza Fillola, A. (1988b). *Tú lector: aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mullis, U. S. et alt. (2006). *PIRL, 2006. Marcos y teoría específicos de evaluación*. Madrid: MEC, 12-17.
- Munteanu D. y V. Marrero Pulido. (1999). «Consideraciones sobre la intertextualidad, la lingüística textual y en la traducción». En *Philologica Canariensis, Revista de Filología*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 4-5: 211-228.
- Navarro, D. (1997). *Intertextualité*. Compilación. La Habana: UNEAC-CASA.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pfister, M. (1999). *Concepción de la intertextualidad*. La Habana: Criterios.
- Ramírez Caro, J. (2002). «Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y sociocrítica». En *Comunicación*, Vol. 12, nº 2: 61-76.
- Reyes, G. (1994). *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.
- Winograd P. y A. L. Smith. (1987). *The Reading Teaching*. I.R.A: 306-307.
- Wrigley, E. A. (1969). *Historia y población. Introducción a la demografía histórica*. Madrid: Guadarrama, Biblioteca para el hombre actual.

CREER TOCANDO

**Carolina Alonso Tello,
Paula López Barriga
Omar de la Cruz Vicente**

RESUMEN

En este trabajo se trata de analizar el proceso de enseñanza aprendizaje utilizado en Singapur (país con mejores resultados en diversos estudios, PISA y TIMSS) aplicado a las matemáticas. Este método se basa en elementos visuales que permiten mejorar la comprensión del problema. Nuestra aportación es complementar el proceso de aprendizaje incorporando el sentido del tacto y utilizando la manipulación como el modo principal de descubrimiento en Educación Infantil.

PALABRAS CLAVES

Método Singapur, Educación Infantil, matemáticas, Manipulación, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This paper analyzes the teaching-learning process applied in Singapur (country first in several studies as PISA and TIMSS). This method is based on visual elements that enhance problem's understanding. Our main contribution is to complement the learning process incorporating the sense of touch and manipulation as the main mode of discovering mathematics concepts in the preschool Education.

KEY WORDS

Singapore method, Infant Education, mathematics, handling, teaching-learning process.

1. Introducción

El pasado 16 de Octubre de 2012 la UNESCO publicó un estudio en el que aparecen datos desalentadores en relación con el fracaso escolar en la Educación Secundaria¹. Existen 71 millones de adolescentes no escolarizados en todo el mundo. El 14% de los países de la Unión Europea solamente alcanza el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En España, uno de cada tres alumnos abandona la escuela en esos niveles. Estos datos influyen a su vez en variables socio-económicas como el desempleo y bienestar, entre otras.

Si nos centramos en los conocimientos de matemáticas, los resultados son aún peores pues España está en el puesto 31 de Matemáticas según el informe Pisa 2009 por debajo de la media de la OCDE, y en el puesto 32 según el estudio TIMSS 2011² (también por debajo de la media de los países que participan). Sin entrar a valorar la diferencia existente entre la metodología empleada en los diferentes estudios, parece evidente que es necesario cambiar el modo de enseñar las matemáticas.

Muchos analistas atribuyen este dato al proceso enseñanza aprendizaje realizado en etapas anteriores: la Educación Primaria y la Educación Infantil. La frase suele ser la siguiente: “No vienen preparados”.

Estos datos, nos han motivado a analizar el método empleado en Singapur que es el país que aparece en primer lugar en la sección de matemáticas de los estudios señalados. Se denomina Método Singapur y aunque es un método que puede aplicarse a cualquier etapa educativa, en este trabajo lo aplicaremos a la etapa de la Educación Infantil. Lee *et al.* (2008) describen el proceso de construcción del Sistema Educativo en Singapur desde 1965 y en la página web del Ministerio de Educación en Singapur³ aparece información relativa a las buenas prácticas, el marco de acreditación de las Escuelas Infantiles y unos principios básicos que lo sustentan:

“Al final de la etapa de Educación Infantil, los niños sabrán qué está bien y qué mal, compartirán con otros y serán capaces de relacionarse, serán curiosos y capaces de explorar, sabrán escuchar y hablar, serán felices consigo mismos, desarrollarán hábitos saludables, querrán a su familia, amigos y profesores”.

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>

² http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_M_Chapter1.pdf página 40

³ <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/>

Es cierto que la primera diferencia objetiva entre los métodos aplicados en España y el Método Singapur, y los que se aplica en otros países con buenos resultados en el estudio PISA como Finlandia⁴, implican menos horas para los alumnos en las Escuelas Infantiles. Se comprueba que “menos es más”, es decir, que no por tener más horas a los niños en las aulas se consiguen mejores resultados. En Singapur los niños no pasan más de 4 horas al día en las Escuelas Infantiles, mientras que en España están una media de 6.

Además el aprendizaje es funcional porque se aprenden los contenidos desde las situaciones reales y cotidianas para los alumnos construyendo el aprendizaje por descubrimiento, sin utilizar el tiempo en aprendizajes básicos que permitan construir otros más complejos, ya que esto lo hace el alumno autónomamente.

Aunque el Método Singapur utiliza fundamentalmente el sentido de la vista de los niños (se trata en la sección 2) en edades tempranas es necesario estimular más el sentido del tacto. La razón es que manipulando se pueden realizar aprendizajes más significativos. Este aspecto ha sido muy tratado en la literatura.

La relación entre manipulación, entorno y desarrollo cognitivo se pone de manifiesto en la teoría de Piaget (1979), para quien “el desarrollo mental es una construcción continuada comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido”. En su trabajo seminal defiende que una condición indispensable es la interacción con el medio para llevar a cabo ese proceso de construcción, hasta tal punto, que la maduración del sujeto posibilita la evolución del desarrollo cognitivo, pero se generará por los factores exógenos. Estos últimos son los que ponen en relación al sujeto y al medio, a través de la experiencia.

En la Educación Infantil la construcción de nuevos conceptos se realiza a través del descubrimiento con materiales manipulativos que permiten al niño aplicar una lógica de acción⁵, esto “implica poner en relación y correspondencia los diferentes objetos en el espacio, ajustando los esquemas motores, los de acción y los de manipulación, a las posibilidades concretas del entorno”. La manipulación es el instrumento que permitirá al niño explorar el mundo exterior, “es el resultado de una compleja integración en la que participan los sistemas de control del equilibrio, lo motor y, particularmente, la coordinación de la mano en relación con la vista”.

⁴ <http://aprender-de-finlandia.blogspot.com.es/2012/11/un-horario-semanal-de-5-de-primaria.html>

⁵ <http://www.msal.gov.ar/promin/archivos/pdf/Inteligencia.pdf>

Según Berdonneau, C. (2007) la actividad de manipulación permite a los niños reconocer las proporciones del medio social y físico siendo fuente de cuestiones y nuevos cuestionamientos. La manipulación debe ayudar en la elaboración mental como el modo de adquirir conceptos nuevos, sobre todo cuando el lenguaje no está muy desarrollado.

Si atendemos a los estadios que propone Piaget para el desarrollo cognitivo, los alumnos de Educación Infantil se encuentran, por lo general, en el periodo preoperatorio. Para Arainz (1991) este periodo se caracteriza por ser el punto de inflexión en el que los niños pasan de la acción al pensamiento operacional. Por ello, la aplicación del Método Singapur, que se basa en la representación y visualización, puede mejorarse para reforzar el aprendizaje significativo a través de la manipulación.

Así mismo, nos apoyamos en la teoría del procesamiento de la información para justificar nuestra aportación. Según Pons (2003), esta teoría defiende que el aprendizaje se estructura en una serie de pasos que implican la recepción de un estímulo o información del medio, la codificación de dicha información, su combinación con otras recibidas con anterioridad y su almacenamiento en la memoria a corto plazo, la posibilidad de recuperar esa información descodificándola o la posibilidad de guardar la información en la memoria a largo plazo o desecharla. En este caso, los materiales que proponemos darán una mayor fuerza a los estímulos externos que los alumnos reciben en sus clases de matemáticas.

De Castro (2007) resume analiza la idoneidad de los métodos de enseñanza en función de varios aspectos, uno de ellos es está relacionado con los materiales:

“Con respecto a los materiales manipulativos, Baroody (1989) advierte que lo importante no es que los niños manipulen activamente objetos concretos y reflexionen sobre sus acciones físicas, sino que manipulen activamente algo que sea familiar para ellos y reflexionen sobre sus acciones físicas o mentales. El medio particular que se utiliza (objetos, dibujos, vídeos, etc.) no es tan importante como que la experiencia sea significativa y que los niños reflexionen sobre esta experiencia”.

Los materiales manipulativos en el aula son necesarios (no por tener sentido en sí mismos) sino como un medio para ayudar en la representaciones mentales de los niños para adquirir conceptos nuevos en las etapas tempranas del aprendizaje.

Posteriormente se pueden utilizar materiales digitales como los creados por el grupo de National Council of Teachers of Mathematics, NCTM⁶ (2000, 2003), que ponen en práctica sus Principios y Estándares.

Morrison, G. S. (2005) defiende que Piaget fue el primero que defendió la manipulación de objetos para fomentar el aprendizaje, que junto con los materiales son dos pilares de un aprendizaje activo. Desde las teorías de Piaget hasta la actualidad se han realizado multitud de trabajos que analizan la manipulación en Educación Infantil, pero dentro del novedoso Método Singapur no aparece explícitamente. Este trabajo trata de adaptar el método para su aplicación en Educación Infantil.

El resto de trabajo se organiza del siguiente modo: en la sección 2 aparece un breve resumen del Método Singapur, en la sección 3 se presenta la aportación principal y se realiza la puesta en práctica. La sección 4 concluye.

2. Teoría y fases de Método Singapur

El Método Singapur se da a conocer en el año 2007 tras un trabajo de investigación⁷, de McKinsey & Company, que pretendía analizar cómo se crearon los mejores sistemas educativos para poder seguir los objetivos que marcaban. En este estudio destacó el país asiático. El sistema de educación en Singapur y la enseñanza de las matemáticas enfatizan en el pensamiento, la comprensión conceptual y en la solución de problemas matemáticos. Este método se basa en los modelos visuales, en la utilización de material concreto y en la práctica constante que ayuda a lograr una mejor comprensión profunda de los conceptos, el pensamiento lógico y la creatividad matemática.

El Método Singapur encuentra sustento en la Teoría del descubrimiento de Jerome Bruner. Para Bruner⁸, el profesor debe proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los niños a descubrir por sí mismos los conceptos, relaciones y procedimientos, como partes de un todo organizado.

Los principios metodológicos del Método Singapur son tres⁹:

1. Concreto: se realiza un acercamiento a los conceptos matemáticos a través de actividades relacionadas con la vida real.

⁶ <http://www.nctm.org/>

⁷ http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_/media/Reports/UKI/Education_report.ashx

⁸ http://www.educa-accion.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=88

⁹ http://www.singapur.cl/Metodo_Singapur_Matematicas.html

2. Pictórico: los alumnos dibujan un modelo ilustrado o pictórico para representar las cantidades matemáticas (conocidas y desconocidas), luego las comparan en un problema, para ayudarlos a visualizar y resolver.

3. Abstracto: los estudiantes estructuran algoritmos utilizando signos y símbolos matemáticos que traducen la experiencia concreta y pictórica.

Estos tres principios se resumen en el enfoque CPA (Concreto-Pictórico-Abstracto) pero su aplicación parece pensada para alumnos de Educación Primaria. En cambio, desde nuestro punto de vista, en Educación Infantil se acentúa la importancia de manipular materiales además de apoyarse en ilustraciones y esquemas visuales, conectando la experiencia con representaciones mentales que favorecen la construcción del aprendizaje, para avanzar a lo abstracto. Ello significa enriquecer el entorno de aprendizaje, haciendo también uso pertinente de la tecnología.

El Método Singapur otorga importancia a un currículum en espiral, entendido éste como revisiones periódicas y progresivas de lo aprendido. Se considera que los niños no deben aprender por repetición, en este sentido es el profesor quien debe proveer de oportunidades diversas de aprendizaje siempre retomando los conocimientos previos avanzando al mismo tiempo que amplía el conocimiento.

A grandes rasgos y en general, el Método Singapur en una primera etapa¹⁰ detecta los conocimientos previos y despierta la curiosidad, en una segunda etapa el alumno investiga y realiza experimentos, en una tercera etapa modifica preconceptos y describe resultados científicamente, en una cuarta etapa refuerza los conceptos y en la quinta etapa se resumen ideas y resuelve el problema.

Estas etapas podrían subdividirse en fases para concretar el modo de resolución del problema. Dichas fases serían: leer el problema, analizar de qué se habla, dibujar para visualizar el dilema, releer e ilustrar el problema, plantear las preguntas a resolver, realizar las operaciones y resolver.

Este modo de resolver problemas, pasando de lo concreto a lo abstracto a través de lo pictórico, ha permitido a países como Singapur alcanzar un éxito en los estudios TIMSS y PISA. Este método se ha exportado a 49 países¹¹, entre ellos están Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Perú, El Salvador, Paraguay, Brasil,

¹⁰ http://www.singapur.cl/Metodo_Singapur_Ciencias.html

¹¹ <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2011/07/1-6171-9-sin-miedo-a-las-matematicas.shtml>

Chile y varios del Sudeste Asiático que han seguido su línea tratando de implementar su metodología¹²:

“Se destaca su currículum, centrado en la resolución de problemas, el cual resalta los siguientes aspectos: Actitudes, Metacognición, Procesos, Habilidades, y Conceptos. En cada uno de ellos se especifican los elementos particulares que definen cada dimensión.”

Esto implica un cambio de un antiguo modo de aprendizaje basado en la memoria, repetición y el cálculo matemático a un modelo en el que prima la resolución de problemas y el pensamiento lógico. La consecuencia de todo ello es que a los niños les gustan las matemáticas y esto es relevante porque implica que se dan cuenta del modo en el que adquieren el aprendizaje.

3. Aportación principal

En la sección anterior se han enumerado las fases del Método Singapur para resolver un problema basándose en la representación visual del mismo. En Educación Infantil es necesario modificar estas fases incluyendo una fase adicional: la manipulación de materiales. Partiendo de materiales que se puedan tocar, se elabora un concepto mental en los niños para dar un paso a través de una representación visual hacia la abstracción progresiva del concepto matemático que se trate.

Tras la investigación sobre el Método Singapur y sus características, creemos que nosotros podemos hacer una propuesta para adaptar esas actividades y representaciones a los alumnos de Educación Infantil. Los alumnos de estas edades tienen un aprendizaje basado principalmente en la manipulación y el juego, no tienen una gran capacidad de atención, por lo que es necesario hacer las actividades muy atractivas, de modo que resulten lo más motivador posible para ellos y dar una mayor fuerza a los estímulos externos que el niño recibe en las clases.

Hemos realizado una puesta en práctica del Método Singapur que pretende facilitar a los niños la contextualización de los problemas y operaciones matemáticas. Nuestra propuesta se centra en la enseñanza de la suma, concretamente a alumnos de 4 años, que empiezan a trabajar este concepto. Para ello tendremos en cuenta, por un lado, lo establecido en el currículum de

¹² <http://matematicas-maravillosas.blogspot.com.es/2012/04/exposicion-taller-metodo-singapur-21.html>

Educación Infantil como conocimientos mínimos: desde el primer trimestre del segundo curso, del segundo ciclo de Educación Infantil, se comienza la composición - descomposición de $2 = 1 + 1$. En el segundo trimestre continúan con la composición - descomposición de 2 como $1 + 1$ y 4 como $2 + 2$. En el tercer trimestre se hace la composición - descomposición de $3 = 2 + 1$.

Por otro lado, tenemos en cuenta la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en los centros educativos, donde la presión ejercida desde los primeros cursos de Educación Primaria, obliga a los niveles inferiores a adelantarse de una manera significativa, en cuanto a lecto-escritura y operaciones básicas matemáticas, en los aprendizajes mínimos requeridos en el currículum de este ciclo educativo.

Para ello se elaboran todos materiales del libro publicado por Marshall Cavendish Education y titulado Primary Math Textbook 1A¹³ en su edición tercera para Estados Unidos relacionados con las actividades de contar (páginas de la 6 a la 13) y sumar (páginas de la 24 a 37). Gracias a esa representación física de las actividades se mejora visualización del problema e imagina de una manera más real y cercana a él, esa situación hipotética, también se mejora la comprensión del problema, y se hace más factible llegar a una solución.

Decidimos elaborar un total de 10 figuras de cada imagen (llegando a más de 200 figuras en total), ya que los niños de esta edad nunca sumarán cifras que den un resultado mayor de 10. El material con el que están elaborados es goma EVA o foami, por su tacto agradable y su resistencia. Las piezas son de un tamaño adecuado, para evitar que los niños las puedan ingerir, pero que puedan manipular varias al mismo tiempo. Así mismo, todas aquellas partes que componen cada figura, para evitar desprendimientos o intoxicaciones, han sido cosidas.

Además, los materiales cumplen algunos de los criterios didácticos que recoge Bautista (2001) a partir del libro de Parcerisa (1996) como la diversidad, adecuación al contexto y coherencia con las intenciones educativas y bases psicopedagógicas.

Creemos que las ventajas de la utilización de los materiales como complemento de las actividades del Método Singapur van relacionadas con la novedad de emplear un material muy diferente al hasta ahora utilizado en clase; con la capacidad de captar la atención de los niños, quienes acaban sumando como si se

¹³ http://www.singaporemath.com/Primary_Math_Textbook_1A_U_S_EDITION_p/pmust1a.htm

tratará de un juego; el poder tocar todo aquello que vayan a sumar; la posibilidad de realizar las actividades en grupo, donde todos los niños puedan observar de una manera más directa y visual los pasos que se requieren para llevar a cabo el proceso de suma.

Una vez acabados todos los materiales, decidimos que la mejor manera de comprobar que a través de estos materiales, los niños pueden aprender a sumar de una manera más sencilla y práctica, es mediante el uso de los mismos. Para ello pedimos la colaboración de un niño de 4 años, que en el momento de la grabación cursaba el primer trimestre de 2º de Educación Infantil la transcripción del diálogo aparece en el Anexo I).

Para enmarcar mejor la situación en la que se produce la grabación, conviene explicar que el sujeto de la grabación aprende matemáticas con el libro Matemola¹⁴. Analizando los contenidos del libro, después de la grabación, vemos que efectivamente, aún no trabajan la suma pero sí el conteo. En el primer libro del método, que se usa durante un trimestre y medio, únicamente se trabaja hasta el número 6, por lo que el niño al que realizamos la grabación no había profundizado en todos los números comprendidos entre el 1 y el 10.

Momentos antes de la grabación se comprueba que no sabe sumar, pero sí sabe contar hasta 9. Se le enseña una bolsa al niño donde están todos los materiales, y decidimos buscar los robots, una vez que los tenemos todos se le muestra al niño la primera actividad, donde en la imagen se ve un niño que tiene 4 robots y una niña que tiene 3. Le pedimos que en un lado ponga los robots que tiene el niño, y para ello el niño se vale de la técnica del conteo.

Para separar en otro lado los de niña vuelve a contar los que salen en la imagen y cuenta hasta el número que necesita y hace un segundo grupo con estos robots. En ese momento tiene por un lado los robots que corresponden al niño y por otro lado los que corresponden a la niña. Con el fin de evitar confusiones, se apartan el resto de robots que no se necesitan para esta suma. Se le pregunta si sabe cuando son cuatro más tres, y el niño responde que no.

En ese momento, hacemos un gesto al niño para que sepa que la respuesta la tiene delante, y procede a juntar los robots del niño y los de la niña a la vez que decimos en voz alta: “cuatro robots más tres robots son ...” . En ese momento el niño cuenta todos los robots que hay en la mesa. De manera satisfactoria logra el resultado de la operación, siete.

¹⁴ <http://www.everestdirecto.com/listado.aspx?coleccion=Matemola&tipoAutor=0&id=722>

Es necesario observar que no responde siete, sino que expresa verbalmente todos los números entre el uno y el siete. Parece que no tiene el concepto del número siete plenamente adquirido por lo que este ejercicio es adecuado. Según Fernández Bravo (2008) la mejor forma de construir el concepto de número es a través de la suma.

Realizamos otra actividad similar, esta vez con pájaros. En un lado ponemos los que en la imagen salen posados en el árbol, y en otro lado ponemos los pajaritos que salen volando. Apartamos los que no necesitamos y se le dice al niño: “ahora decimos que seis más dos son...” mientras se decía estaba contando los muñecos, y rápidamente contesta correctamente, ocho. En este caso sí responde con el número. Al final de la grabación el niño comenta que sabe sumar “un poquito” y que le gustan los muñecos.

La puesta en práctica de los materiales nos demuestra que son muy útiles para el aprendizaje de los conceptos número y suma, aunque en relación con este último concepto y en una fase posterior habría que realizar otro tipo de ejercicios para no asociar la suma con “juntar” siguiendo la filosofía de Fernández Bravo (2008).

4. Conclusiones

El Método Singapur surge tras los excelentes resultados educativos de los niños de Singapur, ya que se encuentran en el primer lugar en todos los estudios realizados, como el informe PISA o TIMSS. Tras valorar los resultados, varios profesionales se dedicaron a crear un método específico, con las pautas educativas utilizadas en Singapur, para que pueda ser conocido y utilizado en todo el mundo.

Dicho método se fundamenta en el descubrimiento por parte de los niños y para ello les proporciona herramientas que les ayudan a que convierta el el principal protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al utilizar imágenes y recursos visuales a los niños les motiva y estimula para que quieran aprender y seguir aprendiendo.

El Método Singapur aplicado a las matemáticas tiene un éxito reconocido a través de los estudios que se han realizado y este trabajo ha tratado de adaptar el método creando materiales manipulativos para el segundo ciclo de Educación Infantil, puesto que la manipulación es fundamental en el desarrollo psicomotor de los niños.

El sentido visual que utiliza el Método Singapur se complementa perfectamente con nuestros materiales, ya que estimulan el sentido del tacto, permitiendo crear y aprender conceptos tocando y experimentando a través de ellos, porque efectivamente el sentido de la vista me permite recordar y entender, pero el del tacto crear y asimilar durante más tiempo, siendo un sentido más fiable y relevante que el primero.

Por ello, nuestra aportación puede dividirse en tres aspectos: introducir la manipulación dentro de las fases del método Singapur con el objetivo de adaptarlo a la Educación Infantil, crear los materiales asociados al libro de Tek (1994), aplicado en Estados Unidos y que sigue el método para posteriormente llevarlo a la práctica en el aula.

Este modesto trabajo es el inicio de una futura investigación más complicada y ambiciosa que trataría de evaluar el método utilizado actualmente para la enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil y proponer un cambio hacia el Método Singapur. En este sentido habría varios frentes pendientes: adaptar la totalidad del método y sus fases a la Educación Infantil, comparar las competencias matemáticas adquiridas por un grupo de niños que hayan trabajado con el Método Singapur y otro grupo que haya utilizado un método diferente.

5. Anexo I. Transcripción del diálogo

Profesor: (Mostrándole al niño las fichas y los muñecos) "¿El niño cuántos robots tiene?"

Niño: "uno, dos, tres, uno, dos, tres y cuatro"

Profesor: "4, ¿y la niña cuántos tiene?"

Niño: "3"

Profesor: "tres, mira tú aquí tienes..."

Niño: "uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez"

Profesor: "vale, muy bien. Tú coge en un lado los robots que tiene el niño."

Niño: (niño coge los robots)

Profesor: "¿Cuántos has cogido? "

Niño: "uno, dos, tres y cuatro"

Profesor: "Y en otro montoncito, pones los robots que tiene la niña"

Niño: (niño los coloca)

Profesor: "¿te sobran estos verdad? ¿Cuántos has cogido que tenía la niña? "

Niño: "3"

Profesor: "3, vale. ¿Cuántos son 4 más 3? ¿lo sabes? "

Niño: "no"

Profesor: "No. Ponlos aquí"

Niño: (el niño los junta)

Profesor: "¿Cuántos robots hay ahora? "

Niño: "uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete"

Profesor: "7. Pues 4 robots que tiene el niño más 3 robots que tiene la niña, son 7 robots. ¿Has visto? Que los has juntado. Vamos hacer otro ejemplo. "

(se cambian los robots por pájaros)

Profesor: "A ver, por ejemplo vamos a coger los pajaritos. Cuéntalos, a ver cuántos hay. "

Niño: (el niño cuenta) "10. "

Profesor: "Pues mira, aquí te dice que hay 6 pajaritos colgados de una rama y otros 2 que están volando, por el cielo. Vale, pues por un lado ponemos los pajaritos que están en la rama, ¿Cuántos eran? "

Niño: "6"

Profesor: " 6, venga pon 6 pajaritos juntos"

Niño: (el niño los coloca)

Profesor: "¿Y te sobran estos verdad? Y hay que poner en otro lado, los pajaritos que están volando, ¿Cuántos son? "

Niño: "2"

Profesor: "¿Y si los sumamos? Ahora decimos, ¿que 6 más 2 son? "

Niño: "8"

6. Referencias bibliográficas

Arainz, P. (1991) Evolución y contexto de la práctica psicomotriz. Edit. Amaru Ediciones, Salamanca, 75-93.

Baroody, A. J. (1989) "Manipulatives don't come with guarantees". *Arithmetic Teacher*, 37(2), 4-5.

Baroody, A. J. (2003) "The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge". In A. J. Baroody, & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills* (pp. 1-33). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Bautista, J. M. (2001) Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria *Agora digital*, Nº. 2, ISSN-e 1577-9831.

Berdonneau, C. (2008) *Matemáticas activas (2-6 años)*. Biblioteca de Infantil. Grao.

De Castro, C. (2007) La evaluación de métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Infantil. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (11). pp. 59-77.

Fernández Bravo, J.A. (2008) *Didáctica de la Matemática en Educación Infantil*. Madrid, Grupo Mayéutica.

Gil, M. D., Vicent, C. (2009) Análisis comparativo de la eficacia de un programa lúdico-narrativo para la enseñanza de las matemáticas en Educación Infantil. *Psicothema*, Vol. 21, nº 1, pp. 70-75.

Lee, S. K., Goh, C. B., Fredriksen, B., Tan, J. (2008) *Toward a Better Future*. Washington, District of Columbia: World Bank and National Institute of Education, Nanyang Technological University¹⁵.

Morrison, G. S. (2005) *Educación Infantil*. 9ª Edición. Pearson Education.

NCTM. (2000). *Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática*. Granada: SAEM THALES.

¹⁵ http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEDUCATION/Resources/444659-1204656846740/4734984-1212686310562/Toward_a_better_future_Singapore.pdf

NCTM. (2003). Principios y Estándares para la Educación Matemática. Granada: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.

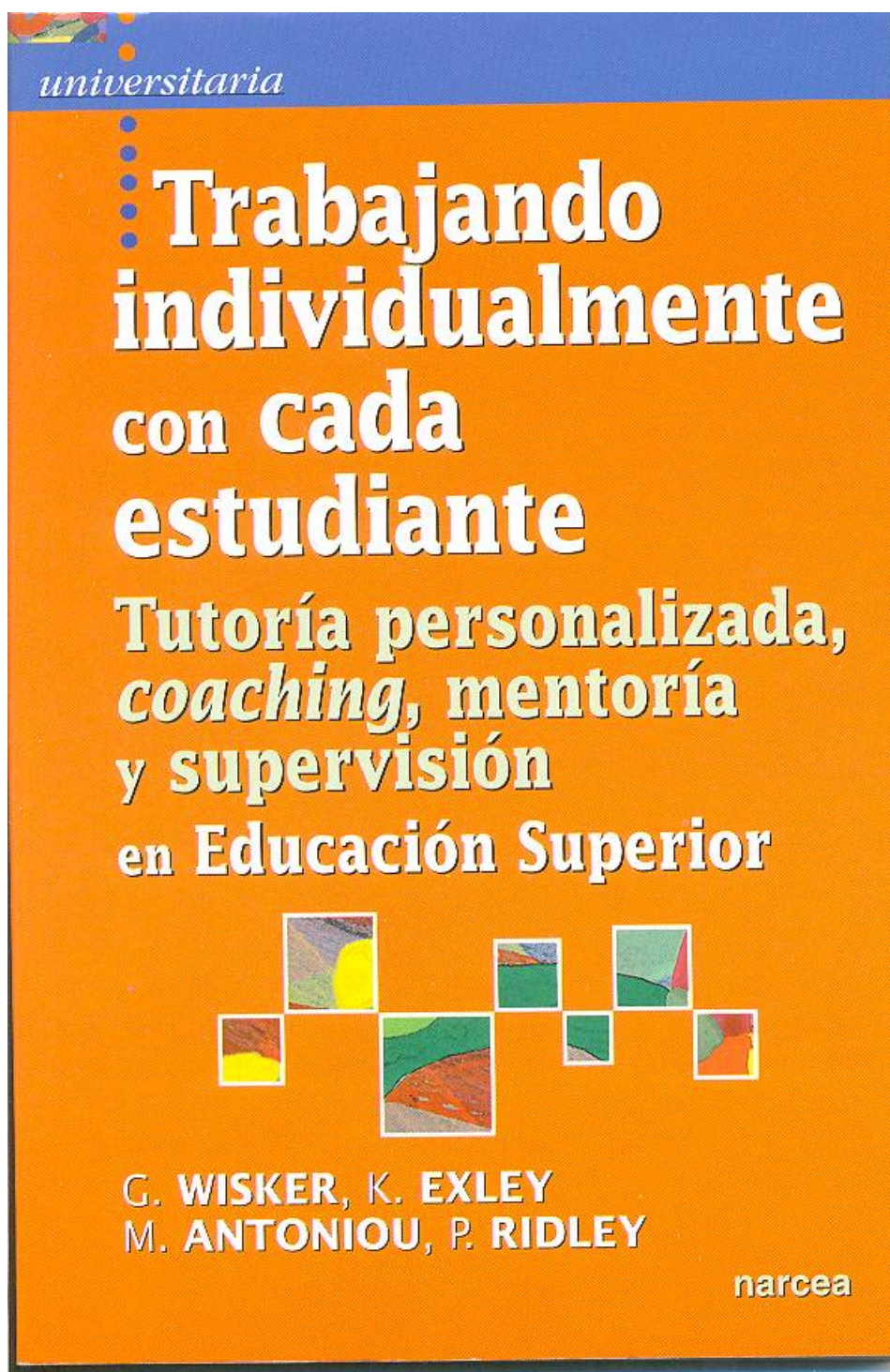
Parcerisa, A. (1996) Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1979) Seis estudios de psicología. Edit. Seix Barral, Barcelona, p. 12.

Pons, E y Roquet-Jalmar, D. (2003): Desarrollo cognitivo y motor. Edit. Altamar, Barcelona, p. 12, 105-12.

Tek, K. (1994) Primary Math Textbook 1A. U.S. Edition. Third edition. Marshall Cavendish Int (S) Singapur

RESEÑA



Wisker, G.; Exley, K.; Anotniou, M. y Ridley, P. (2012) **Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior**. Madrid: Narcea

El libro es una aportación para el profesorado universitario en el trabajo que realiza con los estudiantes en la Universidad, distinto del trabajo en el aula.

A través del coaching, la mentoría, la dirección de trabajos y la tutoría, las autoras del libro, profesoras de las Universidades de Brighton y Nottingham, defienden que los profesores universitarios tienen que desarrollar, aprender y practicar las siguientes conductas: el compromiso con las necesidades y la formación del estudiante, la capacidad de ofrecer diversas respuestas, la observación, las habilidades de escucha activa, la empatía, la organización y planificación, la capacidad de mantener una distancia profesional, la capacidad de facilitar retroinformación y la comprensión.

La obra aporta, con un estilo claro y utilizando de ejemplos propios, indicaciones sobre cómo acompañar a los estudiantes en aquellos momentos que suponen más estrés o generan mayor preocupación, como puede ser la dirección de tesis, proyectos o trabajos de investigación, así como la dirección de trabajos de estudiantes de posgrado, diferenciando las peculiaridades de estos si se tratan de trabajos en Ciencias Sociales, Letras y Humanidades o en Ciencias, Ingenierías y Ciencias de la Salud.

Tienen en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, que condiciona la forma de apoyarles y dedican un capítulo al apoyo entre los compañeros y la importancia de la colaboración entre iguales.

El libro no olvida la tutoría con estudiantes con discapacidades y los estudiantes con problemas de salud mental o psicológicos.

Dada la importancia y el aumento cada vez mayor de estudiantes a distancia y que se encuentran en otros países, incluso realizando su tesis doctoral, la obra dedica también un capítulo a la tutoría a distancia.

Su fundamentación teórica y las propias referencias de las autoras, a su experiencia práctica, dan la oportunidad al profesor universitario de reflexionar sobre su propio desempeño profesional, cuando trabaja con sus estudiantes.

Anna Kasprzykowski Esteban
Universidad Politécnica de Madrid